

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AFORMAÇÃO DE PROFESSORES DA LICENCIATURA PLENA PARCELADA
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG (ANÁPOLIS): SUAS REPERCUSSÕES
NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ABADIÂNIA**

Adriana Rocha Villa Arantes

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lenita Maria Junqueira Schultz

GOIÂNIA

2006

ADRIANA ROCHA VILELA ARANTES

**AFORMAÇÃO DE PROFESSORES DA LICENCIATURA PLENA PARCELADA
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG (ANÁPOLIS): SUAS REPERCUSSÕES
NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ABADIÂNIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Mestrado em Educação da Universidade Católica
de Goiás como requisito para a obtenção de título
de Mestre, sob orientação da professora Dr^a
Lenita Maria Junqueira Schultz.

Goiânia- 2006

ADRIANA ROCHA VILELA ARANTES

**AFORMAÇÃO DE PROFESSORES DA LICENCIATURA PLENA PARCELADA
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG (ANÁPOLIS): SUAS REPERCUSSÕES
NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ABADIÂNIA**

Esta dissertação foi adequada para obtenção do título de mestre em educação, após ser apresentada no dia 15 de setembro de 2006 e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Goiás e perante a banca examinadora integrada pelos seguintes professores:

Profª Drª Lenita Maria Junqueira Schultz
(Presidente)

Profª. Drª Maria Esperança F. Carneiro Brito (UCG)

Profª Drª Mirza Seabra Toschi (UEG/UniEvangélica)

DEDICATÓRIA:

Ao amigo, companheiro e grande incentivador, Wilson Antonio Arantes, pelo amor, carinho, força e compreensão em todos os momentos de minha vida, a minha profunda gratidão.

Aos meus filhos, Rhenan e Ricardo, pela compreensão do significado desse ato, aceitando a minha ausência e me enchendo de carinho.

Aos meus pais, Nivaldo e Arlete pelos ensinamentos e exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS:

Aos professores e professoras que possibilitaram a realização deste estudo; os alunos e alunas das escolas investigadas pelas entrevistas e por disponibilizarem seus cadernos; às diretoras e coordenadoras que tão gentilmente responderam as entrevistas; a todos os meus colegas da Secretaria Municipal de Educação de Abadiânia, que me ajudaram fornecendo dados e documentos necessários; à professora orientadora, mas, sobretudo amiga Dr^a Lenita Maria Junqueira Schultz bem como toda a sua família que com carinho me acolheu em seu, lar por suas orientações sempre pertinentes, dando-me segurança para realização deste trabalho; às professoras Dr^a Maria Esperança F. Carneiro Brito e Dr^a Mirza Seabra Toschi que prontamente se dispuseram a participar da banca examinadora e generosamente contribuíram com suas observações e também com os seus ensinamentos como minhas professoras; ao meu colega de trabalho Professor Marcos Cotrim de Barcellos, que somou a este trabalho os seus conhecimentos em Filosofia, História e Educação, muito obrigada pelo carinho e amizade; à todos os meus colegas de trabalho, pela paciência, sentimento de colaboração; à todos os professores e professoras do Mestrado em Educação que, com seus ensinamentos, me ajudou a vencer barreiras que julgava intransponíveis, a minha profunda gratidão; a todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I- POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: VISÃO GERAL.....	22
1.1 Ensino Superior no Brasil: contextualização histórica.....	35
1.2 Educação Superior no Brasil: profissionalização docente.....	41
1.3 Reconstituindo as origens do curso de Pedagogia com suas ambigüidades e contradições.....	52
CAPÍTULO II-UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS(UEG).....	65
2.1 A Universidade Estadual de Goiás na atualidade	66
2.2 Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação: Licenciatura Plena Parcelada (LPP)	73
2.3 Refletindo sobre a UEG/LPP de Pedagogia.....	85
2.4 A Universidade Estadual de Goiás em Abadiânia	98
CAPÍTULO III- TENTATIVA DE UMA ANÁLISE CRÍTICO-OMPREENSIVA DA REDE MUNICIPAL DE ABADIÂNIA	109
3.1 Fundamentação Teórica: tendências pedagógicas.....	110
3.2 Plano de Desenvolvimento da Escola e sua relação com o Plano de Curso.....	115
3.3 A ação didática: plano de aula e cadernos dos alunos.....	125
3.4 A práxis: processo ensino-aprendizagem, relação professor aluno e avaliação.....	132
3.5 Nível de consciência do professor.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS.....	165
FONTES IMPRESSAS	
ANEXOS	

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica do professor egresso do curso de Pedagogia, proposta no convênio IV da LPPM e sua relação com a Matriz Curricular do Ensino Fundamental, assim como as ações didáticas desenvolvidas pela escola. Faz parte desse objetivo, compreender, mediante os estudos dos indícios detectados na Prática Pedagógica do professor egresso da LPPM, se este professor internalizou ou não os saberes que lhes foram proporcionados. Para apoio teórico, tomamos como base os estudos de Bogdan e Biklen(1986), Brzezinski (1996), Brito, Brzezinski e Carneiro (2004), Catani e Oliveira (2002), Chauí (1991), Dourado e Oliveira (1999), Freire (1978), Freitag (1977), Gadotti (2000), Haydt (1994), Libâneo (2000), (1997), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Luckesi (1994), Ludke e André (1986), Mizukami(1986), Saviani(1999), Silva (2002), Sobrinho (2000), Triviños(1987) e outros. Procuramos apreender o movimento, o processo, as contradições por meio do método dialético. Dessa forma, esta pesquisa fez um recorte para compreender a prática pedagógica do professor/aluno egresso da LPP de Pedagogia na sala de aula, tendo como campo empírico a rede municipal de Abadiânia, parte do convênio IV da UEG/LPP. A pesquisa qualitativa foi utilizada para esse estudo. Empenhamo-nos em apresentar políticas nacionais de formação do professor para o Ensino Fundamental, abordando o período, a partir da Revolução 1930 até os dias atuais. Apresentamos a contextualização histórica da Educação Superior dessa época, abordando a profissionalização docente dos professores da Educação Básica e o curso de Pedagogia, com suas ambigüidades e contradições. Buscamos mostrar uma breve caracterização da UEG, criada em 1999, que surgiu a partir de alianças políticas contraditórias, em um projeto de reestruturação e integração de 29 Unidades Universitárias, consideradas faculdades isoladas. O Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação é responsável pelo Projeto Licenciatura Plena Parcelada e especificamente o Projeto de Pedagogia, convênio IV e sua ação na práxis desses professores.

Palavras Chaves: políticas educacionais, profissionalização docente, licenciatura plena parcelada, formação de professores, práxis.

ABSTRACT

The present research aims to consider the pedagogical practices of the teacher who has been graduated in UEG – Parcelada's program, mainly its curricular relationship with theoretical data one may suppose he has gotten. We have made our main theoretic references on the well known Bogdan e Biklen(1986), Brzezinski (1996), Brito, Brzezinski e Carneiro (2004), Catani e Oliveira (2002), Chauí (1991), Dourado e Oliveira (1999), Freire (1978), Freitag (1977), Gadotti (2000), Haydt (1994), Libâneo (2000), (1997), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), (Luckesi (1994), Ludke e André (1986), Mizukami(1986), Saviani(1999), Silva (2002), Sobrinho (2000), Trivinos (1987)who represent the dialectic method we have chosen to make the approach to our subject.It has been selected some teachers who belong to the city of Abadiania as universe for this qualitative research. We have made it using a historical perspective since 1930 up to the times of UEG foundation in the 1990s, though theUEG's project of education intends to higher the level of all teacher by holding their entrance in superior course.

Key-words: praxis, educational politics, “licenciatura plena parcelada”, teacher's course.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho visa às políticas de formação de professores, precisamente ao que se refere a Educação Básica, o curso de Pedagogia, suas ambigüidades e contradições e inovações enfocando a modalidade emergencial, na Universidade Estadual de Goiás, especificamente no pólo¹ de Anápolis, em Goiás, e suas repercussões na rede municipal de Abadiânia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei n° 9.394/96) tem sido responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. Como consequência, depois de acirrada oposição de interesses, prevaleceram, no texto da LDB os elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, afinado com a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, porém, com algumas modificações conseguidas em virtude do embate parlamentar.

As recentes políticas regulamentadoras dessa atividade são de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel e favorecendo o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

É importante também não esquecer, quando se discute a questão da formação docente, as atuais condições da educação brasileira. Isso porque são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se as péssimas condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.

No entanto, não houve investimento financeiro por parte do governo federal, correndo-se o risco de reviver, segundo Pereira (1999), cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país.

Em Goiás, justifica-se, portanto, a proposta da Universidade Estadual de Goiás (UEG) pela necessidade de atender um grande contingente, pois, perto de 70% de professores nem tinham o Ensino Médio atuando nas salas de aulas da Educação Básica. Essa clientela

¹ Embora alguns documentos considerem a LPP funcionando junto à Unidade de Anápolis, não encontramos documentos que estabeleça essa vinculação oficial.

precisava de uma proposta de Curso de Graduação, integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em conformidade com a determinação a Nova LDB nº 9394/96, que em seu Artigo nº 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em Nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades, institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

E ainda o Artigo nº 87, que diz: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei”. E ainda neste artigo no § 4º: “Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço”.

No entanto, ao notar um contingente significativo de professores, com no máximo, o ensino médio, a UEG, autoridades e a academia tomaram a iniciativa de criar cursos de graduação de Licenciatura Plena, para atender as exigências da LDB e da realidade.

Os professores lutaram por meio de seus movimentos instituídos pela melhoria da qualidade de ensino, buscando ampliar vagas para a formação dos professores, pressionando também o Estado para na aplicação da Constituição Federal, Artigo 205 que prevê: “A educação, um direito de todos e dever do Estado e da família”.

Criou-se, então, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação para o atendimento dos profissionais da Educação em Formação Inicial, Formação Continuada e Formação em Serviço, oportunizando a qualificação dos professores da Educação Básica, oferecendo os cursos de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Essa experiência significativa do Programa Emergencial para os Trabalhadores da Educação tem ocorrido na Universidade Estadual de Goiás (UEG), com o Projeto Licenciatura Plena Parcelada (LPP). O Programa já certificou 21.647 profissionais da educação até fevereiro de 2006. É necessário considerar que em 1998, dos 51,2 mil professores da rede pública no Estado de Goiás, apenas 34 % tinham titulação de nível superior, e entre 1999 e 2004, 47 % desses professores passaram a cursar o Ensino Superior pelo Programa de LPP (UEG, LPP, 2005).

O Programa LPP visa atender a exigência da nova LDB quanto à formação técnico-profissional-pedagógica como suporte legal para o exercício da profissão. Defende-se

que é no ensino superior que se viabilizam as ações específicas e as condições subjetivas para uma prática pedagógica de qualidade para a formação de professores.

Isto instigou os pesquisadores a refletir e investir esforços em estudos que buscassem dados mostrando a realidade dos cursos de graduação, principalmente o de Pedagogia, que formou um maior número de profissionais e analisar as mudanças produzidas por estes na educação.

A escolha desse tema surgiu da vontade de se saber como os professores/egressos dessas instituições de ensino superior de formação para a educação básica, neste caso a UEG, neste momento de transformações, têm conseguido nesse modelo de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) aplicar os conhecimentos teóricos/práticos adquiridos para a realidade da sala de aula.

A presente pesquisa tem, pois, como objetivo geral refletir sobre a prática pedagógica do professor egresso do curso de Pedagogia, proposta no convênio IV da LPPM e sua relação com a Matriz curricular do Ensino fundamental, assim como as ações didáticas desenvolvidas pela escola. Faz parte desse objetivo, compreender, mediante os estudos dos indícios detectados na Prática Pedagógica do professor egresso da LPPM, se este professor internalizou ou não os saberes que lhes foram proporcionados. Dessa forma, as perguntas que se seguem complementam o objetivo proposto. Qual a fundamentação teórica dos professores, com base nos estudos das tendências pedagógicas contemporâneas propostas no curso de Pedagogia da LPP? Como está ocorrendo o processo político pedagógico em Abadiânia em seus diferentes níveis nas instituições educativas? Como está repercutindo na sala de aula, como locus específico, o fazer pedagógico do professor como elemento chave consciente dos saberes adquiridos no curso realizado?

A Prática Pedagógica do professor, segundo o Projeto Pedagógico da LPPM IV, “reveste-se de um caráter diversificado quando comparado com outras licenciaturas, pois se trata de uma capacitação em serviço e, portanto, o trabalho desenvolvido com professores-alunos que já têm experiência na prática pedagógica” (PPP/LPP, UEG, 2002).

Dessa forma, o interesse por este estudo se respalda na investigação de indícios observados na prática pedagógica dos professores egressos do Programa da Licenciatura Plena Parcelada de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás na Rede Municipal de Abadiânia.

Estando essas questões levantadas a partir da definição do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Perceber qual consciência os professores egressos da LPPM têm da fundamentação teórica adquirida no curso de Pedagogia do convênio IV da UEG no seu cotidiano escolar.

2. Compreender como repercutiu na práxis desse professor os saberes pedagógicos e saberes de experiência, construídos e vivenciados no curso de Pedagogia nas escolas campo onde atuam, tais como: competência para planejar e executar seu trabalho como sujeito ativo do processo de gestão escolar, mediante a participação, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, com vista à apresentação de propostas relacionadas às ações administrativas e pedagógicas.

De acordo com Vásquez (1977, p.185), o tema da práxis,

[...] constitui o cerne mesmo do marxismo enquanto filosofia que se propõe a transformar o mundo, e não apenas interpretá-lo. Essa exigência, por sua vez, radica numa compreensão do homem como ser ativo e criador, prático, que se transforma na medida em que transforma o mundo, pela sua ação material e social.

Para o autor, a relação entre teoria e práxis é teórica e prática, sendo prática na medida em que a teoria guia a ação do homem, particularmente a atividade revolucionária; e teórica, na medida que essa relação é consciente. Dessa forma, a práxis não pode ser confundida com a prática estritamente utilitária, direcionada para resultados imediatos, tal como é entendida pelo homem comum. É essa visão ingênua da consciência comum que a práxis marxista supera, elevando-se a um plano de consciência filosófica, quando questiona criticamente os condicionantes sociais, econômicos, ideológicos que são históricos e resultam dos atos dos homens. O entendimento de práxis não surge como forma acabada de Marx, pois a mesma tem seus antecedentes no idealismo alemão de Kant, Fichte e Hegel.

Definiu-se como objeto de estudo a prática pedagógica do professor egresso do curso de Pedagogia da LPPM IV da UEG de Anápolis, tendo como campo empírico a Rede Municipal de Abadiânia. O resultado esperado é detectar a mudança consciente de sua prática pedagógica, compreendendo a sua realidade, diminuindo a distância entre a prática ideal e a real.

Iniciamos esse estudo a partir da Revolução de 30. Segundo Brito, Brzezinski e Carneiro (2004), esse foi o primeiro passo para a profissionalização docente no país e ocorreu “mais precisamente, em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros. A partir desse documento a profissão docente passou a ser tratada como uma questão de política pública, e assim passou a constituir um campo de trabalho teórico-científico”.

a) Método

Iniciamos explicando o conceito de método, que comporta múltiplas acepções. Começamos por um dicionário especializado. Lalande² conceitua método como um esforço para atingir um fim, investigação, estudo; caminho pelo qual se chega a um determinado resultado; programa que regula antecipadamente uma seqüência de operações a executar, assinalando certos erros a evitar.

Método indica, portanto, caminho para chegar a um fim, estrada, via de acesso e simultaneamente, rumo, discernimento de direção.

Segundo Chauí (2000, p.354), “méthodos significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado”. O método, no entanto, assinala um percurso escolhido entre outros possíveis.

A partir das conceituações contidas nas definições propostas, podemos afirmar que a presente investigação se fez com base no método histórico dialético, previsto na justificativa do Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás.

O professor formado nos Cursos de Licenciatura Plena Parcelada deverá atuar de maneira dinâmica dialética com a práxis educativa.[...] por uma teorização que possibilite a intensificação de uma firme competência para uma ação-reflexão-ação contínua em diferentes estruturas, contextos e situações educativas. (PPP/ LPP, UEG, 2002, p.10)

Para explicitar melhor a sentido de opção pelo método dialético propomos o conceito de dialética como sendo: “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. (Konder, 2003, p.8). A Dialética, portanto, no presente trabalho, é assumida como o modo de compreendermos o movimento do real, a dinâmica interna dos elementos que são negados pelo seu contrário e que, por sua vez, é negado e superado por novos elementos, em uma seqüência de afirmação e superação.

Segundo Severino, trata-se de: “uma evolução por contradição: esse é o processo dialético! As coisas vão evoluindo, vão mudando porque no seu próprio interior ela contém sua própria negação e por um momento de negação e por um momento de superação, cada um deles se posicionando em relação ao seu interior” (SEVERINO, 1993, p.135).

² Lalande, André. Vocabulário técnico e científico da filosofia. 2 v. Porto: Res.

A partir desse conceito de dialética podemos explicitar que, ao analisarmos o objeto dessa pesquisa utilizamos uma abordagem com base no princípio de que não se pode pensar o todo negando as partes, nem pensar as partes abstraídas do todo.

Dessa forma, o método dialético permite a compreensão do processo e da inter-relação pesquisador/ pesquisado, em busca de se refletir sobre a ação para transformação. Essa perspectiva que subsidia uma reflexão por parte do pesquisador leva-o a um compromisso com a transformação da realidade. Nesse sentido, a finalidade da investigação não é apenas de compreender, mas, mostrar o resultado da pesquisa empírica, como fruto da análise da formação de professores em nível superior e suas práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula do ensino fundamental, considerando a relação social como elemento do processo de interação do aluno em sua inserção histórica, contribuindo de alguma forma para o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Optamos por refletir sobre a ação para transformação, no sentido de analisar junto aos professores pesquisados, a partir dos conhecimentos adquiridos na sua formação na LPP, a sua prática pedagógica.

Na tradição dialética, o princípio básico da compreensão do real e do conhecimento é processo histórico, pois, em cada momento é constituído por múltiplas determinações, o movimento é dinâmico decorrendo das forças contraditórias. Desta forma, para Freire, Marx e Gramsci,

o tempo e espaço em que o indivíduo ou um grupo de indivíduos se encontra, nos possibilita um melhor entendimento do mesmo, porque o homem é um ser de relações, é um ser social, que relaciona-se com os demais indivíduos e também com a natureza. Sendo assim, em cada momento da história as instituições sociais e as relações existentes são passíveis de ser entendidas e transformadas (Apud MACHADO e KUNTZE, 1998, p. 27).

Os mesmos autores concebem o homem como um ser social e inacabado, que encontra-se situado e datado historicamente. Assim sendo, acredita-se que o homem só contribui para o exercício de sua práxis revolucionária, quando for capaz de compreender a realidade em que está inserido de forma dialética (ação-reflexão-ação).

b) Metodologia

O materialismo dialético é o método, o materialismo histórico é a metodologia, ou seja, é a teoria que explica historicamente como os homens produzem e reproduzem as suas condições de sobrevivência, “[...] pelo consumo dos bens naturais e pela procriação; pelas

relações com a natureza através do trabalho; pelas relações sociais que se dão pela divisão social do trabalho e pela forma de propriedade, que constituem as formas das relações de produção” (CHAUÍ, 1995, p.47).

O materialismo histórico não é mais que a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao campo da história.

Considerando o materialismo dialético como fundamentação, esta pesquisa fez um recorte para conhecer e tornar evidente a prática pedagógica dos professores egressos do curso de Pedagogia da LPP, na rede municipal de Abadiânia.

Optando pela pesquisa qualitativa, por entender que, ao se orientar pelo enfoque qualitativo, o pesquisador, tem ampla liberdade teórica-metodológica para realizar seu estudo.

A pesquisa qualitativa em educação, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.11), é aquela “que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

As características básicas da pesquisa qualitativa são apresentadas por Bogdan e Biklen (1986), conforme o texto produzido por Ludke e André (1986, p.11):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas e a suas vidas são focos de atenção especial do pesquisador; a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

A investigação segue essa perspectiva qualitativa, pois, segundo Triviños (1987), nela o pesquisador deve estar preocupado com o processo, e não simplesmente com os resultados e com o produto. Além disso, o “significado” foi a preocupação essencial da abordagem, sendo importante considerar o que as professoras pesquisadas pensam de suas experiências, das suas vidas profissionais e de seus projetos.

Nesse sentido, Triviños (1987, p.13) assinala ainda que uma pesquisa qualitativa não observa uma estrutura tão rígida quanto a pesquisa quantitativa.

As informações que se colhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. [...] As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Dessa maneira, o pesquisador tem obrigação de estar preparado para mudar suas expectativas frente ao estudo (TRIVINÓS, 1987, p.13).

Na pesquisa qualitativa, os dados recolhidos não são em forma de números como na pesquisa quantitativa, mas em palavras, na observação e em registro das entrevistas por meio de gravação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados são interpretados e não simplesmente enumerados. Analisam-se os dados em toda a sua riqueza, respeitando-se, tanto quanto possível, os dados quantitativos, mas por meio de reflexões, sobre relações, seqüências, explicações. Eles são contextualizados de forma sócio-histórica, econômica e política para serem analisados.

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa, apontada por Bogdan e Biklen (1994), considera-se a relação entre sujeito do conhecimento e os sujeitos pesquisados. Nesta modalidade, procura-se explicitar a relação entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido, circunstanciados nas relações sociais sendo o conhecimento resultado dessa interação.

O levantamento documental e bibliográfico é subsídio fundamental para a análise de conteúdos que possibilitem uma melhor explicação do texto escrito e do seu discurso ideológico (BELLONI, MAGALHÃES e SOUZA, 2001, p.55).

A pesquisa bibliográfica/ documental foi importante para a apreensão do enfoque das políticas educacionais e suas novas diretrizes na qualificação do professor. Os dados foram colhidos dos professores egressos do curso de Pedagogia do Projeto Licenciatura Plena Parcelada Municipal, envolvidos na investigação por meio de entrevistas semi estruturadas, gravadas e observações diretas em sala de aula, análise documental do discurso da Secretaria Municipal de Educação de Abadiânia. Foram entrevistadas também os diretores e coordenadores, os Professores/alunos egressos investigados da UEG da LPP de Pedagogia, os alunos do ensino fundamental dessas professoras. Constituíram dados documentais a Proposta Pedagógica da escola, do professor pesquisado e da UEG - curso de Pedagogia da LPP de Anápolis, convênio IV, do ano de 2000, como importante abordagem da investigação qualitativa completando informações ou revelando novos aspectos.

Utilizamos, como outras opções, documentos de registro de alunos, avaliação de professores, censos escolares, ementas, programas das disciplinas, plano de curso, matriz curricular, atividades aplicadas, avaliação das turmas dos professores envolvidos na pesquisa, e ainda gravações. Essas e outras opções citadas foram utilizadas para que a investigação apresente os dados de maneira mais objetiva possível, considerando que a investigadora no período de 2001 a 2004 foi Secretária Municipal de Educação do município que está sendo investigado.

A pesquisa de campo foi realizada pela observação da sala de aula e da escola, de entrevistas semi estruturadas, gravadas com professores, diretores, coordenadores pedagógicos e alunos. A entrevista semi estruturada, segundo Bogdan e Biklen,

[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. [...] se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos [e] o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, pp.134-137):

Durante nosso estudo foi importante registrar e interpretar (mediante a pesquisa qualitativa) os caminhos percorridos pelos professores no curso de Pedagogia da Licenciatura Plena Parcelada da UEG, suas relações sociais e a sua proposta de perceber que é necessário entender as dificuldades, apreensões, motivações que levaram os alunos/professores a cursarem a universidade e ainda como essa formação contribuiu para a melhoria do ensino e se estes professores têm consciência disso. Nesse sentido, observamos a relação desses professores com a escola e com seus alunos.

Para Freire, o homem em sua relação com o mundo e com os outros está incessantemente em ação, não uma simples ação, mas uma prática consciente que faz com que se reestruture constantemente o que o leva “a um contínuo fazer-se” (apud MACHADO e KUNTZE, 1998, p.28). O homem tem consciência de si mesmo por sua ação.

Ao nos propormos a uma análise dessa consciência, estaremos procurando compreender os diferentes níveis de consciência em sua relação dialética com as condições materiais da sociedade, segundo Freire.

Apresentamos a seguir a realidade em que está inserido o sujeito de nossa investigação, a seleção da amostra e de como transcorreu a coleta de dados.

c) Realidade, amostragem e coleta de dados

Em 1999 surgiu a Universidade Estadual de Goiás, antiga Uniana, pela agregação de 28 faculdades isoladas já existentes, que também encampam o Projeto Emergencial para os Trabalhadores da Educação com o objetivo de formar professores em nível superior para atuarem no Ensino Fundamental e Ensino Médio, garantindo padrões de qualidade para a profissionalização docente. Atualmente o complexo da UEG conta com 39 Unidades Acadêmicas (UnU) e 19 Pólos (UEG, 2005).

O universo de expansão em que se encontra o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, por meio do Projeto Licenciatura Plena Parcelada (LPP) em geral e em particular o curso de Pedagogia, é objeto de análise dessa pesquisa.

Dessa forma, pode-se afirmar que o referido programa já formou 21.647 alunos nos vários cursos oferecidos até o ano de 2005. E especificamente no curso de Pedagogia o programa já habilitou 14.320 alunos, também até o ano de 2005 em todo o Estado de Goiás. (UEG, LPP, 2006).

No pólo de Anápolis no qual município de Abadiânia, local empírico dessa pesquisa, já foram graduados no curso de Pedagogia 776 alunos até fevereiro de 2006 tendo como habilitação a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental. A Rede Municipal de Abadiânia formou 38 professores desse contingente.

A escolha de duas escolas que compuseram a amostra inclui escolas da zona urbana que possuem o maior número de profissionais egressos da LPP de Pedagogia. A rede municipal de Abadiânia possui um total de quatro escolas, ou seja, serão pesquisadas 50% das escolas existentes na área urbana. As escolas da zona rural adotam o Projeto Escola Ativa elaborado pelo MEC/ FUNDESCOLA, são salas multisseriadas e não compuseram a mostra deste estudo.

A escolha das escolas teve como critério: atender um maior número de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, estar localizada na zona urbana, fazer parte da rede municipal de Abadiânia, ter professores na docência egressos da LPPM IV de Pedagogia e estar disposto a participar da pesquisa.

Neste caso, para compor a amostragem dos professores egressos da LPP, ficaram quatro professoras que atendiam aos critérios estabelecidos, representando uma amostra de pouco mais de 10% desse universo, já que o total de professores em Abadiânia egresso da LPPM IV é de 38 pessoas. Ficaram duas professoras de 1ª série e duas da 4ª série do Ensino Fundamental.

Para a escolha dos quatro alunos da 4ª série do Ensino Fundamental a serem entrevistados e observados foram as seguintes condições: ser aluno das professoras selecionadas que desejaram participar da realização de entrevistas, que morassem na zona urbana. Os alunos da 1ª série não foram escolhidos porque são muito pequenos, têm apenas cinco anos e meio.

As professoras selecionaram os alunos, entre aqueles que apresentaram vontade de participar, e ainda, de cada sala, um aluno que apresentasse bom rendimento e outro que apresentasse baixo rendimento no processo de avaliação aplicado pela escola.

As observações de sala de aula ocorreram duas vezes por semana no período da manhã, nos meses de outubro a dezembro de 2005. As entrevistas e visitas às escolas continuaram de janeiro a abril de 2006.

d) Categorias de análise

Tratamos das categorias de análise estabelecidas nesta pesquisa, segundo a pesquisa qualitativa em educação, a partir da coleta de dados, o que exige uma explicação detalhada.

Segundo Triviños (1987), o sistema de categoria deve surgir como resultado da unidade do histórico e do lógico, e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior. Como esclarecem Ludke e André (1986), após a coleta de dados, o pesquisador forma uma idéia clara das possíveis direções do estudo e parte então para “trabalhar” o material acumulado buscando destacar as categorias.

A partir daí, o pesquisador vai estabelecer tais categorias de análises e refletir sobre que dados teriam especial significado para a resposta ao problema da pesquisa.

As etapas de escolha e discussão das categorias de análise tiveram como parâmetro os seguintes fundamentos advindos da pesquisa: levantamento bibliográfico e histórico do tema abordado; estudo da Política Pública para a formação docente no Brasil e especificamente na Universidade Estadual de Goiás no Projeto Licenciatura Plena Parcelada (LPP) de Pedagogia; leitura analítica dos documentos da Universidade Estadual de Goiás, principalmente da LPP; estudo dos documentos da rede municipal de Abadiânia, incluindo, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), planos de curso, planos de aula das professoras selecionadas, atividades aplicadas em sala de aula, avaliação e cadernos dos alunos e a interpretação dos dados coletados.

Dessa forma, surgiram as seguintes categorias:

1. Fundamentação Teórica: analisamos o discurso teórico do professor a partir das entrevistas sobre a concepção teórica que fundamenta a sua práxis. Abordamos as duas concepções citadas pelos profissionais: tradicional e construtivismo.
2. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e sua relação com o Plano de Curso do professor. Analisamos o discurso dos profissionais da educação que foram entrevistados, os documentos elaborados pelo grupo da escola e sua relação com o planejamento de curso dos professores de cada série investigada. Abordamos os

elementos didáticos necessários e a participação do professor. Ao buscarmos analisar o Projeto Pedagógico da Escola (PPP), encontramos o PDE.

3. A ação didática dos professores: plano de aula e os cadernos dos alunos. Analisamos o discurso dos profissionais entrevistados, alunos investigados e os documentos do professor: plano de aula e as atividades; dos documentos dos alunos analisamos: caderno e livro didático.
4. A práxis: processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e avaliação. Analisamos o processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno e a aplicação da avaliação.
5. A consciência crítica do professor: analisamos, a partir das observações, o nível de consciência dos professores por meio das idéias de Freire (1978).

Estas categorias procuram interpretar a realidade objetiva, a rede municipal de Abadiânia, buscando compreender as contradições entre sujeito (professor egresso da LPP de Pedagogia) e objeto do conhecimento (formação recebida na LPP), nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais e a prática na sala de aula.

A exposição dos dados e a organização da metodologia tiveram como referência o artigo publicado por meio eletrônico: Pesquisa em Avaliação Institucional: uma experiência na Universidade Estadual de Goiás, do professor Ms. Wanderley Azevedo de Brito e das professoras Dr^a. Iria Brzezinski e Dr^a. Maria Esperança Carneiro (2006).

Além dos autores já citados, para o apoio teórico, tomamos como base os estudos de Brzezinski (1996, 2003); Catani e Oliveira (2002); Chauí (1991, 1995); Dourado e Oliveira (1999); Fazenda (2005); Freitag (1977); Gadotti (2000); Haydt (1994); Libâneo (2000, 1997); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003); Luckesi (1994); Mizukami (1986); Padilha (2001); Piaget (1978); Teixeira (1969); Saviani (1999); Scheibe e Aguiar (1999); Silva (2002); Snyders (1974); Sobrinho (2000); Vasconcellos (1995) e outros.

No primeiro capítulo, nomeado “Políticas Educacionais no Brasil: visão geral” são apresentadas as políticas de formação do professor para o ensino fundamental, realizando uma análise dialética (ação-reflexão-ação), a partir da Revolução 1930 até os dias atuais. Apresentamos a contextualização histórica da Educação Superior desse período, abordando a profissionalização docente dos professores da Educação Básica e o curso de Pedagogia, com suas ambigüidades e contradições.

No segundo capítulo, sob o título “A Universidade Estadual de Goiás (UEG)”, buscou-se mostrar uma breve caracterização desta instituição, criada em 1999, que surgiu a partir de alianças políticas contraditórias, um projeto de reestruturação e integração de 28

Unidades Universitárias, consideradas faculdades isoladas. O Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação adota o Projeto Licenciatura Plena Parcelada e especificamente o Projeto de Pedagogia, convênio IV. E ainda a Universidade Estadual de Goiás em Abadiânia.

O terceiro capítulo aborda a ação da universidade na práxis desses professores. Abordamos os elementos para uma tentativa de uma análise crítica da Rede Municipal de Abadiânia, mediante a fundamentação teórica exposta no discurso das professoras entrevistadas: o Projeto Político Pedagógico das escolas investigadas; o Planejamento do professor tanto ao nível de aula como de curso; a ação didática do professor e a sua relação professor-aluno e a avaliação. Foram analisadas as entrevistas dos professores, diretores, coordenadora geral e alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, os documentos elaborados pela escola, cadernos de Plano de Aula, cadernos dos alunos, atividades e avaliações aplicadas, confrontadas com os estudos teóricos citados e com o projeto que norteia a LPP de Pedagogia.

CAPÍTULO – I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: VISÃO GERAL

O estudo, neste capítulo, apresenta uma visão geral das políticas educacionais no Brasil, discutindo os desafios colocados à educação superior, principalmente o que tange às suas novas missões e funções. Realizamos um levantamento histórico da evolução pedagógica no Brasil, planos educacionais, projetos de governo, além de um conjunto de articulações, de instrumentos legais, que pesam sobremaneira no papel desempenhado pelas diferentes esferas do Poder Público (União, Estados e Municípios) e pelos demais agentes da educação, instituições escolares, meios de comunicação, movimentos organizados, entre outros. O estudo aponta, ainda, a necessidade de investigar e refletir sobre a educação superior no Brasil nesse contexto de mudanças aceleradas, principalmente a formação profissional do professor da Educação Básica, e de reconstituir as origens do curso de Pedagogia a serviço desse nível de educação com suas ambigüidades e contradições. Tudo isso define o perfil da educação no país, que está inserida em uma fase de transição.

Neste capítulo tratamos, portanto, das políticas educacionais no Brasil, mais precisamente da Educação Superior, da formação do professor para o Ensino Fundamental. Assim, pretende-se realizar um esforço de síntese e análise dialética (ação-reflexão-ação) de modo a oferecer aportes adicionais à compreensão do período de 1930, até os dias atuais.

Segundo Freitag (1977), esse período foi marcado pela criação, em 1930, do primeiro Ministério da Educação e Saúde³, ponto de partida para mudanças substanciais na educação, entre outras, a estruturação de uma universidade e a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis.

Outra característica do período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), documento elaborado pela sociedade civil, de iniciativa de Fernando de Azevedo, por ele redigido e assinado, seguido de vários outros⁴, inclusive de Anísio Teixeira. Esse documento preocupava-se com a formação do professor em nível superior, não apenas como uma

³ Essa afirmação só é válida se negligenciarmos como tal o “Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos”, criado em 1890 e dissolvido depois de dois anos (FREITAG, 1977, p.43).

⁴No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, intitulado “A reconstrução Educacional no Brasil”, datado de 1932, seguem as assinaturas de Afrânio Peixoto, Sampaio Doria, Anísio Espíndola Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Júlio Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta, Delgado de Carvalho, Almeida Junior J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind, Armando Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme, Raul Gomes. (BRASIL, MEC, 1984).

necessidade de suprir a função didática, mas também como forma de criar espaços para a profissionalização docente. Rebelava-se, o Manifesto, contra o empirismo dominante, propugnava o estudo e a solução dos problemas educativos por orientação científica como nos domínios das ciências técnicas e sociais.

Para organização dos dados do presente estudo recorre-se a uma retrospectiva histórica das políticas educacionais, dividida nos seguintes períodos:

- 1º) Do período de 1930-1945;
- 2º) Do período de 1945-1960;
- 3º) Do período de 1964-1975;
- 4º) Do período de 1975-1996;
- 5º) A realidade educacional pós LDB 9.394/96 até os dias atuais.

Faremos a seguir uma breve reflexão sobre esses períodos.

1º) Período de 1930 a 1945

A década de 1930 pode ser tomada como um marco referencial na história da política da educação nacional. Nessa época, iniciava-se o processo de industrialização do país. Segundo Freitag (1977) com a queda da bolsa de Nova Iorque e a conseqüente crise do café, era necessário o esforço de produzir mais bens de consumo, que eram até então importados. Essa fase, denominada de substituição das importações, levou à criação de um maior número de escolas superiores para a formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo.

A autora afirma que, Vargas assume o poder em 1930, implantando, em 1934(sic), o Estado Novo, com traços ditatoriais. Isto significou que a sociedade política invade áreas da sociedade civil, que se subordinam então ao seu controle. É o que ocorreu com as instituições de ensino. Esse governo estabeleceu na Constituição de 1934 (Art.150 a) a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis.

De acordo com Freitag (1977), são regulamentadas (também pela primeira vez) as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios (Art.156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino (Art.150). Implanta-se a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. O ensino religioso, antes prescrito, torna-se facultativo.

Ainda segundo Freitag (1977), neste cenário, a universidade é regulamentada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, que centralizava e concentrava o poder no Executivo. Surgiram nesse período duas universidades públicas no Brasil, a USP (SP/1934) e a Universidade do Distrito Federal-UDF (RJ/1935). As universidades, ao invés de seguirem as propostas dos educadores intelectuais, que seria uma formação voltada para a pesquisa com autonomia universitária, seguem um outro caminho, imposto pelo governo ditatorial. A UDF, exemplo claro disso teve existência breve, dada a perseguição feita ao seu idealizador Anísio Teixeira, que era tido como comunista. O nível superior foi reservado, exclusivamente, para formar o professor secundário.

Foi, contudo, somente na Constituição de 1937 que se tratou pela primeira vez das escolas profissionalizantes como dever de Estado, que deveria ser cumprido com a “colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos (classes produtoras), aos quais caberia criar na esfera de sua especialidade escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados, ou seja, para as classes “menos privilegiadas” (Art. 129). Declararam-se obrigatórias as disciplinas de educação moral e política (Art.131).

A determinação constitucional de encarar o ensino profissionalizante como dever de Estado (cumprido por empresas e sindicatos) teria favorecido a criação das Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943).

Embora tenham representado um esforço de sistematização da política educacional brasileira, os textos das Leis Orgânicas da Educação Nacional mantêm o caráter dualista da educação ao afirmar como objetivo do Ensino Secundário e Normal: “cabendo ao Ensino Profissional oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (FREITAG, 1977, p. 44).

Nesse contexto, a linha de ação de instituições como Senac e Senai baseou-se, durante muito tempo, no treinamento das técnicas para preenchimento de postos de trabalho bem definidos, com ênfase na preparação para o fazer, sem preocupação especial com o questionar, propor, criar, avaliar.

A autora afirma que, mesmo assim, as décadas de 1930 e 1940 são um período representativo para o desenvolvimento da educação nacional: é quando ela ganha organicidade e oferece condições de expansão de sua oferta. As medidas desse período, contudo, não implicaram uma ruptura com a antiga forma dualista de conceber a educação, como vimos, mantendo o caráter assistencialista da educação profissional. Esse caráter dualista da Educação, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo

produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes mais configurada. E as chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas (para “os menos favorecidos”) parecem ter caráter de prêmio (FREITAG, 1977, p.46).

2º) Período de 1945 a 1964.

O segundo período se inicia em 1945 e se finaliza em 1964 com a Ditadura Militar. Segundo Freitag (1977), foi somente a partir do fim do Estado Novo, em 1945, com a entrada das massas no cenário político, que se tornou possível a quebra dessa estrutura dual. O período que vai de 1945 até o início dos anos 1960 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações.

Ao nível político, esse período que vai de 1945 a 1960 é a expressão mais perfeita do chamado Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança entre o empresário nacional, setores populares e política.

De acordo com a autora, em 1946, surge uma Constituição Federal, fixando em um de seus parágrafos (Art.5, IV, d), a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil, que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas no Governo Vargas. Mas, o Sistema Educacional mantém a organização construída no Estado Novo, dualista e discriminatória ao separar formação intelectual para uns e profissional para outros, no ensino médio.

Ocorre que, ao que acabar a euforia do pacto populista em 1960, começa a fragmentar-se o período desenvolvimentista. Ressurge também nesse momento uma amálgama heterogênea que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias. E do outro lado os setores populares, representados, até certo ponto pelo Estado e por alguns intelectuais da classe média.

No ensino superior, no período pós-45, dá-se início a uma nova fase da universidade, em busca da autonomia. A Constituição de 1946 restabelece a liberdade de cátedra, prevista no Constituição de 1934, mas não estabelece a gratuidade, a não ser para aqueles que tivessem insuficiência de recursos.

A política educacional que caracteriza esse período reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduz praticamente à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Campanha da Escola Pública.

Uma série de leis, decretos e portarias, de 1950 até 1960, constituiu, na perspectiva de Freitag (1977), um avanço na tentativa de unificação desses dois segmentos do sistema educacional. Essa unificação, entretanto, só se concretizaria no início dos anos 60, com,

a flexibilização e equiparação legal entre os diferentes ramos do ensino profissional, e entre este e o ensino secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores, embora, na prática, continuassem a existir dois tipos de ensino com públicos diferenciados, (FREITAG, 1977, p. 51).

Dos muitos debates travados sobre a questão da liberdade do ensino versus monopólio do Estado durante os seus doze anos de tramitação, resultou finalmente a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 4024 de 1961. Ela estabelece que tanto o setor público quanto o privado têm o direito de ministrar o ensino no Brasil, em todos os níveis. A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 1946 fica omissa na nova lei. A nova lei absorveu a dualidade populista e elitista que caracterizaram as diferentes frações de classe da burguesia brasileira. Ela assegurou ao setor privado a continuidade do controle do ensino médio.

O capítulo do Ensino Superior, no artigo 80 da Lei 4024/61 estabelece que as universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos. Por conseguinte, a autonomia universitária está limitada aos termos dos Estatutos da universidade, que eram aprovados pelo Conselho Federal de Educação, enquadrada nas diretrizes da lei. Tal situação não dá margem para diversificação de estruturas e liberdade acadêmica fora das restrições do currículo mínimo.

3º) Período de 1964 a 1975

A política educacional nesse período representava a expressão da reordenação das formas do controle social e político. O sistema educacional foi reestruturado para assegurar esse controle. A educação estava novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação, na atuação do novo governo militar.

Segundo Freitag (1977) a Lei no 5.540, de 1968, resultou de um “Anteprojeto de Lei” elaborado por um “Grupo de Trabalho”, designado pelo Presidente Costa e Silva e presidido pelo Ministro da Educação, Tarso Dutra. Esse grupo recebeu a incumbência de “estudar a Reforma da Universidade brasileira visando à sua eficiência, modernização,

flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (art.1º).

Para Cardoso (1972, p.149) a política educacional, expressa “reordenação das formas de controle social e político”, usará o sistema educacional reestruturado para assegurar esse controle. A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais⁵, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar.

A nível de legislação, para Freitag (1977), as iniciativas governamentais de maior destaque na área educacional no período de 1964 a 1975 foram:

A Constituição de 1967, ainda promulgada no Governo Castelo Branco; A lei 5.540 de reforma do Ensino Superior de 1968; a institucionalização do MOBREAL, com os Decretos-lei 5.379 (de 1967), 62.864 e, finalmente, a legislação do financiamento do Movimento em 1970; A Lei 5.692 de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971 e o Decreto-lei 71.737 que verdadeiramente institucionaliza o “ensino supletivo” previsto na Lei 5.692 nos parágrafos 81, 91, 99, (FREITAG, 1977, p.72).

A autora afirma que as Leis 5.540/68 e 5.692/71, promulgadas num cenário marcado por pressões das camadas médias por educação, representariam uma estratégia governamental no sentido de conter a forte demanda por ensino superior. Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71, em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória.

De acordo com Cunha (1975), o objetivo de profissionalização universal e compulsória atribuído ao ensino de 2º grau não apenas deixou de atender aos propósitos estratégicos da Lei nº 5692/71 como também acentuou a crise de identidade característica desse nível de ensino. Houve resistência por parte dos alunos, por não aceitarem de bom grado o acréscimo de disciplinas profissionalizantes em detrimento de outras que, segundo supunham, fossem necessitar no exame vestibular; resistiram os proprietários de escolas privadas, pelo acréscimo de custos que isso representava e os empresários mostraram-se avessos a receber estagiários em nome da preservação da rotina de produção.

Já os professores, especialmente das escolas técnicas federais, temiam pela desvalorização do ensino técnico que ofereciam, em função de outras ofertas descomprometidas com a qualidade que sempre caracterizou essas escolas. Essas circunstâncias teriam contribuído para a desorganização das escolas públicas de 2º grau,

⁵ Veja: “Castello Branco reafirma Diretrizes de seu governo aos Secretários de Educação”, O Estado de São Paulo, 10.6.1964.

tornando seus currículos um amontoado de disciplinas sem unidade. Desse modo, o ensino de 2º grau já não garantia uma base sólida de conhecimentos gerais, o que, além de comprometer o tão criticado caráter propedêutico desse nível de ensino, não lhe outorgava o status de nível adequado à profissionalização.

Para Saviani (1999), convém ainda salientar que as reformas educacionais dos anos 70 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. Essa teoria, surgida nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 60, e no Brasil, nos anos 70, foi estruturada no âmbito das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-guerra, como parte da estratégia de hegemonia americana. Sistemáticamente criticada por educadores e economistas, a teoria do capital humano influenciou a própria prática educativa. Esta, à guisa de obter resultados mais imediatistas, passou a pautar-se por uma pedagogia fundamentada 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 aprendizagem para o saber fazer.

Esse novo padrão reestruturado na década de 1970 para o saber fazer, teve como base o modelo taylorista-fordista, agora com vistas à competitividade internacional. Esta nova situação reestruturou a educação brasileira, dentro de parâmetros técnicos, econômicos inspirados na organização administrativa das grandes empresas, sobretudo das multinacionais. Os ideais do liberalismo tradicional reconfiguram em ideologia neoliberal⁶ marcada por relações de poder e de força assimétrica. Assumindo pela sociedade os conceitos qualidade total, eficiência, equidade.

4º) Período de 1975 a 1996

Esse período é marcado, ainda, pela discussão da educação profissional apresentada anteriormente pela Lei 5.692/71. O fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau culminou com a promulgação, em 1982, da Lei nº 7.044, que extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional nesse nível de ensino.

Estimulados pelos ares dos movimentos que engendraram a abertura política, os anos 80 foram marcados por um conjunto de medidas educacionais, não estruturais, mas

⁶ [...] “A ideologia neoliberal é uma doutrina que enfatiza a iniciativa individual, a concorrência entre agentes econômicos e a ausência de interferência governamental, como princípios de organização econômica. O mercado passa a ser o centro das decisões. As ações do Estado privilegiam a sociabilidade do capital, fazendo-se mínimas no investimento social”. (ANDERSON, 1995, p.9).

levadas a termo em experiências localizadas em diferentes regiões do país. Aglutinadas em torno da defesa do ensino público de boa qualidade e da democratização da educação, essas experiências voltavam-se para a educação de crianças e jovens das camadas populares, com ênfase na participação dos próprios interessados e das direções das escolas, fundamentadas na Constituição de 1988.

A democratização da educação definida pela Constituição de 1988, que define em seu Art 208, Parágrafo 1º, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, representou do ponto de vista legal, a culminância do modo como esse direito à educação se expressa como direito social.

Ainda na Constituição se apresenta pela primeira vez a necessidade de atender crianças em creche e pré-escolas e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Ao ensino superior estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, causa de muita luta na retrospectiva histórica deste sistema de ensino superior.

A democratização da educação, que se alastrava pelo Terceiro Mundo, a partir do início da década de 80, dava-se o acirramento de uma crise mundial e de seus impactos sobre o conteúdo, a divisão, a quantidade do trabalho e a qualificação do trabalhador.

Freitag (1977) prossegue afirmando que esse estado de crise se manifestaria na coexistência de uma economia ainda assentada na perspectiva do fordismo – com a preponderância das grandes fábricas, tecnologia pesada de base fixa, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, ganhos de produtividade e estabilidade no emprego – e a internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista, que se desenvolveu concomitantemente a uma radical revolução tecnológica.

A autora afirma que a reorganização econômico-política internacional, associada ao uso intensivo de alta tecnologia nas empresas, começa a demandar uma elevada qualificação dos trabalhadores estáveis, de quem se passa a exigir alto grau de abstração, a capacidade de resolver problemas e de trabalhar em equipe.

O fato de o capital depender de trabalhadores com essas competências justifica-se em função das novas características do processo produtivo. Altamente informatizados e conectados por sistemas integrados, os processos de produção, em geral, passam a ser projetados com modelos de representação do real, e não com o real. Essa nova situação exige dos trabalhadores a capacidade de leitura de códigos e lógicas complexas, a capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos, além do desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, uma vez que os problemas, devido à conectividade que caracteriza os processos de trabalho, já não atingem apenas um setor, mas todo o conjunto.

Esse processo, embora se dê em grau e velocidade diferenciados, é uma tendência do sistema sóciopolítico-econômico, criando um cenário extremamente fértil para se pensar em reformas educacionais. E elas não se fizeram esperar.

Na tentativa de dar conta das mudanças nas últimas décadas, vários são os ajustes educacionais realizados em escala mundial. Em que pese as diferenças nacionais, as tentativas buscadas têm em comum a afirmação de uma escolaridade básica mais prolongada e a proposta de uma educação profissional mais abrangente e, portanto, para além do adestramento nas técnicas de trabalho. Uma outra tendência generalizada nas políticas de educação profissional refere-se à opção por uma organização curricular com foco no desenvolvimento de competências profissionais.

Segundo Vieira (2000), assim, percebe-se que a política educacional autoritária, concebida em tempos da ditadura, não mais se sustenta e a política educacional democrática proposta nos anos 80, ainda não tomou forma. Vive-se um tempo de busca, de ensaios, na organização da sociedade.

Para a autora, os anos 90, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96 confirma essas tendências, na medida em que afirma o propósito de estender ao poder público a obrigatoriedade de oferta de ensino médio como direito de cidadania. Nos seus artigos 39 a 42 a lei concebe a educação profissional como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, de modo a conduzir “ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva”. Também no quesito organização curricular, a atual legislação confirma os parâmetros que passam a orientar as ofertas educacionais na nova ordem da economia mundial.

Considerando o contexto político de elaboração da Lei nº 9.394/96, não se pode deixar de pontuar que o início de sua gestação, nos anos 80, coincide com a ascensão do neoliberalismo⁷, promovida, em parte, pelo desmantelamento da quase totalidade dos regimes socialistas e, por outra, pelo desmonte do estado de bem-estar social. Era então considerada como imperativa a necessidade de reformas institucionais baseadas em políticas de menor regulamentação do mercado e, conseqüentemente, de redução das obrigações estatais, para melhor alinhamento ao processo de globalização.

⁷ “O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável, no início da década de 40, 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 e financeiro, 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 intercapiatalista e nas relações capital-trabalho”. (BIANCHETTI, 2001, p.11).

5º) Período de 1996 até os dias atuais

Analisando agora o período pós LDB/96, o redirecionamento das políticas educativas vincula-se organicamente, às transformações na sociedade contemporânea e às alterações nos padrões de intervenção estatal, especialmente no tocante à minimização do papel do Estado. Nessa ótica,

as análises das políticas educacionais indicam o papel do Estado na proporção em que deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos, ao situá-lo à luz da correlação das forças que se travam no âmbito da sociedade civil e política (noção de Estado ampliado) [...] Tal compreensão recoloca o papel dessas políticas como ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos e compromissos) nem sempre manifestas, que retratam interesses e funções [...]. (DOURADO e OLIVEIRA, 2001, p.9).

Estes autores ressaltam, que esta reordenação das políticas educacionais na organização da sociedade está apoiada na aprovação da nova legislação educacional, a Lei 9.394/96, a Lei do FUNDEF: na 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01, e as novas diretrizes para a formação de professores que explicita um novo projeto de política educacional brasileira, principalmente nas Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002.

A LDB 9.394/96, conforme estabelecido no seu Art. 62, autoriza apenas duas instituições a promover a formação dos profissionais da educação da educação básica no Brasil, “as universidades e os Institutos Superiores de Educação (ISE)”.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (Art.62, LDB 9.394/96).

A novidade com a Nova LDB é o Instituto Superior de Educação, recém criado no cenário educacional brasileiro, destinado à formação de profissionais da educação básica, inclusive o Normal Superior. Na LDB, foi destinado o artigo 63, para determinar as normas necessárias de funcionamento e ainda os pareceres CNE/CP nº 53/99 e CNE/CP nº 115/99, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, motivo de grandes debates na formação dos professores da Educação Básica.

O primeiro debate está relacionado ao curso Normal Superior, este foi chamado de tecnólogo e generalista, ou seja, teria instaurado a universidade de ensino no lugar da universidade de pesquisa.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), o curso Normal Superior, foi previsto para compor os Institutos Superiores de Educação. A única referência, na lei, ao curso de pedagogia, está no Art. 64, que diz que "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 nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional". A lei, portanto, não extinguiu o curso de pedagogia. Fica, porém, a questão de como analisar o curso de pedagogia de agora em diante, se esse curso passou, sobretudo nos últimos anos, a formar justamente o professor para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil?

Outro debate intenso pós LDB, segundo as autoras, foi provocado pelo que está previsto no art. 87 das Disposições Transitórias, § 4º: "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior e formado por treinamento em serviço".

Com base neste artigo, o discurso oficial se propagou no país provocando muitos debates e discussões em relação à formação dos professores. Utilizaram-se então da Lei do Fundef, para subsidiar recursos para que estas formações acontecessem. Segundo, a Lei do Fundef, nº 9.424, no Art. 2º "os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e valorização do magistério".

Surgiram projetos emergenciais de formação de professores, em várias universidades no país. Ainda segundo as autoras, uma nova política de formação de professores surgiu a partir da articulação entre movimentos sociais, academia, autoridades e governo.

Segundo previsto na nova LDB no Art 9º, a União incumbir-se-á de: "elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios". Foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei nº 10.172/01, ressaltando este artigo está respaldado pela Constituição Federal no Art.214. O PNE tem como finalidades: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica.

O atual momento de ajuste do capitalismo cria um contexto de novas exigências e desafios à educação, em especial à Educação Superior buscando formar um profissional que atenda a lógica do mercado capitalista e da ideologia neoliberal. Os desafios colocados à educação superior intensificou o debate internacional na área das políticas públicas, principalmente ao que tange às “novas missões” e funções da Educação Superior.

As missões e funções da educação superior, definidas na Conferência Mundial da Unesco, são estabelecidas principalmente, nos primeiros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito. “Artigo 1º- a missão de educar, formar e realizar pesquisas. [...] “Artigo- 2º função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva” (UNESCO, 1998, apud, CATANI, OLIVEIRA, 2002, p.79).

No entanto para entender melhor a atual reforma da Educação Superior no Brasil e as mudanças que vêm ocorrendo na Universidade pública, é preciso considerar que esse processo é parte de uma ampla conjuntura e de um processo internacional mais amplo de reestruturação do Estado e da Educação. Para entendermos tal reestruturação, segundo Dourado e Oliveira (1999), é preciso considerar algumas questões centrais no processo de transformação da sociedade contemporânea, como o avanço técnico-informacional, o aumento da desigualdade e da exclusão social, a padronização por meio de implementação de modelos de desenvolvimento econômico e social voltados para a competição global e para a competência pessoal, os problemas atuais de natureza ética (a clonagem, o respeito aos direitos humanos, a convivência com a diversidade cultural, a regulação do poder técnico, o desemprego estrutural, e outros), a redefinição do papel da educação, ou seja, a educação como bem econômico e/ou estratégia para aliviar a pobreza e minimizar o desemprego.

Os autores afirmam que essas profundas mudanças no capitalismo mundial, sobretudo nas últimas duas décadas, recriam o mercado global sobre novas bases, impondo um novo modelo de liberdade econômica, de eficiência e de qualidade, como mecanismo balizador da competitividade que deve prevalecer no mundo dos negócios. Os parâmetros da eficiência e da qualidade tornam-se, no novo cenário mundial, fundamentais para a sobrevivência e lucratividade no mercado competitivo. Por essa razão, o modelo da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade, vem se estabelecendo no mundo da produção. Nessa nova ordem mundial, os critérios vigentes não são o verdadeiro e justo, ou o bem, o belo e o verdadeiro, mas só a performatividade ou a eficiência.

Este novo cenário está sendo financiado, segundo Silva (2002), pelo Banco Mundial (BM), instituição financeira criada em 1944, que evoluiu de instituição de

desenvolvimento do pós-guerra para os serviços de créditos e empréstimos. No período 1961-1968, na gestão de George Woods, o banco evoluiu de instituição de desenvolvimento pós-guerra para o de serviços de créditos e empréstimos. Na gestão do presidente McNamara, ex-secretário de defesa dos EUA (1961-1968), a educação começou a ser vista como intervenção tecnológica.

Neste modelo, o mercado torna-se o fundador, unificador e auto-regulador da sociedade. Tal modelo vem servindo também para reordenar a ação do Estado, limitando, quase sempre, seu raio de ação em termos de políticas públicas, atingindo as políticas educacionais.

As políticas educativas de ajuste, no Brasil e na América Latina, em que pesem as especificidades de cada país, vêm sendo implementadas, como parte das exigências de modernização de instituições multilaterais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) e corporações internacionais (DE TOMMASI et al. 1996, p. 34).

Brzezinski (2003, p.170) complementa a idéia dos autores e afirma que as mudanças nas propostas educacionais, principalmente no que tange aos profissionais da educação são, com certeza, decorrentes do propósito do “mundo do sistema”⁸ de obedecer aos preceitos do neoliberalismo e aos financiadores externos que vêm impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que esses ingressem na lógica do mundo globalizado. O “mandante financeiro” dessas reformas é o Banco Mundial (BM).

A autora afirma que o BM tornou-se mandante financeiro, pois juntamente com o FMI, levou os países em desenvolvimento a contraírem dívidas, cujo pagamento impossível está obstruindo o direito que todo país tem à prosperidade e ao bem-estar.

Segundo Silva (2002), as novas diretrizes relativas a uma reorganização da educação no país, propostas para atender a Nova LDB e aos organismos internacionais (Banco Mundial e FMI), foram:

tornar a educação básica como prioridade, principalmente no que tange ao ensino fundamental; qualidade na educação como base das reformas educacionais; privatização do ensino médio e superior; ênfase no autofinanciamento e nas formas alternativas de captar recursos; prioridade nos resultados fundados na produtividade e na competitividade; convocação dos pais e da comunidade para participar dos assuntos escolares; estímulo ao setor privado. (SILVA, 2002, p.111).

⁸ O mundo do sistema é aquele atrelado ao capital, com aporte dos princípios e políticas neoliberais do governo federal. (BRZEZINSKI, 2003, p. 170).

Com a reorganização da educação, as matrículas do ensino fundamental brasileiro superaram a casa dos 35 milhões, número superior ao de crianças de 7 a 14 anos representando 116% desta faixa etária. Isto significa que há muitas crianças matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos. Em 1998, segundo os dados do INEP, tínhamos mais de 8 milhões de pessoas nesta situação. (PNE, 2001, p.45).

Segundo os dados do INEP de 1991 a 1998, o aumento de matrículas foi impressionante, a taxa subiu de 91% para 96% de atendimento de crianças de 7 a 14 anos no ensino fundamental. Nas regiões norte e nordeste a taxa de escolarização líquida passou a 90%. (PNE, 2001).

Os resultados no Brasil apresentam “uma média de 26 alunos por turma nas classes iniciais de Ensino Fundamental, de 36,1 % docentes com Ensino Superior nessas turmas. Apresenta ainda um total de 80,7% de aprovação, 12,4% de reprovação, 6,9% de abandono, e uma distorção idade/série de 27,1 %” (Inep, 2003).

No que concerne ao acesso à escola tem se conseguido melhorar, no entanto quanto à permanência, ao aproveitamento satisfatório, à correspondência idade série, e à qualidade de ensino ministrado, há muito ainda o que fazer para mudar o discurso do governo e o número de professores formados ainda é baixo.

Na gestão federal atual não tem sido diferente. Segundo Brzezinski (2003, p.148), o governo Lula, que ao ser eleito se autodenominava respeitador dos interesses coletivos da maioria da população, vem, contraditoriamente, saudando a globalização excludente como sinal inquestionável de progresso e de modernidade, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com estrangeiros que ditaram as políticas públicas brasileiras ao longo da vigência da ditadura militar.

1.1 O Ensino Superior no Brasil: contextualização histórica

No Brasil, a educação superior está desafiada a exercer um papel de liderança na construção de um projeto nacional de um país que aspira legitimamente a ocupar um lugar valorizado na divisão internacional do conhecimento.

Segundo Sobrinho (2000), no início do século XXI, tornou-se uma necessidade urgente uma reforma da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre o governo, as instituições de ensino e a sociedade, para elevação dos níveis de acesso e do padrão de qualidade.

Para Catani e Oliveira (2002), a universidade brasileira é uma instituição jovem em termos latino-americano e mundial, mas nasceu associada aos desafios republicanos do Brasil moderno. Mesmo assim, carrega hoje e para o futuro uma enorme responsabilidade: contribuir, de forma decisiva, para um novo projeto de desenvolvimento nacional, que compatibilize crescimento sustentável com equidade e justiça social. Para que a universidade pública tenha gradativamente um papel estratégico na formação do Brasil contemporâneo, é preciso ampliar o seu financiamento e assegurar as condições político-institucionais para o efetivo exercício da sua autonomia. Este é o eixo norteador da presente proposta de Reforma da Educação Superior, construída com a participação de todos os segmentos representativos da comunidade acadêmica e das organizações da sociedade civil.

É importante considerar uma das principais características do ensino superior no Brasil: este nasce mediante as faculdades isoladas e privadas, e até 1930 contavam-se apenas 78 unidades de nível superior. A criação da universidade brasileira ocorre depois de 1930.

Para Freitag (1977), o desenvolvimento da educação superior brasileira, embora tardia, teve um forte impulso com a instauração da República. Embora tenha havido sucessivas legislações sobre a matéria, as duas principais reformas (1931 e 1968) foram elaboradas em períodos autoritários. Estes contextos históricos e as principais propostas neles contidas permitiram melhor compreender a complexidade do ensino superior, que resultou de um amplo debate com todos os segmentos representativos da comunidade universitária e da sociedade. A autora afirma que a realização de uma reforma da educação superior democrática representa uma experiência inédita na história da República brasileira.

A autora observa que no curso da história da República no Brasil, duas leis gerais sobre educação superior tiveram uma longa vigência: a primeira, em 1931, de Francisco Campos, durante o governo provisório de Vargas, pós-Revolução de 1930; a segunda, em 1968, pelo Ministro da Educação, Tarso Dutra, durante a Ditadura Militar de 1964 e que ainda está em vigor.

Segundo Freitag (1977), o Decreto no 19.851, de 11 de abril de 1931, instituiu o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, definindo que o ensino superior “obedecerá, de preferência, ao sistema universitário”, podendo ainda ser ministrado por “institutos isolados”. Define como “fins do ensino universitário: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; enfim concorrer pela educação do indivíduo e da coletividade. [...] para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade” (Art.1º). Segundo o mencionado Decreto, a organização das universidades “atenderá

primordialmente ao critério dos reclamos e necessidades do país” e “será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica” (Art.2º).

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

Até 1934, havia cinco universidades no país, todas públicas estaduais; em 1954 já havia dezesseis universidades (das quais 5 confessionais) e, em 1964, este número cresceu para trinta e nove (29 públicas e 5 confessionais). A partir de 1950, houve a federalização da maioria das universidades estaduais, salvo a Universidade de São Paulo (Lei nº 1.254, de 1950; e Lei nº 1.523, de 1951). O número de estudantes multiplicou-se mais de quatro vezes (de 27.253 para 142.386 entre 1954 e 1964) e a matrícula manteve-se majoritária nas instituições públicas (59,7%, em 1954, e 61,3%, em 1964). A expansão crescente das instituições públicas e privadas será um processo posterior à reforma de 1968 (MEC, 2005).

De 1930 a 1960 foram criadas 338 novas unidades de ensino superior e até 2004 registra-se a existência de 2.096 IES, sendo somente 73 universidades públicas (UEG, LPP, 2005).

No período de 1950, os grupos laicos, que dividiam com as instituições confessionais a oferta privada do ensino superior tornaram-se predominantes.

Segundo Sobrinho (2000), em 1960, apesar do crescimento do número de vagas nas universidades brasileiras, apenas 1,6 % dos jovens entre 20 e 24 anos tinham acesso a este grau de ensino, contra 3 % que representavam a média no continente americano, em países como a Argentina e México. Desde a década de 1970, muitos empresários do setor educacional passaram a investir no ensino superior.

Após a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), recomeçou um período de democratização no país, que foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964. Nesse contexto histórico, em 1960, o país contava com 31 universidades. Entre essas, oito eram particulares.

No mesmo período de 1960, no Brasil contavam-se 113 Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras⁹, mas esta expansão desordenada, em caráter precário continuou por várias décadas, e os professores eram recrutados entre os das Escolas Normais.

Neste sentido, foram feitas várias críticas sobre as Faculdades de Filosofia. No entanto Anísio Teixeira (1969), mesmo aliando-se a essas críticas, aponta pontos positivos.

Apesar das deficiências e deturpações, longe de constituir um fracasso total, como querem alguns, (a Faculdade de Filosofia) representa um momento significativo na evolução do ensino superior brasileiro e de nossa cultura por haver proporcionado formação especializada, dentro de suas possibilidades, para o exercício sistemático de atividades culturais e científicas que, anteriormente, eram frutos de manifestação esporádica e isolada (Teixeira, 1969, p. 270).

A mobilização em torno da reforma universitária, associada às “reformas de base” propostas pelo governo João Goulart, com declarada intenção esquerdizante, politizou o movimento estudantil. Esse processo foi interrompido pelo golpe de 1964. Encerrada a primeira fase das medidas repressivas nas universidades, o governo militar proporia uma reforma modernizadora, inspirada no modelo das universidades americanas.

Segundo Freitag (1997), dois Decretos prévios já indicavam essa direção. O Decreto-Lei nº 53, de 1966, vedava a duplicação de meios para fins idênticos; propunha a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; o fim das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; a criação das Faculdades (Centros) de Educação; e também a suspensão das garantias de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos funcionários públicos para assegurar a remoção dos respectivos titulares. O Decreto-Lei nº 252/1969, por sua vez, implantou os departamentos como a menor fração da estrutura universitária.

Segundo Catani e Oliveira (2002) nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu o início da expansão do setor privado por meio da criação de instituições de pequeno porte, muitas das quais resultados da transformação de antigas escolas secundárias em instituições de terceiro grau, e a quase totalidade dos cursos criados no período era de turno noturno. Nesse sentido, a preferência dessa iniciativa laica, de perfil empresarial, em criar pequenas instituições não-universitárias, descoladas das atividades de pesquisa, expressava sua disposição em atender preferencialmente, e de forma exclusiva, a demanda de ensino, tanto assim que, em 1971, dos 639 estabelecimentos privados, somente dezesseis eram instituições universitárias.

⁹ Segundo o projeto original, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP seria o elemento integrador da Universidade em sua base, imprimindo-lhe o sentido e o caráter próprios e a linguagem universal, por ele introduzindo todo o ensino universitário; assim se garantia a todos os estudantes, ao lado da formação técnica ou profissional propiciada pelas faculdades profissionalizantes, a formação e a cultura gerais colocadas na perspectiva do conhecimento humano como um todo.(FÉTZON, 1986, Apud, BRZEZINSKI, 1996).

Para Sobrinho (2000) uma nova política de educação superior precisava surgir, apoiar-se em pressupostos epistemológicos, acadêmicos e políticos que indicassem claramente sua fundamentação. O enfoque deve direcionar-se a uma nova política capaz de refundar a missão pública do sistema de educação superior, respeitando sua diversidade, mas tornando-o compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia universitária e acadêmica.

O autor complementa que no Brasil, com a Constituição Federal de 1988, educação foi definida constitucionalmente como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Esse direito social e humano é fundamental num país que ainda enfrenta o desafio do analfabetismo e onde o sistema educacional ainda reflete e reproduz as hierarquias e divisões sociais. Como patrimônio cultural, a educação em todos os seus níveis é, por excelência, um instrumento poderoso de formação de cidadãos e de profissionais voltados para a construção e consolidação desse patrimônio. A educação superior é igualmente portadora de referência à identidade, à ação, à memória dos grupos formadores da nação, incluídas todas as formas de expressão, as criações artísticas, científicas, tecnológicas, assim como as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, entre outros.

Vista da esfera pública, a educação superior tem compromisso, com a criação, conservação e comunicação dos saberes com o sentido de fecundar a cultura e dotar a sociedade brasileira de bens culturais relevantes para o seu desenvolvimento.

Em sentido amplo, a educação é dever do Estado e da família (Art 205 da Constituição Federal) mediante o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208). Reza a Carta Magna que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura”(Art. 210).

De um lado, o desenvolvimento e o progresso, buscados pelo Estado e pela sociedade civil brasileira, intensificaram o aumento quantitativo de escolas no país e, conseqüentemente, o aumento da demanda por formação regular e sistemática do profissional destinado a desempenhar a função docente. De outro lado, a precariedade do modelo da prática educativa predominantemente na escola primária e secundária tornaram-se condições para o desencadeamento de um processo nacional visando a regulamentar a formação do professor, em nível superior, para atender às demandas de desenvolvimento econômico e político, principalmente a partir da década de 1990 com a homologação da LDB 9.394/96. Em ambos os casos o fator qualidade foi desconsiderado.

Em 2002, 88,1 % das vagas no Ensino Superior foram ofertadas pelas instituições privadas. Isso confirma o fato de que os governos democráticos adotaram as políticas neoliberais que também promoveram o crescimento do Ensino Superior privado. (UEG, LPP, 2005).

Segundo dados do INEP, como resultado tem-se apenas 9,0 % da população entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior e cerca de 11 % da população brasileira terminando esse grau de ensino. “Países como México e a Argentina atendem aproximadamente 30% dos seus jovens nesta faixa etária, enquanto nos Estados Unidos são atendidos cerca de 50 %, considerando que 70 % das vagas do ensino superior neste país são públicas”. (INEP, 2006).

Essa valorização do papel da educação superior contrasta com o quadro brasileiro que enfrenta, hoje, o maior desafio em termos latino-americanos: o nível de acesso é um dos mais baixos do continente (9% para a faixa etária 18 e 24 anos); a proporção de estudantes nas instituições públicas reduziu-se drasticamente nos últimos dez anos, representando hoje menos de 1/3 do total; o peso da matrícula e das instituições privadas tornou-se o mais alto da América Latina (70% e 88,9%). Esses dados comprometem o presente e o futuro do sistema de educação superior brasileiro, agravado pela redução do financiamento público, particularmente no último decênio (MEC, 2006). Enquanto isso, ensino privado está ocupando um espaço que o governo deixou vazio por omissão.

O fenômeno mais saliente é a rápida expansão das instituições privadas nas últimas décadas, que colocou o Brasil na liderança na América Latina em número de instituições e de alunos matriculados em estabelecimentos privados. Na última década, em termos percentuais, estes cresceram de 74,4% para 88,9%, entre 1994 e 2003, enquanto o setor público, já minoritário (25,6%), ficou reduzido a 11,1%.

Hoje, o sistema de educação superior brasileiro está fragmentado: banalizou-se o conceito de universidade e expandiram-se as instituições privadas com critérios frouxos de regulação e supervisão. Essa combinação entre uma forte expansão do setor privado sem qualquer planejamento e um sistema público com universidades de pequeno porte em termos latino-americanos é uma das questões centrais enfrentadas pela presente proposta de Reforma da Educação Superior.

Segundo Catani e Oliveira (2002) no governo do Presidente Lula a “Reforma Universitária” foi reinserida na agenda das prioridades nacionais depois de várias décadas de retardamento do debate na Nova República. Com esta iniciativa, o governo assume uma tarefa inédita na história republicana posterior à redemocratização. É fato por si mesmo significativo que, transcorridas duas reformas regidas por um estatuto legal herdado do regime autoritário,

a proposta de Lei de Reforma ora apresentada cumpra, uma tarefa inadiável para o país e para as novas gerações de estudantes que, de todas as origens sociais, aspiram legitimamente a um acesso mais democrático à educação superior.

Para os autores, a instituição do Grupo Executivo da Reforma Universitária, em 2004, desencadeou um processo de reforma com cronograma definido, prevendo um calendário de debates com entidades representativas de todos os segmentos acadêmicos e sociais. Apesar da complexidade da metodologia adotada, o debate interno e externo desenvolveu-se num ritmo intenso e regular.

Os diagnósticos e as propostas construídas coletivamente mediante debate público e crítico, não responderam em grande medida aos compromissos propostos para a educação superior. A articulação entre o programa do governo e o debate amplo das propostas foi traduzida em duas versões preliminares, que mostraram a disposição em acolher as contribuições dos mais variados interlocutores.

Neste sentido, a proposta a ser submetida ao Congresso Nacional desrespeita a identidade e a vocação própria de cada tipo de instituição de ensino, considerando que não correspondeu às solicitações feitas nos debates realizados de mais recursos, mais vagas no ensino superior público, melhoria salarial, valorização da instituição privada.

1.2 Educação Superior: profissionalização docente

Essa temática explicita diferentes elementos no processo de construção da conjuntura atual, bem como as novas tensões, exigências e desafios colocados à educação sob o impacto da mundialização do capital nos planos e programas propostos pelas novas diretrizes nacionais para formação de professores da educação básica no Brasil. Para análise dessas relações na realidade brasileira, far-se-á um estudo histórico, da evolução pedagógica das políticas educacionais no Brasil e da participação do professor como parte desse processo.

Para delimitar essa análise toma-se como base os estudos de Brito, Brzezinski, Carneiro (2004) referentes à década de 30¹⁰, apresentada tradicionalmente como um marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil.

Afirma Damis:

¹⁰“Até a década de 1930, predominava no Brasil, a formação de professores em nível médio, visando prepará-los para o exercício da docência no ensino primário. A primeira Escola Normal foi criada em 1835, em Niterói, sendo uma das pioneiras na América Latina” (BRZEZEINSKI, 2002, p.99).

O Brasil é um país de desenvolvimento tardio e inserido, periféricamente, no interior do progresso alcançado pela humanidade, não estando excluído desse processo de transformação e mudanças sociais, também produziu demanda para a educação formal a partir do seu desenvolvimento capitalista por volta da década de 1930. (DAMIS, 2002, p.98).

Neste processo histórico de desenvolvimento e progresso, que exigia a obrigatoriedade da educação regular e o aumento da demanda de formação profissional, vivemos duas situações distintas no Brasil, segundo estudos de Brito, Brzezinski e Carneiro (2004). A primeira, na década da revolução de 1930, foi cenário de mudanças, uma etapa de rompimento com a visão do magistério com um sacerdócio. Na segunda, em 1959, por meio do Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público, é possível registrar um outro avanço em direção à profissionalização docente. Muda a condição do professor no mercado de trabalho. Nesse contexto histórico surgiram as associações da categoria “profissionais da educação¹¹”.

Para os autores, a concretização de políticas educacionais, ou seja, a institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal resultou dos acontecimentos educacionais das décadas de 1920 e 1930 impulsionados pela reconstrução social via educação, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, cujos princípios estão consubstanciados no Manifesto dos Pioneiros, também chamada pela academia de Carta Magna da educação de 1932. Os pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade do país.

Brito, Brzezinski e Carneiro (2004, p.247) afirmam ainda “que a origem remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova localiza-se na práxis dos reformadores estaduais e nos movimentos de luta pela organização de educadores, da década de 1920”. Entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público.

Desse modo, as décadas de 1920 e 1930 também foram palco de movimento de modernização da educação e do ensino. Nos anos que se seguiram a 1920 foram efetivadas reformas nos Estados, coordenadas por educadores apoiados por valores democráticos e republicanos e no ideário da Escola Nova de John Dewey, expoente máximo do escalonovismo nos Estados Unidos, importados por Anísio Teixeira principalmente.

¹¹“Essas associações da categoria “profissionais da educação” se defrontaram com problemas relacionados com as condições de trabalho, com salários e, é claro, com as exigências do exercício profissional. Essas associações contribuíram muito para a luta pela profissionalização docente.

O ideário deweyano tinha como referência a democracia, no qual a educação deveria ter lugar. A democracia foi entendida por ele como algo mais do que apenas forma de governo. Constituía também uma forma de vida, cujo valor ele julgava pela quantidade e pela variedade dos interesses compartilhados por seus membros. “Justificava ele que a filosofia democrática da educação em bases mais profundas do que essa de que, onde os governados são ao mesmo tempo governantes, a educação popular é uma necessidade”.(BRUBACHER, 1961, p.58).

De acordo com o autor, o grande incentivo, na época, era a liberdade de ação educativa, mesmo considerando que a sociedade estava obstruída por preconceitos religiosos, sociais ou políticos, que temiam ser esmagados por mudanças. Esse era o ideário deweyano que percorria o mundo. No Brasil o principal articulador da Pedagogia da Escola Nova foi Anísio Teixeira, discípulo de Dewey. Coube, portanto, a Anísio Teixeira introduzir, no espírito e na prática de nosso sistema educativo, os pressupostos e métodos da renovação anunciada. Nesse clima de revolução, na armação de um novo modelo político, Anísio Teixeira iniciou a reconstrução educacional no Brasil. O encontro dos dois ocorreu na Columbia University, onde Dewey se aposentou como professor. A reconstrução educacional no Brasil começou com a defesa da escola única no ensino superior mediante a Universidade do Distrito Federal que fundara, que causou a admiração do prefeito Pedro Ernesto. Com o apoio das correntes que o apoiavam, a autoridade pessoal de Anísio Teixeira projetou seu nome nos meios educacionais brasileiros a preço de uma grande batalha, pois ele foi acusado de ateísmo, de populista, de estatizante e americanizante, de pretender subverter a sociedade brasileira ao comunismo.

O caminho nesse momento era o de reconstrução social que fortalecia a ilusão liberal de que a escolarização garantiria a ascensão social. Nesse contexto de transformação foi elaborado o documento “A reconstrução educacional no Brasil –ao povo e ao governo”, divulgado pela história da educação brasileira em forma de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. (BRZEZINSKI, 1996, p.27).

Assim vista, a educação exigida por Dewey vem a ser uma doutrina pedagógica da sociedade democrática. Pressupõe pessoas que tenham chances iguais, dentro de uma sociedade livre e igualitária. Que as diferenças, os conflitos sejam democraticamente solucionados.

O movimento dos Pioneiros, segundo Brzezinski (1996), teve o mérito de fazer constar da lei o direito de todos à escola pública, laica e gratuita, mesmo que o governo tenha encontrado nos fatores extra-escolares, nas distorções econômicas, sociais e políticas,

subterfúgios que justificam, até os dias de hoje, seu impedimento de oferecer tal escola para todos. Um deles é a oposição dos católicos contra os liberais, outro está relacionado aos problemas pedagógicos e às relações entre Estado e a Educação.

Nessas primeiras décadas do século XX, a remodelação do sistema e da administração escolar, com base nos princípios da escola nova de Dewey, tornaram-se o tema-objeto de críticas e pronunciamentos oficiais.

No ano de 1931, ocorreram simultaneamente duas reformas educativas no sistema escolar brasileiro: a do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931), que segundo Damis (1991), foi promulgada alguns dias depois do Estatuto das Universidades Brasileiras, que reformou o ensino superior (Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931). Este último decreto previa a criação de uma Faculdade de educação, Ciências e Letras, para a formação de professores que não chegou a funcionar.

No entanto no Brasil, segundo Brzezinski (1996), as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a fórmula "3 + 1", em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante ao que é denominado, na literatura educacional contemporânea, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

Nas décadas que se seguiram, de acordo com Brzezinski (2004), ocorreram atos legais que buscaram, em parte, tratar a profissionalização docente como uma questão de caráter político, teórico e científico. Foram apresentados: o projeto da Universidade do Distrito Federal (proposto por Anísio Teixeira em 1935), com o objetivo de formar professores para todos os graus; as Leis Orgânicas do Ensino Primário e Normal em 1946; as duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (1961 e 1996).

No entanto vivíamos ainda um período ditatorial, o Estado determinava o poder. A UDF, de Anísio Teixeira, logo foi fechada, a idéia de relacionar a pesquisa e a investigação científica na formação de professores foi adiada.

Em relação ao Ensino Superior, a LDB de 1961, pela primeira vez imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao Sistema Nacional de Ensino. Contudo a Lei 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. Ao mesmo tempo a lei ignorava a participação da comunidade estudantil, agora organizada na União Nacional de Estudantes (UNE), na campanha de defesa da Escola Pública e em defesa da Reforma Universitária, mas fixou currículo mínimo para vários cursos superiores, inclusive para o de Pedagogia.

No mesmo ano de 1961, em que foi aprovada a LDB 4024/61 e foi criada a Universidade de Brasília (UnB), Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro introduziram algumas inovações nessa nova instituição: dissolução da cátedra (Art. 33, 1º) e departamentalização (Art.11, b), implementação de cursos de pequena duração (Art. 23, 1º), adoção de formas jurídicas múltiplas (Art.4º), generalizadas para todas as universidades brasileiras. Mantêm-se a unidade ensino e pesquisa (Art.2º) e a obrigatoriedade da frequência do ensino para os professores e os alunos (Art.29).

No entanto, a autonomia da universidade estava atrelada ao regimento, atrelada ao Estado. Ainda não era uma autonomia total.

As aspirações educacionais despertadas na população com a ideologia democratizante não corresponderam a uma estrutura de ensino democrático. A política econômica adotada nesse período foi de concentração de propriedade, capital, renda e mercado, dificultando as possibilidades de ascensão da classe média.

No período de 1930-1964, houve algumas mudanças sem dúvida, principalmente no que tange à economia brasileira. Usando as palavras de Libâneo (2001) complementamos:

O Estado brasileiro, no período de 1930-1964, expandiu-se, a fim de nacionalizar e desenvolver a economia brasileira, particularmente a industrialização, por meio da substituição das importações. Passou também, a adotar programas de educação, saúde pública, de assistência a agricultura, de regulação dos preços, de assistência sociais e outros.[...]. No período populista ampliaram-se os direitos sociais, econômicos e políticos dos cidadãos, em que pesem os sinuosos caminhos de constituição da democracia no país, nesse período (LIBÂNEO, 2001, p. 92).

É necessário ressaltar que, em 1964, somente dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas em uma escola: 5 milhões não estavam escolarizadas, dos quais 3,3 milhões nunca haviam visitado uma escola. (FREITAG, 1997, p.53).

A ditadura transferiu para a Nova República 19 milhões de analfabetos (26% da população brasileira), 32 % desses situando-se na faixa etária dos 7 aos 14 anos, que constitucionalmente têm direito à escola de 1º grau obrigatória, pública e gratuita. Em 1972 ainda faltavam escolas para 4,4 milhões de crianças da faixa etária de 7 a 14 anos. (BRZEZINSKI, 1996, p.91).

Após este momento, com o Golpe Militar (1964), a política educacional teve como objetivo a busca da equidade social; visava-se a democratizar o acesso à educação escolar, propondo-se a correção das desigualdades sociais. No entanto, esses objetivos ficaram apenas no discurso. Na realidade, a política educacional pós-1964, constituiu-se em um mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola. O Estado proclamava a equidade, mas na verdade, promovia a desigualdade social.

Esse período foi marcado por um regime autoritário dos militares. Nas declarações do Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, ficava claro que a urgência resultava da necessidade de disciplinar o estudante: “Os estudantes devem estudar e os professores ensinar” (não fazer política). (FREITAG, 1977, p. 75).

Segundo Brzezinski (1996), após os anos 70, surgiram inúmeras análises críticas em torno da profissionalização docente advindas da mobilização de educadores e sindicalistas que defendem a formação profissional do professor, com enfoque político-acadêmico-científico e desempenharam o papel de resistência crítica ao poder constituído, impedidor da democratização da educação.

Os esforços destas associações concentravam-se, sobretudo, em um trabalho de mobilização coletiva com vistas a desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação, (BRZEZINSKI, 1996, p.95).

A autora reconhece que nesse período, o professor constituía uma categoria assalariada e numerosa, que vivenciava um processo constante de desvalorização profissional, de perda de prestígio e de perda salarial. A tese da proletarização do trabalho docente parte do ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado, que vivencia um processo de desqualificação, manifestado pela perda de prestígio social e de controle sobre o processo de trabalho. Contudo, a participação do professor nas decisões políticas educacionais, como

sujeito histórico está direta ou indiretamente, presente no processo da profissionalização docente. A possibilidade de o docente determinar sua própria prática depende também da posição organizacional da escola, uma vez que numa versão autoritária são impostos vários procedimentos de ensino, reduzindo a autonomia do professor.

A realidade concreta vivenciada pela proletarização do magistério afasta a idéia da visão romântica que era dada ao professor de “missionário”, “sacerdote”, configurando o perfil do trabalhador. Neste caso, a profissão docente passou a ser tratada como uma questão de política pública e, assim, passou a constituir um campo de trabalho teórico-científico contrariando o conceito deste professor como “missionário”, “sacerdote” ideologicamente forjado pelo discurso oficial, para neutralizar a categoria dos profissionais da educação quanto à sua luta profissional de melhores salários, melhores condições de trabalho.

Goiás participou ativamente da luta dos educadores continuou na década de 1980, contribuindo na elaboração propostas relacionadas à formação docente. Foi instalado em Goiás o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador tendo a 1ª Conferência Nacional ocorrido em São Paulo. Esse comitê tinha o objetivo de envolver os educadores brasileiros em discussões sobre uma formação docente que possibilitasse a elaboração de uma proposta de formação de professores a ser encaminhada ao Ministério da Educação. Posteriormente nos anos 90 insere-se a transição do Comitê Nacional para a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

Segundo Brzezinski (1996), no período dos anos 1990, ampliaram-se os debates em torno da formação de professores em nível superior. Criou-se, então em 1990, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), 26 de julho de 1990, em substituição à Comissão Nacional¹². A Anfope¹³ conseguiu firmar-se no conjunto de entidades nacionais, sendo reconhecida como a associação que tem legitimidade para tratar da questão da formação dos profissionais de educação. A profissionalização docente deixa de ser vista somente como responsabilidade do Estado, mas também como uma luta constante dos educadores, através dos movimentos sociais.

¹²A Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do Educador em 1990, foi criada em substituição ao Comitê Nacional criado pelo Memorial n. 31 de 23 de junho de 1980, portanto três meses após a realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE) e já com a existência do comitê. A razão dessa comissão podemos dizer, que decorreu da necessidade do MEC assumir mais ativamente a tarefa de trabalhar na formação dos professores, nas reformulações dos cursos que formavam professores. Os grandes representantes nessa comissão foram Dermeval Saviani e Moacir Gadotti. (BRZEZINSKI, 1996, p.115).

¹³ “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 incubiu-se de incentivar e fortalecer as Comissões Estaduais e de manter as coordenações regionais, entidades criadas no percurso dos movimentos dos educadores”.(BRZEZINSKI, 1996, p. 195).

Sobre este aspecto, Brito (apud Brzezinski, 2004, p.249) se pronuncia:

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

A Anfope, de acordo com Brzezinski (1996), articulou-se com entidades científicas para acompanhar o encaminhamento do Anteprojeto de LDB/1988, que tramitava na Câmara Federal, ganhando efetiva participação no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A luta foi muito grande, principalmente contra a ação lobista dos empresários de ensino e contra a ação dos Ministros da Educação da gestão Collor de Mello, que se manifestavam contra o PL/1988, assumindo posturas avaliadas pela Anfope de “conservadoras” e veladamente “privatistas”.

Nesse contexto de reformular a formação do professor no Brasil, o movimento dos educadores tinha consciência de que a sociedade brasileira adotara para si um modelo neoliberal imposto pelos últimos governos, e que vinha acentuando as desigualdades sociais e a exploração da força de trabalho.

Nessa reformulação dos cursos de Formação do Educador, que ocorreu nas últimas décadas do século XX, constituem-se em âmbito mundial novas exigências ao campo educacional, consequência do avanço da ciência, da implementação da microeletrônica na base de produção, da globalização dos mercados. Tais ocorrências, vinculadas ao modelo político-econômico neoliberal, caracterizam transformações sociais, econômicas, políticas, culturais que afetaram a sociedade como um todo e os sistemas educacionais.

Neste sentido, a sociedade contemporânea passa por transformações sociais, econômicas amplas, como a mudança da sociedade industrial para a sociedade informacional, na qual predomina a produção de bens culturais, especialmente a informação, que provoca mudanças na profissionalização docente.

A formação de professores tem sido alvo de discussão pelos mais diversos setores da sociedade: organismos financiadores como o Banco Mundial, empresários, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, organismos propositores e executores de políticas públicas como o MEC, o Conselho Nacional de Educação, as próprias universidades com seus pesquisadores e docentes, as associações científicas e sindicais.

Esse múltiplo interesse aponta a necessidade de investigar e refletir sobre a educação superior no Brasil nesse contexto de mudanças aceleradas, especialmente no

tocante à produção de conhecimento e à formação profissional do professor, considerando que nas atuais políticas educacionais desse nível de ensino, uma lógica econômica e produtivista tem orientado as reformas, principalmente no que tange ao profissional da educação básica.

Segundo Sobrinho (2000), é fundamental observar que há uma concordância entre a atual política do MEC e as orientações do Banco Mundial. O neoliberalismo, com sua política social fortemente regressiva em termos de degradação dos serviços públicos, de dissolução do que é público fortalece a economia, acirra a competitividade e exclusão. Uma das questões mais fortes da política neoliberal está relacionada à expansão do ensino particular, em nível universitário, fenômeno que acompanha as políticas educacionais a partir da década de 90 num sentido complementar e real. Apoiar a iniciativa privada é sempre um investimento menor que o necessário para sustentar uma estrutura pública. Se o Estado ajuda os setores privados a desenvolverem a tarefa educativa, liberam-se dos gastos de manutenção de pessoal, estrutural e administrativos dos estabelecimentos.

No governo Fernando Henrique foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, homologada em 20 de dezembro de 1996, trazendo muitas incertezas e discussões.

Em relação ao profissional da educação que irá atuar na educação básica, principalmente no que tange à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a nova LDB traz duas vertentes, a primeira de acordo o artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, modalidade Normal.

Essa questão tem sido motivo de muitas discussões: entre elas os “Institutos Superiores de Educação”, e a “formação mínima para atender a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental poder ser de nível médio”.

Em relação à discussão sobre os Institutos Superiores de Educação (ISE), estava em pauta a criação do Curso Normal Superior, como formador dos professores da educação básica. Considerado pelos intelectuais das universidades um curso tecnólogo, priorizando a técnica e não o ensino e a pesquisa.

Todavia a segunda questão que realmente tem levado a grandes discussões por parte de movimentos educacionais e do Governo está principalmente relacionada ao Art.87, que prescreve que “até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores

habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, levando a uma nova consciência da formação do professor.

Nessa perspectiva foi instalada no Brasil uma nova lógica de organização na estrutura institucional de formação profissional da educação com o intuito de atender ao Art. 87 (Das Disposições Transitórias) da LDB, sendo considerada a melhor opção em face do Art. 62, mesmo não sendo a mais apropriada no contexto atual. Melhor opção por exigir como habilitação mínima a capacitação em nível superior para todos os professores da Educação Básica.

Essa lógica consiste no fato de que o Estado exime-se da responsabilidade de investir no ensino superior que é sua competência para seguir as orientações dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, investindo no ensino fundamental, oferecendo aos professores leigos deste país a formação em nível médio, através do Programa de Formação de Professores da Educação Básica, o PROFORMAÇÃO¹⁴.

Assim, a educação básica, ou melhor, o ensino fundamental, ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos como o nosso, pressionado pelos organismos internacionais. Ela tem como função desenvolver as novas habilidades cognitivas e as competências sociais necessárias para, segundo a crítica feita pelo movimento, adaptar o indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente e sofisticado.

O PROFORMAÇÃO é um programa financiado pelo FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola), com recursos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), do FNDE (Fundo Nacional da Educação) e do Banco Mundial. O programa tem duração de dois anos, e é dividido na modalidade presencial, com encontros aos sábados de quinze em quinze dias, e ainda no período de férias há aula por dez dias consecutivos. Na modalidade à distância, os cursistas estudam individualmente, utilizando os materiais explicativos, compostos por vídeos e impressos (MEC, PROFORMAÇÃO, 2005).

Ainda, quanto à formação docente, outra discussão está na possibilidade de profissionais de diferentes áreas poderem ser transformados em professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDB, art. 63, inciso I; Parecer CNE

¹⁴ O PROFORMAÇÃO é um programa criado na gestão Ministro Paulo Renato de Souza-governo FHC (1995-2002) na modalidade a distância, coordenado pela Secretaria de Educação a Distância, SEED, em conjunto com a Secretaria de Ensino Fundamental, SEF, que tem como objetivo formar o professor leigo em magistério de nível médio, para atuar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escola nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.(MEC/ FUNDESCOLA, 2005).

nº 04/97). Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I). Ou seja, a legislação atual permite que profissionais egressos de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores valendo-se de um curso de formação docente de 240 horas.

De acordo com Brito, Brzezinski e Carneiro (2004), buscando um caminho, o Estado de Goiás, diante da necessidade de mudar os seus baixos índices de escolaridade e para atender aos movimentos dos professores, colocou-se, inadiável, o seguinte desafio: a formação de professores em nível superior para atuarem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio com o intuito de atingir razoáveis padrões de qualidade para a profissionalização docente. Isto exigiu, por parte do governo estadual de Goiás, desenvolver, criando o Programa Emergencial para os Trabalhadores da Educação.

Os autores afirmam ainda que o estado de Goiás, contrariando as políticas educacionais que se centralizam na Educação Básica orientadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial e a do FMI, com o apoio da Universidade do Estado de Goiás (UEG), criou o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) investindo na formação de professores em nível superior como medida para superar os baixos índices de formação profissional da região Centro-Oeste. O estado de Goiás, em 2000 tinha: 2.448 professores da rede pública que não contavam, sequer, com, o ensino médio. (O Popular, 2 abril, 2000, p.6). A maioria dos municípios do interior do estado de Goiás, contavam com professores que tinham somente a 4ª série do Ensino Fundamental, inclusive essa era a realidade do município de Abadiânia.

Deve-se ressaltar que o período de dez anos para a formação dos professores tem exigido imensos esforços dos profissionais da educação, das prefeituras e do estado para conseguirem transformar a realidade educacional segundo os parâmetros legais.

Os Estados e Municípios, segundo a Lei 9.424/96 poderiam utilizar os recursos do FUNDEF para financiar a formação dos professores leigos. No entanto alguns municípios não o fizeram, ou não puderam fazê-lo quando os recursos eram insuficientes e conseqüentemente os professores financiaram sua própria formação.

A partir da constatação do percentual de professores leigos no estado de Goiás e no Brasil, a qualificação dos profissionais da educação tornou-se discussão em quase todas as Conferências, Seminários, Simpósios, Movimentos Sociais. O trabalho docente passa a ser questionado neste novo modelo de política neoliberal. Procura-se qualificar a força de trabalho da educação nos moldes das empresas, dissociando a teoria da prática, valorizando mais o fazer do que o pensar.

Como política de formação de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil enfocaremos o curso de Pedagogia, que faz parte do Programa Emergencial para os Trabalhadores em Educação.

1.3 Reconstituindo as origens do curso de Pedagogia

No Brasil, a história do curso de Pedagogia tem sido cheia de ambigüidades e contradições, principalmente ao tratar de sua finalidade, ou seja, de formar docentes ou especialistas. Estão presentes, as dicotomias no campo da formação do pedagogo: professor e/ou administrativo.

O curso de Pedagogia foi regulamentado, em nível nacional, cinco vezes: em 1939, em 1962, em 1969 e com a LDB 9394/96 e atualmente em 2006, entrando em vigor em 2007. Segundo os estudos de Brzezinski (1996), a primeira regulamentação do curso de Pedagogia deu-se no Brasil em 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de Abril deste mesmo ano.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado na década de 1930, época propícia para a manifestação de fatos educacionais circunscritos aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. Esses fatores educacionais são também causa e conseqüência do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década, marcada inicialmente pela eclosão da Revolução de 30, apresentada por Brzezinski (1996) como marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil.

Para a autora, a institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal, pelo menos na letra da lei, resulta dos acontecimentos educacionais impulsionados pela reconstrução social, via educação, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, cujos princípios estão consubstanciados na Carta Magna da Educação de 1932, que se tornou pública em forma de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.¹⁵ Contudo os estudos pedagógicos em nível superior vão se instalar somente com a reforma universitária de 1968.

Como já se afirmou, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é regulamentada em 1939. No ano seguinte ela passa a funcionar como formação de professores.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha como objetivos: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas finalidades culturais de ordem

¹⁵ Como vimos acima, os Pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade no país. (BRZEZINSKI, 1996, p.18).

desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior e realizar pesquisas no vários domínios da Ciência, da Pedagogia, da Literatura e da Filosofia (Art.10 do Decreto nº 1.190/1939).

De acordo com Brzezinski (1996), para atender tais finalidades, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se transforma por um lado em Instituto Universitário que englobava o Conjunto das Ciências e as Humanidades em um Centro de Pesquisa pura e de altos estudos (raízes na Universidade de Berlim), e por outro lado, em centro de treinamento profissional de educadores (raízes na experiência universitária americana). Todavia, essa proposta de faculdade foi uma experiência mal sucedida, oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa e institutos apenas para “formar” o profissional da educação, segundo o padrão federal.

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

O curso de Pedagogia também foi padronizado com a utilização da simetria artificial adotada para cursos de bacharelado, reconhecido como “Técnico em Educação”, embora sua função nunca tenha sido bem definida no mercado de trabalho. O licenciado cuja formação se completava um ano após o bacharelado, dirigia-se para o magistério nas antigas escolas normais.

A falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo, pois, ora ele era habilitado para a docência, ora ele era habilitado para o administrativo.

Quadro demonstrativo: Disciplinas obrigatórias para o curso de Pedagogia

1ª série	2ª série	3ª série
Complemento de Matemática	Psicologia Educacional	Psicologia Educacional
História da Filosofia	Estatística Educacional	Educação Comparada
Sociologia	História da Educação	Filosofia da Educação
Fundamentos Biológicos da Educação	Fundamentos Sociológicos da Educação	Administração Escolar
Psicologia Educacional	Administração Escolar	História da Educação

Fonte: Art. 58 Decreto-Lei nº 1.190//39.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula "3+1", em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior.

O curso de Didática tinha as seguintes disciplinas (Art. 58, Decreto-Lei 1.190//39): Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras disciplinas, porque as demais já constavam em seu currículo no bacharelado.

De acordo com Brzezinski (1996), essa complementação de estudos em Didática representava uma tautologia da "didática da pedagogia" ou seja, didática especial, situação estranha que dissociava o conteúdo da Pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando ruptura entre conteúdos do conhecimento específicos e métodos de ensinar esse conteúdo.

Houve muita controvérsia relativa ao curso de Pedagogia, o que até hoje interfere negativamente na sua organização curricular. Os bacharéis da Pedagogia adquiriam o direito de lecionar Matemática e História no 1º ciclo e Filosofia no curso colegial do ensino secundário. Todavia, sem o preparo pedagógico exigido para tornarem-se professores.

Contudo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas, no elenco dos demais cursos superiores, concebido como curso de 2ª categoria, havendo muitos que defendiam a sua extinção. Aqueles que defendiam a extinção do curso de Pedagogia poderiam resumir suas acusações na idéia de que “faltava ao curso conteúdo próprio”.

Considerando o exposto, Brzezinski (1996) recorre a Chagas (1976, p.44) para afirmar que estabelece-se no curso de Pedagogia uma “dicotomia entre conteúdo e método, como se um não fosse em grande parte a função do outro na perspectiva de preparo para o magistério”.

Até 1961, os Currículos Mínimos para os cursos de Pedagogia, continuavam com o esquema 3+1 reforçado por uma nova regulamentação contida no parecer 251/1962 de autoria do Professor Valnir Chagas, decorrente dos postulados da Lei 4.024/61. Essa lei determinava a fixação de um currículo mínimo para os cursos superiores. Determinava a extinção do curso de Didática, ficando seus componentes desenvolvidos em concomitância com o bacharelado. Neste caso a resolução foi incorporada no parecer CFE 251/62, que concedeu ao curso de Pedagogia a alternativa de integrar a didática à estrutura unitária do curso.

Mantém-se, portanto, para o curso de Pedagogia o esquema de Bacharelado e Licenciatura, embora através do Parecer 292/62, que regulamenta as matérias pedagógicas para a Licenciatura, também de autoria do Professor Valnir Chagas, se tenha procurado abolir o esquema 3 +1, instituindo-se o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método. A duração prevista para o curso era de quatro anos (para o bacharelado e a licenciatura).

O currículo mínimo compreendia sete matérias, assim distribuídas:

- 1- Psicologia da Educação,
- 2- Sociologia (Geral, da Educação),
- 3- História da Educação,
- 4- Filosofia da Educação,
- 5- Administração Escolar.

As matérias 6 e 7 eram escolhidas dentre as seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

A escolha das matérias 6 e 7 não era do aluno e sim da Instituição. Cumpre também observar que na relação das matérias obrigatórias deveriam ser acrescentadas Didática e Prática de Ensino para os alunos interessados na Licenciatura. O aluno interessado no bacharelado continuou a ficar sem atribuições definidas, ficaria sem cursar essas disciplinas.

Segundo Brzezinski (1996), este currículo mínimo para o curso de Pedagogia foi homologado em 1962, a partir do Parecer 251/62 pelo então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro, para vigorar a partir de 1963 seguia os mesmos moldes preconizados em 1939.

No entanto, foi sob a determinação da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/1968) com seu marco tecnicista, que profundas alterações se processaram nos cursos superiores de educação. Permanecia a formação de professores destinada às funções de não docentes no caso do curso de Pedagogia. Os cursos de preparação para administradores escolares, bem como a formação de orientador educacional em nível primário caberia aos institutos de educação.

A Lei 5.540/68 determinou a organização dos cursos profissionais de curta duração “destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (Art. 23, 1º), e a nova regulamentação do curso de Pedagogia vai se valer desta determinação.

Segundo Catani e Oliveira (2002) a Reforma Universitária provocou mudanças nos cursos de formação de professores, os quais conferiam a função de formar técnicos denominados “especialistas em educação”. Os especialistas deveriam exercer as funções de supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento. Assim, foram sugeridos cursos de curta duração (2 anos), a licenciatura (4 anos) e pós-graduação entre 2 e 4 anos adicionais, implantação dos cursos básicos, sistema de créditos (o que implicava a dissolução dos cursos feitos em classes seriadas e a matrícula por série).

A partir da Lei nº 5.540/68, lei da Reforma Universitária, houve o desmanche do modelo de 1930, isto é, da participação obrigatória da educação no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. É extinta essa ligação, e a Faculdade de Educação passa a ter responsabilidades pela formação pedagógica das licenciaturas e pelo curso de Pedagogia. O

Art. 30 desta Lei especifica que tanto o bacharel quanto o licenciado estariam voltados, única e exclusivamente à formação para o magistério.

De acordo com Scheibe e Aguiar (1999),

[...] essa concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados "especialistas" em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura "Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais", com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.224)

Segundo Cunha (1983), a Reforma Universitária assimilou, ainda que de forma desfigurada, "certas reivindicações"¹⁶ oriundas de parcela do professorado e do movimento estudantil. O projeto, no entanto, procurou responder a duas exigências 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, mais verbas e mais vagas para desenvolver as pesquisas e ampliar a ação da universidade. De outro lado, há a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requisitos do capitalismo internacional.

Conforme os estudos de Saviani (1996):

A Reforma Universitária procurou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre o ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram designadas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento. (SAVIANI, 1996, p.24).

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária o curso de Pedagogia foi reformulado, com o parecer nº 252/69 também de autoria do professor conselheiro Valnir

¹⁶A defesa do ensino superior público e gratuito, da autonomia acadêmica financeira da universidade e de mudanças estruturais como o imperativo de modernização do sistema universitário foram reivindicações apresentadas pela comunidade acadêmica nas cartas da Bahia (1961) e do Paraná (1962), elaboradas nos Seminários Nacionais da reforma Universitária realizado pela UNE. Essas mudanças incluíram: criação de institutos, extinção da cátedra vitalícia, organização do regime departamental e do trabalho docente e discente em tempo integral, matrícula por disciplina em substituição ao regime seriado. (CUNHA, 1983, apud, SAVIANI, 1999, p.24).

Chagas, que organizava o currículo mínimo para este curso, assim como as habilitações. Sua finalidade era preparar os profissionais da educação. Sua duração mínima seria de 2.200 horas distribuídas em três anos e no máximo em sete anos letivos.

A estrutura curricular era composta de duas partes. A primeira, comum, constituída das seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A segunda parte, diversificada e propriamente profissionalizante, corresponde às áreas mencionadas no Art. 30 da Lei 5.540/1968 ampliadas pelo parecer 252/1969 para cinco. Essas áreas desdobraram-se em oito habilitações, a serem oferecidas em nível de graduação. São elas: magistério das disciplinas pedagógicas do segundo grau; orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar. Em nível de pós-graduação o Parecer prevê a habilitação planejamento educacional. Na modalidade de licenciatura curta podem ser ministradas as habilitações administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.

Chagas (1969, p.109) lembra que o esquema curta duração corresponde aos cursos pós-Normais que formavam diretores, supervisores, inspetores, e outros, destinados à escola primária.

Referindo-se criticamente a esta proposta de curso, Silva (1999, p.70), no seu rigoroso estudo a respeito da trajetória do curso de Pedagogia, fez o seguinte comentário: "[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista".

Essas tendências analisa Vieira (2000), concentram-se, a primeira, na parte comum, e caracteriza-se pela desconsideração da educação como objeto principal ao centralizar-se, inadequadamente, nos fundamentos em si e não na educação; a segunda, identificada com as habilitações, tem base em especializações fragmentadas, destinadas à divisão de tarefas da ação educativa escolar.

O curso de graduação em Pedagogia, no interior desta proposta, constitui-se numa espécie de curso de especialização, no nível de graduação: seus estudos consistem numa complementação pedagógica para os profissionais que já possuem formação de magistério (nível médio) ou licenciatura em outras áreas do conhecimento. Apenas uma das suas habilitações, a habilitação para o magistério das disciplinas pedagógicas, dispensa a formação docente anterior. E esta mesma habilitação criou o impasse que pode ser traduzido da seguinte forma: "quem pode mais pode também menos", lógica que trouxe a possibilidade de através

de uma complementação metodológica e prática de ensino, o curso habilitar também para o ensino nos primeiros anos de escolarização.

Na década de 1970, novas funções na escola e novas habilitações no curso de Pedagogia proliferaram nas escolas da rede privada. Nessa época, o Brasil contava com 148 cursos de Pedagogia, atingindo 61% em instituições particulares. Na segunda metade de 1970, o MEC abriu debate em nível nacional sobre a reformulação do curso de Pedagogia. Houve a retomada da discussão sobre a especificidade e a identidade do curso de Pedagogia, reavivando a polêmica sobre os especialistas/generalistas e professores/ especialistas na formação do pedagogo. Para Brzezinski (1996), houve uma negação do curso de Pedagogia como Ciência, conquanto ela afirma:

Essa negação da Pedagogia como Ciência é postulada por alguns teóricos da educação que a consideram desprovida de um quadro teórico específico de referências e uma prática metodológica, os quais a centrem em seu campo de conhecimento e delimitem os saberes afins. Desse modo, a Pedagogia passou a ser estudada mediante aporte epistemológico das ciências da educação, consideradas auxiliares. Apesar de tentativas feitas pelos pesquisadores, a concepção e o conteúdo da Pedagogia ainda continuam imprecisos e controvertidos, por conseguinte, seus limites continuam indefinidos e fracionados numa série de ângulos parciais que comprometem a unidade da prática educacional. (BRZEZINSKI, 1996, p.72).

Em 1972, através do Parecer 867/72, o Conselho retomou a questão da duração do curso de Pedagogia, tendo mais uma vez o Professor Valnir Chagas como autor, que determina que a experiência do magistério a ser exigida é de duração “não inferior a um ano letivo, no caso da Orientação Educacional, e a um semestre letivo nos demais casos” e deverá ser “anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma”. Tanto o Parecer 252/69 como o parecer 867 / 72 deixam em aberto o nível em que deve ser obtida esta experiência no magistério.

Menos de dois anos depois de deflagrado o processo da reforma universitária, foi a vez da reforma do ensino primário e médio no país com a Lei nº 5.5692/71¹⁷.

Atentos às exigências de qualificação do momento histórico, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de primeiro grau.

Na década de 1980, mais especificamente no ano de 1983, houve o Encontro Nacional, organizado pelo MEC, com a intenção de dar continuidade aos processos de

¹⁷ A Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a Lei do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/1971) constituem documentos de análise da educação brasileira até os dias atuais.

reestruturação curricular dos cursos de formação de professores. Nesse encontro, os educadores tomaram para si a condução do processo de discussão e formaram a Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação dos Educadores. (CONARCFE).

Os educadores, a partir de 1980, engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam os professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, passam segundo a perspectiva de análise adotada neste capítulo a escrever a sua história. “[...] Essa história constituiu e se constitui na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social¹⁸” (Brzezinski, 1996, p. 84).

Esse “sujeito coletivo” citado pela autora como força de trabalho, questionava a dominação imposta pelo sistema e mantinha o embate com seu opositor bastante definido, o detentor do capital. A mobilização desses educadores constituiu um movimento social, num processo auto-proclamado de redemocratização do país.

Os movimentos continuam sua história na década de 1990, o CONARCFE, transformou-se em Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁹. Todavia, nos últimos anos, a discussão sobre as políticas de formação do magistério tem-se restringido aos educadores e às instituições de ensino. O MEC encontra-se fora dessas discussões. Os debates têm se concentrado nas reformulações, na estrutura dos cursos de formação de professores e de Pedagogia.

No contexto atual, os vários cursos têm orientado suas reformulações no sentido de tornar a docência a base da reformulação do pedagogo, formando professores para as séries iniciais do ensino fundamental, da educação especial, além da formação do professor para atuar no magistério, enquanto esse nível de ensino resistir.

Saviani (1999) resume a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar, que se tornara alvo, porém, de críticas dos educadores que

¹⁸ Esse sujeito se apresenta como expressão do homem total de Lefebvre (1979): “O homem total é o sujeito social tomado em todas as suas relações reais com os grupos, as classes, o conjunto da sociedade determinada. Dessa maneira, a vivência de seqüência social é coletiva, ela se manifesta na práxis. Essa vivência implica também uma relação de sujeito social, com suas ações (criações e reproduções) permitindo ora sua desalienação, ora sua escravização, isto é, sua alienação decorrente das relações de produção do modo capitalista. Os movimentos sociais tentam impedir o poder público de resolver problemas particulares e setorializados sem a participação dos cidadãos inseridos na concretude desses problemas. Os movimentos são históricos e tem uma historicidade particular que se expressa em suas práticas, em sua composição, em suas articulações e demandas”. (apud, Brzezinski, 1996, p. 84).

¹⁹ ANFOPE foi criada em 26 de julho de 1990. É uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso nem político-partidário e é independente em relação ao Estado. Compete-lhe ainda articular-se com outras entidades e associações que têm preocupações semelhantes e desenvolver ações comuns. (Brzezinski, 2001, p.195).

crecientemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 70 e se intensificou ao longo dos anos 80.

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada através de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não-dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 70 e se repetem em ritmo, com frequência e duração crescente ao longo da década de 80 e penetram nos anos 90. O primeiro vetor é representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, isto é, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola de qualidade. Nesse âmbito situam-se a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), criada em 1977, o CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), constituído em 1978 e a ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979. Essas três entidades se reuniram para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), tendo a primeira se realizado em 1980, a qual foi seguida de outras cinco em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991 (SAVIANI, 1999, p.33).

O movimento dos educadores em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca de que o curso de Pedagogia incluída a docência, nas séries iniciais do Ensino de primeiro grau e também da Pré-Escola, passassem a ser área de atuação do egresso de Pedagogia, por excelência. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco assistida, no sentido de que os cursos de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) revogou as regulamentações do curso de Pedagogia, registro profissional, a formação do especialista em nível de graduação no curso de Pedagogia ou em pós-graduação. Com o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional com fundamento na Lei 9.394/96, o curso de Pedagogia, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, tornou-se um dos temas mais polêmicos dentre aqueles a serem regulamentados pela legislação complementar.

O Instituto Superior de Educação e o curso Normal Superior, novas figuras institucionais, ambas destinadas à formação dos docentes para a educação básica, e ainda a fixação de duas instâncias alternativas à formação de profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica

(graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação) compõem uma situação que poderia gerar, gradativamente, a extinção do curso de Pedagogia no Brasil (Silva, 2001). Tal possibilidade de um efetivo esvaziamento do curso trouxe como consequência uma vigorosa reação do movimento dos educadores.

O quadro que levou à reação é complexo. As novas determinações legais²⁰ não só extinguem diversas funções que cabiam, historicamente, ao curso de Pedagogia, mas, principalmente, colocam-se contra a multidimensionalidade intrínseca à sua natureza. Na extinção das funções deste curso, inclui-se a preparação pedagógica do magistério de nível médio, que se encontra em processo de extinção, dado que, nas suas disposições transitórias, a nova lei estabelece um prazo para a admissão única e exclusiva de docentes formados em ensino superior ou em capacitação em serviço. Também a formação dos especialistas em educação (profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) não se apresenta como alternativa duradoura para o curso, mesmo estando previsto no art. 64 da LDB/96, uma vez que tal formação tende a ser cada vez mais adotada em nível de pós-graduação. Excluiu-se ainda, pela nova LDB, a formação de docentes para a educação especial. Esta capacitação, nas suas competências mais gerais, é hoje obrigatória a todos os professores do ensino regular, que devem estar preparados para a integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns. O seu atendimento mais específico exige formação que deverá ocorrer em nível de especialização aos que concluem a formação de professores.

A história do curso de Pedagogia no Brasil, como foi sendo descrita no texto a partir dos estudos feitos pode ser considerada como uma história de busca de afirmação de sua identidade.

Como podemos ver a partir das muitas discussões citadas acima em torno da formação docente, a elaboração das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CP nº 5/2005, CNE/CP nº 3/2006 e Resolução do CNE/CP, nº 1/2006), ancora-se na

²⁰“ O Decreto 3.554, de 7/8/2000, altera a redação do parágrafo 2º do art.13 do Decreto 3.276, de 6/12/99, para substituir a palavra “obrigatoriamente” por “preferencialmente”, a fim de permitir que os cursos de Pedagogia continuem a habilitar professores para o magistério para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Pelo decreto 3.276, somente os cursos normais superiores poderia ofertar esse tipo de formação. A Resolução CP/CNE 1/2002 dispõe sobre a formação de professores para a Educação Básica (Pareceres CP/CNE 9/2001 e 27/2001). A Resolução CP/CNE 2/2002, estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, a formação de professores da Educação Básica em nível superior (ParecerCP/CNE 28/2001). A carga horária é fixada em duas mil e oitocentas horas, nas quais a articulação teoria- prática, garanta nos termos dos respectivos projetos pedagógicos. A resolução 2/99, institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal(ParecerCEB/CNE 1/99). Os Pareceres CEB/CNE 1/98 e 7/99 tratam da questão dos cursos normais de nível médio”. (FRAUCHES, FAGUNDES, 2005, p.92).

história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, no avanço tecnológico, na idéia de democratização e de exigência de qualidade do ensino dos diferentes segmentos da sociedade brasileira, de orientações normativas²¹.

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP, nº 1) aprovado em 15 de maio de 2006, “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Art.2º). As atividades docentes também compreendem a participação na gestão e avaliação dos sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas de atividades educativas (Art. 4º, § único).

Com as novas diretrizes, o curso de Pedagogia se constitui como o principal lócus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação no curso de Pedagogia passa a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no país.

Segundo as Novas Diretrizes do curso de Pedagogia, o aluno egresso deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que deve ser articulada ao longo do curso. O curso de Pedagogia terá que elaborar uma nova proposta curricular para atender aos objetivos previstos.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2006, o curso de Pedagogia deverá, em face da nova proposta, ter no mínimo uma carga horária de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses de alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

²¹ Os Pareceres CNE/CES nº 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular, visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecida no País. (CNE/CP, 1/2006).

A nova reformulação do curso de Pedagogia em busca de sua identidade depois de todo um processo histórico de muita discussão da identidade do pedagogo e estudo tem como objetivo construir novos conhecimentos que contribuirão para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros mais participantes e comprometidos com a uma sociedade mais justa, igualitária. Vale ressaltar que para a legitimação deste trabalho é preciso que se tenha um processo de acompanhamento e avaliação dos órgãos competentes.

Como análise levada a efeito as políticas educacionais de formação de professores descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação, função exercida apenas por aqueles que vão atuar no ensino superior. O processo que estamos vivendo de articulação das Diretrizes Curriculares para a formação do pedagogo, mostra que é um processo de conciliação de forças, de um lado diz respeito à necessária formação do professor em nível superior; do outro refere-se à criação de curso normais superiores. À intenção de melhor qualificação do professor, acoplou-se ao no parecer de Pedagogia, que busca superar a dicotomia teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional.

Este capítulo contribui para entendermos o próximo capítulo considerando quais políticas educacionais fundamentaram a criação da Universidade Estadual de Goiás nesse contexto histórico cheio de ambigüidades em relação ao surgimento da universidade no Brasil e a formação de professores, principalmente no curso de Pedagogia. Vamos detectar como a Universidade Estadual de Goiás se posicionou em relação a dualidade prevista na formação do curso de Pedagogia: administrativo ou docente.

No próximo capítulo, apresentamos a Universidade Estadual de Goiás, suas perspectivas e construções, a criação do Projeto Licenciatura Plena Parcelada de Pedagogia e sua relação com o município de Abadiânia, campo empírico dessa pesquisa.

CAPÍTULO – II

A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)

Nesse capítulo apresentamos uma breve caracterização da Universidade Estadual de Goiás, com ênfase no Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, que encampa o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) na linha de formação de professores da Educação Básica. Estudamos também o Regimento Interno da UEG, o Programa da Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG, Proposta Pedagógica da Licenciatura Plena Parcelada (LPP) do convênio IV, por meio de documentos oficiais e sites da UEG. Abordamos ainda na seqüência, a influência da Universidade Estadual de Goiás no município de Abadiânia, pelo fato de este compor o campo empírico dessa pesquisa.

A partir da verificação desses documentos, fizemos uma análise do Programa da LPP relacionando-os com a Nova LDB nº 9.394/96 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores para a Educação Básica, Resolução CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002 e a Resolução CNE/CP 01/2006, que institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Esse estudo objetiva compreender como o Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) visa atender à exigência da nova LDB quanto à formação técnico-profissional-pedagógica como suporte legal para o exercício da docência. Assumimos a idéia de que é no ensino superior que se viabilizam as ações específicas e as condições subjetivas para uma prática pedagógica de qualidade para a formação de professores, inclusive para outros níveis de ensino.

A implantação da UEG constitui uma ação estratégica no campo da política social em Educação Superior, no entanto, tal intervenção política em tempos neoliberais contraria as diretrizes educacionais, aplicando recursos no ensino superior público quando se determina a aplicação na educação básica ou mais especificamente no ensino fundamental.

Pode-se perceber a intencionalidade deste trabalho de investigação no campo da formação de professores, como um modo de perceber a formação da consciência crítica desses indivíduos, para dar-lhes a possibilidade de promoverem mudanças na sua práxis.

A Universidade Estadual de Goiás que na atualidade, rompeu com o antigo conceito de ensino superior isolado das faculdades estaduais, contribuiu para a expansão e interiorização do ensino superior em Goiás.

2.1 A Universidade Estadual de Goiás na atualidade

A Universidade Estadual de Goiás foi criada pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, na gestão de Marconi Perillo. Presente em 38 municípios goianos, a Universidade Estadual de Goiás congrega 31 unidades universitárias, duas em Anápolis, mais dezenove pólos²² pelo Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, atendendo a uma clientela de aproximadamente 30 mil alunos por todo o Estado de Goiás. Disponibiliza, atualmente, 98 cursos de graduação em 22 áreas de conhecimento, 14 cursos de especialização, três cursos de mestrado, Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada - municipal, estadual e particular, cursos seqüenciais, além de vários projetos de extensão.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) agrega 31 Unidades Universitárias que antes eram faculdades isoladas, não só em termos de legislação, mas também devido a sua localização e estavam à margem do “processo de avanço” da Educação em todo o Estado e no país. Anteriormente, eram 12 faculdades autárquicas situadas nos municípios de Goiânia, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Itapuranga, Goianésia, São Luiz dos Montes Belos, Uruaçu, Cidade de Goiás, Iporá, Quirinópolis e Formosa e mais a Universidade Estadual de Anápolis, situada no município de Anápolis. (UEG, 2006).

Após sete anos de sua criação, a UEG está presente em 240 municípios goianos com 31 Unidades e 19 Pólos Universitários, com o quantitativo de 1500 professores e 753 servidores administrativos.

A formação em ensino superior em Goiás teve início na década de 1960, com a Escola Superior de Educação Física de Goiás, a ESEFEGO, concebida no Plano de Desenvolvimento Social e econômico de Goiás (PSDE-GO), elaborado pelo governo Mauro Borges Teixeira e aprovado pela Assembléia Legislativa de Goiás, no período de 1962 a 1964. Criou-se, pela Lei nº 4.193, de 1962, a Escola de Educação Física de Goiás (ESEFEGO, 2006).

Segundo os documentos oficiais desta IES, até 1993, a ESEFFEGO desenvolveu apenas o curso de Licenciatura em Educação Física. Em 1994, foi criado e aprovado o curso de Fisioterapia. Esse curso foi reconhecido em 17 de abril de 2000, pelo Decreto nº 5.219,

²² Pólo não se configura como Unidade Acadêmica; trata-se de uma instalação provisória, descentralizada, que abriga, sob uma direção, um conjunto de turmas de alunos/professores que fazem parte do Projeto Licenciatura Plena Parcelada. Esse tipo de espaço acadêmico é marcado por uma excepcionalidade, pois organiza-se temporariamente e aloca provisoriamente, recursos materiais, humanos pedagógicos para responder as especificidades educacionais locais e regionais. O pólo pode ser remanejado/deslocado para atender as novas demandas ou ser transformado em UnU (Unidade Universitária). (BREZINSKI, CARNEIRO, BRITO, 2004, p.252).

tendo em vista o número de candidatos que se inscrevem para o vestibular e o número de atendimentos à comunidade.

De acordo com G.F. Silva (2004), aproximadamente há trinta anos, a Faculdade de Ciências Econômicas (FACEA), em Anápolis, foi por nove anos denominada Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), e em 9 de fevereiro de 1990, o decreto nº 35.555/90 do Executivo Estadual instituiu a UNIANA como fundação pública. Essa instituição, a despeito de postular o papel de Universidade do Estado, não congregou as IES isoladas estaduais. Desde que foi criada, até o ano de 1989, a UNIANA funcionou apenas como curso de Ciências Econômicas. Na época eram 28 faculdades estaduais filiadas à Secretaria Estadual de Educação (SEE). Para Dourado (2001), neste período o processo de redefinição da política superior acena para a expansão e interiorização deste nível de ensino.

Segundo G.F. Silva (2004) na década de 1990, surge o projeto de reestruturação e integração de uma universidade pública em Goiás, que ocorre após um período de alianças políticas contraditórias pelo então Governo do Estado. Este cenário político no Estado, a partir das eleições de 1998, ganha nova definição logo após os resultados do primeiro turno das eleições para o Governo Estadual, com a confirmação da vitória de Marconi Perillo Junior, do PSDB.

O autor afirma que no campo educacional, surge então a UEG, como já dissemos, rompendo com o antigo conceito de ensino superior isolado das faculdades estaduais e contribuindo para a expansão e interiorização do ensino superior em Goiás.

De acordo com os estudos de G.F.Silva (2004), a UEG surge no cenário de Goiás²³ e no Centro-Oeste, num momento histórico determinado, resultante de um processo de expansão e interiorização já desencadeada nos anos oitenta em vários municípios goianos.

A reunião de todas as Unidades Universitárias permitiu a interiorização da Educação Superior incrementando a demanda e o acesso aos estudos em nível superior, favorecendo os que residem distantes dos grandes centros, os quais eram os únicos que ofereciam educação nesse nível.

Segundo os dados da UEG (2005), em relação ao processo seletivo, são oferecidas anualmente, aproximadamente 3700 vagas distribuídas entre as Unidades Universitárias para cursos de graduação, em regime seriado, em Administração, Administração em

²³ De acordo com o artigo 67, “as instituições de ensino superior que integram o sistema estadual possuem natureza e caráter públicos, podendo ser organizadas como fundações de direito público ou autarquias especiais” (Lei Complementar nº 26/98).

Agronegócios, Administração em Hotelaria e Turismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas.

A UEG, segundo consta em seu Regimento Interno (UEG, 2005), conta com uma direção superior representada pela Reitoria, Pró-Reitorias de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e Extensão. Há ainda a Diretoria Geral de Comunicação, Diretoria de Administração e Finanças, Diretoria Geral da Licenciatura Plena Parcelada e Diretoria Geral dos Cursos Seqüenciais. Cada Unidade Universitária conta com um diretor, um vice-diretor, um coordenador pedagógico e coordenadores de cursos.

Os documentos oficiais da UEG (FUEG, 2006) afirmam que a mantenedora da Universidade é a Fundação Universidade Estadual de Goiás, também designada FUEG ou pelo termo Fundação, assim denominada pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999. É uma entidade com função pública e personalidade jurídica de direito público, jurisdicionada à Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia, SECTEC.

A FUEG tem autonomia administrativa, orçamentária, financeira e patrimonial e é regida por um Estatuto. Tem por objetivo primordial organizar e manter em regular funcionamento a Universidade Estadual de Goiás, supervisionando e dando-lhe personalidade jurídica.

Fazendo parte da suplementação da UEG, tem também a Fundação Universitária do Cerrado (FUNCER), criada em 03 de dezembro de 1999, na cidade de Goianésia. Entidade com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, a FUNCER passou a existir oficialmente em 24 de fevereiro de 2000. De acordo com o Estatuto da FUNCER (2006), nesta data, teve o seu extrato publicado pelo Diário Oficial do Estado, ato contínuo ao registro no 2º Tabelionato de Protestos e Registros de Pessoas Jurídicas, Títulos e Documentos de Anápolis, sob o número 1.648. Seu nascimento foi possível graças às constantes conversações de 36 professores universitários ao detectarem a crescente necessidade da existência de uma instituição que tivesse os claros objetivos de promover o apoio à pesquisa, de prestar serviços técnicos e científicos à comunidade, que oferecesse apoio às atividades culturais e artísticas, e ainda, que promovesse a divulgação de trabalhos científicos.

Desde a sua criação, a FUNCER vem realizando programas, projetos e serviços que integram ensino, pesquisa e extensão junto à comunidade e apoio às atividades de ensino destinadas à formação de recursos humanos. Diferente do conceito de caridade, que tem embutida a idéia de assistencialismo, a FUNCER atua no sentido de transformar a sociedade, por meio de apoio à pesquisa, às atividades culturais e artísticas, da prestação de serviços técnicos e científicos à comunidade e da avaliação de projetos.

Na realidade vivida no Estado de Goiás na década de 1990, quanto às políticas públicas de corte social, constata-se a escassez de trabalhos sobre a estruturação deste nível de ensino. Diante dessa realidade histórica, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) ganha maior evidência na atualidade com o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, implantando o projeto Licenciatura Plena Parcelada.

Para G.F.Silva (2004), a implantação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação em Goiás surge em um processo político e ideológico, ora pela persistência de características conservadoras, ora pelo surgimento de modelos divergentes e modernizadores de organização profissional. Tal fenômeno educacional ocorre paralelamente às políticas do Estado, que implantou a UEG e desencadeou um processo de interiorização e expansão do ensino superior em Goiás.

A proposta justifica-se pela necessidade de atender essa clientela em Curso de Graduação, integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em conformidade com a determinação a LDBEN nº 9394196, que em seu artigo nº 62 estabelece que a formação de professores de Educação Básica far-se-á em Nível Superior e o Artigo nº 87 § 4º estabelece que até o fim da Década da Educação, iniciada após a publicação da referida lei, ano de 1997, somente serão admitidos professores habilitados em Nível Superior ou formados em serviço (UEG/LPP, 2002, p.).

Como a expansão do ensino superior no Estado de Goiás, ainda é insuficiente para atender à clientela potencial, criou-se o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação para o atendimento dos profissionais da Educação em Formação Inicial, Formação Continuada e Formação em Serviço, oportunizando a qualificação dos professores da Educação Básica, oferecendo os cursos de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

A implantação da UEG ocorre nesse intrincado processo da Nova LDB 9.394/96, que privilegia o investimento na educação básica, segundo os recursos disponíveis. Apesar da prioridade constitucional dada ao ensino, a real situação dos trabalhadores da educação em Goiás chegava a um índice de 68 % dos professores sem nível superior.

Segundo a UEG (2002), o referido projeto visa propiciar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar, contribuindo para o desenvolvimento da região.

No entanto, temos outra justificativa para esse fato, segundo os estudos de Brzezinski, Brito e Carneiro (2004) e de Silva (2004). Estaria em relação aos movimentos

dos trabalhadores da educação em Goiás, a partir da discussão que surgiu pós LDB, que começa a mobilizar pela possibilidade da criação de um curso superior. O baixo índice de professores sem formação em nível superior levou os trabalhadores da educação a lutarem por acesso ao ensino superior. No meio de toda esta luta estava também o medo do desemprego. Esse quadro propiciou a organização de um movimento social em educação de luta pela implantação da UEG.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), engajou na luta das comunidades do interior por melhores condições de qualificação do professor em exercício, expandindo Unidades e Pólos Universitários em todo o Estado de Goiás.

Segundo Brito, Brzezinski e Carneiro (2004, p. 258), a categoria democratização de acesso ao ensino superior resulta de movimento dos professores em sua luta política pela apropriação de conhecimentos científicos e técnicos.

A Universidade Estadual de Goiás vem, portanto, como já dissemos, desenvolvendo em todo o Estado o referido Projeto da Licenciatura Plena Parcelada (LPP), dentro do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação. Este projeto é considerado nos documentos oficiais uma revolução da Educação no Estado de Goiás, e as parcerias firmadas contribuem de maneira direta para uma significativa redução das desigualdades regionais. Conseqüentemente segundo Brzezinski, Brito e Esperança (2004) a LPP está buscando a melhoria da qualidade da educação e vida dos trabalhadores da educação de Goiás.

À medida que a UEG apresenta o discurso para melhorar os índices de formação em nível superior, cria-se também uma expectativa de melhoria no ensino básico.

Segundo o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás, esta tem como missão “produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de inserirem-se, criticamente, na sociedade e promoverem a transformação da realidade sócio-econômica do Estado de Goiás e do Brasil” (UEG, 1999, p.5).

A UEG (2005) afirma desenvolver ações para cumprir sua missão de compromisso com o conhecimento científico e assim integrar educação, trabalho e ação social, buscado ainda o desenvolvimento sustentado das comunidades no cerrado, a democratização da educação, da cultura e da pesquisa científica, com socialização dos seus benefícios, desenvolvimento e divulgação da ciência, da reflexão e da cultura.

Nos termos da legislação atual, a construção desses conhecimentos se faz com ensino, pesquisa e extensão, e a indissociabilidade desses termos é um princípio constitucional (Art. 207) relativamente à universidade. A UEG (2005), mediante a pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRP), vem procurando delinear e implementar uma política de pesquisa, por meio da identificação de áreas e núcleos potenciais para impulsionar as atividades investigativas identificando as áreas e núcleos potenciais para impulsionar as atividades de pesquisa, desenvolvimento científico e tecnológico.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional de Pesquisa da UEG, as áreas identificadas até o momento, com grande potencial para o desenvolvimento da pesquisa estão na capacitação de docentes, as ciências agrárias, os estudos ambientais, a história de Goiás e a Educação Física.(UEG, PDI, 2005).

A UEG oferece cursos de especialização Lato Sensu nas áreas de Educação, Gestão, História, Língua Portuguesa e Estrangeira, Geografia e Engenharia Civil, Meio Ambiente, Marketing, Economia, Contabilidade, Turismo. Além desses foram oferecidos cursos de Mestrado, especialização Strito Sensu por meio de convênios interinstitucionais. São eles Mestrado em Ciências da Educação Superior com a Universidade de Havana, Mestrado em Economia, convênio com a Universidade Católica de Brasília (UCG) e Mestrado em História com a Universidade de Brasília (UnB). Ainda por meio de parcerias com a Universidade Federal de Goiás, com a Fundação Universitária de Rio Verde, Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde.

A Universidade Estadual de Goiás tem investido na contratação de mais pessoal, exigindo qualificação de mestre e doutor para que possa ampliar num futuro próximo a pesquisa em nível de mestrado oferecido pela própria instituição. Considerando que a instituição já possui três mestrados, um na área de Ciências Moleculares e outro de Engenharia de Sistemas Agroindustriais e Recursos Hídricos e Meio Ambiente que ocorrem na Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnologias (Unucet). A UEG oferece ainda no seu programa de pós-graduação Strito Sensu, Tecnologia Farmacêutica em parceria com a Universidade Católica de Goiás (UCG), Centro Universitário Evangélica (UniEvangélica) e o Instituto de Gestão e Tecnologia Farmacêutica (IGTF).

Dentre seus programas mais relevantes, a Pró-Reitoria de Extensão desenvolve cursos Seqüenciais²⁴ em Tecnologias Radiológicas, Gestão Imobiliária, Gestão Pública, Gestão de Trânsito, Gestão Sanitária e Ambiental e Gestão de Agronegócios, Estilismo e Moda, Gestão Organização e Saúde.

A Universidade Estadual de Goiás foi a primeira Instituição a oferecer esta modalidade de curso superior no Estado de Goiás, desde o ano 2.000, gerando uma ruptura de paradigma na educação superior. Sempre buscando suprir deficiências em demandas específicas do mercado de trabalho regional, os Cursos Seqüenciais têm sido concebidos e estruturados a partir de necessidades e carências de formação superior da comunidade goiana.

Na Resolução CES/CNE nº 1 /99, que os cursos seqüenciais por campo de saber são um conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação. Os cursos seqüenciais, com direito a diploma, denominados “cursos superiores de formação específica”, estão sujeitos à autorização e reconhecimento, respeitada a autonomia da universidade e centros universitários.(FRAUCHES, FAGUNDES, 2005, p.60).

Desenvolve ainda o Projeto Vaga-lume, um projeto social de Educação de Jovens e Adultos de alfabetização e aceleração das séries iniciais do Ensino Fundamental para aqueles que não tiveram oportunidade no período escolar, em parceria com as Prefeituras Municipais, por meio das Secretarias de Educação, com a Pastoral da Criança, empresas e outros.

No entanto, ensino e pesquisa não podem deixar de estar ao mesmo tempo carregando em conjunto as exigências da extensão, no sentido de que devem estar intimamente ligados aos valores da própria sociedade que lhes serve de referência.

A Universidade Estadual oferece também curso de Formação Especial Pedagógica, para aqueles licenciados que estão atuando na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental sem terem cursado Pedagogia (e sim outro curso de Licenciatura) e ainda para os bacharéis.

²⁴ A finalidade dos Cursos Seqüenciais, segundo documentos do MEC e CNE, está na proposta da LDB que é de permitir uma maior diversificação (conceito de flexibilidade) da oferta de cursos de educação superior no país. Desta forma, os cursos seqüenciais tornam-se uma modalidade alternativa de acesso ao ensino superior, a partir de uma formação preocupada com a qualificação para o ingresso no mundo do trabalho e integrada com o conceito de formação continuada. Há duas modalidades de cursos seqüenciais: os de complementação de estudos, e os de formação específica (oferecido pela UEG). A principal diferença entre as duas modalidades existentes de cursos seqüenciais está em que, enquanto os cursos seqüenciais de complementação de estudos conduzem a um certificado, os cursos seqüenciais de formação específica conduzem a Diploma (UEG/SEQUENCIAL, 2006).

A UEG realiza ainda um dos programas mais inovadores que é o Programa para os Trabalhadores da Educação, que encampa o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada, que visa a formar professores em exercício. Este projeto será detalhado em suas características no próximo sub-item.

2.2 Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação-Licenciatura Plena Parcelada

A expansão do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, mediante a LPP, refere-se especificamente ao curso de Pedagogia, responsável nesta IES pela formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Estamos, portanto, analisando os profissionais de Abadiânia que participaram deste programa.

É importante ter em mente que a UEG/LPP, formou 21.730 alunos nos vários cursos de Pedagogia, Geografia, Biologia, Química, História, Matemática, Letras e Educação Física, oferecidos até o ano de 2005. E em Pedagogia o programa já habilitou 14.320 alunos até o ano de 2005 em todo o Estado de Goiás, considerando o que tínhamos anteriormente citado, 68% dos professores sem nível superior. E agora esse dado modificou-se, o Estado de Goiás²⁵, já apresenta mais de 80% habilitados em nível superior.

Em 2006, até o mês de maio a UEG por meio do projeto LPP, tem mais 7.313 professores /alunos matriculados nas diversas unidades/pólos distribuídas em todo o estado de Goiás.

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

Outros parceiros, de acordo com dados da UEG (2005) somaram-se, a exemplo da SEE, a UEG. Em 2000, a Associação Goiana dos Municípios (AGM) firmou convênio com a universidade e por meio dele, as prefeituras municipais assinaram um termo de adesão. A

²⁵ A realidade vivida no Estado de Goiás, na década de 1990, mais precisamente pela UEG, demonstra também as contradições das reformas educacionais colocadas pelas políticas neoliberais no âmbito federal. Diante da privatização do ensino superior, com a falta de incentivo, credenciamento do governo federal, surge uma política educacional em Goiás efetivando um novo parâmetro político-pedagógico, vinculado à lógica de mercado, o que pode ser amplamente observado no processo de reconfiguração da educação superior, no sentido a expansão do ensino superior privado (SILVA, 2004).

UEG, ampliando suas parcerias para oferecimento de cursos de graduação para professores em exercício, conveniou-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, oferecendo curso de Pedagogia, História e Geografia nas cidades de Goiânia, Caldas Novas, Anápolis e Goiatuba. Com essas instituições, totalizaram-se três edições em andamento, beneficiando 1124 professores/ alunos filiados a essas entidades.

Em janeiro de 2003, outro parceiro se juntou a UEG para oferecimento de cursos de graduação para professores, por meio da Licenciatura Plena Parcelada. Trata-se do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular do Estado (Sinepe).

Essa nova modalidade de acesso ao ensino superior também é marcada por uma excepcionalidade, pois se organiza de modo provisório no pólo onde se aloca temporariamente recursos materiais, humanos e pedagógicos, para responder às especificidades educacionais locais e regionais. Após haver atendido às necessidades emergenciais de uma determinada localidade, o Pólo poderá ser remanejado para outro lugar, para atender novas demandas e ainda pode ser transformado em Unidade Universitária, como já tem ocorrido.

Os cursos são realizados nas sextas-feiras e aos sábados no período letivo, e de forma intensiva nos meses de janeiro e julho, nas Unidades e nos Pólos Universitários da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

A forma de ingresso aos cursos é mediante o processo seletivo específico, sob a responsabilidade do Núcleo de Seleção da UEG, cabendo-lhe a elaboração e divulgação do Edital, inscrição dos candidatos, elaboração, aplicação e correção das provas e divulgação dos resultados. O processo de seleção dos candidatos tem caráter classificatório, sendo realizado no mesmo período em todas Unidades e Pólos Universitários. É unificado no sentido de que estar sujeito ao mesmo Edital, às mesmas provas e às mesmas determinações legais. As condições de inscrição dos candidatos são: ser professor da Rede Pública Municipal ou Rede Particular de Ensino do Estado de Goiás. É vedada a inscrição a portadores de diploma de Curso Superior em qualquer área.

O número total de vagas é definido em função dos seguintes fatores: solicitação de vagas apresentadas pelas Prefeituras à UEG, cujos candidatos cumpram as exigências de inscrição já mencionadas; disponibilidade financeira de cada Prefeitura para atender às

condições estabelecidas no convênio; as possibilidades de atendimento da UEG e as condições das Unidades e Pólos Universitários por ela definidos.

O Corpo Docente do Projeto LPP é constituído predominantemente por professores pertencentes ao quadro da UEG sem prejuízo das suas atividades regulares na instituição e também por professores selecionados por meio da apresentação do Curriculum Vitae e de uma entrevista individual, realizada pelo coordenador dos cursos, para posterior análise e aprovação pela Direção Geral.

Obedecendo ao disposto da Lei 9394/96, o Corpo Docente contratado deverá ter a titulação mínima de Especialista e que, de sua totalidade, pelo menos 30% tenham a titulação de Mestre ou Doutor.

Segundo o Projeto Pedagógico da LPP:

O professor formado nos Cursos de Licenciatura Plena Parcelada deverá atuar de maneira dinâmica e dialética com a práxis educativa. Para isso, sua formação deve ser respaldada por uma teorização que possibilite a intensificação de uma firme competência para uma ação-reflexão-ação contínua em diferentes estruturas, contextos e situações educativas, exercendo um papel de catalisador da dinâmica educacional e possibilitando a articulação dos sujeitos envolvidos nesse processo, entre si e com os movimentos sócio-culturais da comunidade onde atuam (UEG, LPP, 2002, s/d).

A partir da formação recebida na UEG, o professor compromete-se a trabalhar na práxis educativa com o método dialético. Por meio da ação-reflexão-ação, o homem vai aprimorando-se, vai constituindo mais conhecimento a partir da prática, e da reflexão sobre ela.

A UEG compromete-se, segundo o que o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás em seu Art. 5º, Inciso VII estabelece, a “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados á formação continuada dos profissionais da educação”. O seu Art. 6º, em seus incisos III, IV e V, estabelece ainda:

III. a ampliação de oportunidades educacionais, de acesso e de permanência a toda a população;

IV. a democratização da cultura, da pesquisa científica e tecnológica e a socialização dos seus benefícios e

V. a valorização dos profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino (UEG, 2005).

A UEG compromete-se, portanto, a formar esses professores a partir do método dialético e a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis e

modalidades. Ainda que analisar a qualidade de ensino não é nosso objetivo nessa investigação, ao analisarmos esse professor na sua ação didática acabamos por perceber completamente, a situação da qualidade de ensino.

Consideremos agora o curso de Pedagogia do Projeto da Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás como formador de profissionais da Educação, convênio IV.

Na Unidade de Anápolis, a que pertence Abadiânia, já foram graduados no curso de Pedagogia, 776 alunos até fevereiro de 2006 tendo como base comum a docência. Há atualmente 292 alunos/professores matriculados no pólo Anápolis.

O aqui intitulado projeto da LPPM IV faz parte do cumprimento do convênio que entre si celebraram o Governo do Estado de Goiás, mediante a Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG) e a Associação Goiana de Municípios (AGM). Trata-se do Projeto de Licenciatura Plena Parcelada para Graduação de Professores da Educação Básica das Redes Municipais e Particulares de Ensino do Estado de Goiás.

No entanto, ressaltamos que esse projeto sofreu algumas alterações para atender aos novos Pareceres do CNE/CP 01/2002, CNE/CP 02/2002, que “instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Portanto, estamos analisando o projeto no qual os alunos concluíram o curso.

Pela Resolução nº. 43, de 04 de dezembro de 2001, a UEG no uso de sua atribuições, lança o Edital do Processo Seletivo 2001/1º semestre, do Projeto Licenciatura Plena Parcelada, do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, visando ao preenchimento de 3.550 vagas para o curso de Licenciatura Plena Parcelada Municipal (LPPM) do Convênio IV, de Pedagogia. O ingresso ocorreu em abril de 2002. Os Professores/alunos estariam habilitados em magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e em Gestão Escolar. As vagas foram assim distribuídas: Abadiânia 41; Anápolis 250; Aparecida de Goiânia 200; Aruanã 50; Caldas Novas 100; Ceres 100; Cristalina 150; Crixás 50; Edéia 100; Formosa 150; Goiânia 150; Goianésia 50; Inhumas 100; Iporá 100; Itaberaí 50; Itapuranga 50; Jaraguá 50; Jussara 50; Luziânia 200; Morrinhos 50; Niquelândia 200; Palmeiras de Goiás 50; Pirenópolis 100; Planaltina de Goiás 200; Pires do Rio 50; Posse 150; Quirinópolis 100; São Luis dos Montes Belos 50; São Miguel do Araguaia 100; Silvana 100; Santa Helena 150; Santo Antônio do Descoberto 150; Uruaçu 100. (UEG, LPP, 2002).

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do convênio IV se propõe um trabalho sob enfoque metodológico dialético mediante ação-reflexão-ação, que se faz e se refaz no mundo, pois, segundo já foi descrito antes “o professor formado nos cursos de Licenciatura Plena Parcelada deverá atuar de maneira dinâmica e dialética com a práxis educativa”.(UEG, LPP, 2005, p.10).

Segundo verificamos, houve alteração no 2º ano do curso na Matriz Curricular que passou de 2.200 horas para 2.800 horas, propostos nos pareceres do CNE, citados acima. Acrescentaram-se 200 horas de Atividades Complementares, 400 horas de Prática como Componente Curricular. Na Proposta anterior, o Estágio Supervisionado contava com 300 horas, passando a integrar agora a Prática Pedagógica com 400 horas.

A proposta pedagógica do Convênio IV de que o município de Abadiânia participou tem como objetivo Geral: “Habilitar professores em exercício na Rede Pública Municipal do Estado de Goiás, em Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, Docência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, no Ensino Fundamental e Ensino Médio”.(UEG, LPP, 2004).

Os objetivos propostos no curso de Pedagogia do Projeto da Licenciatura Plena Parcelada são:

1. “Possibilitar aos professores o domínio das novas tecnologias, linguagens e capacidade de utilizá-las de forma variada como recursos, especialmente nas escolas onde atuam, melhorando sua autoformação e desempenho de suas atividades pedagógicas”; (UEG, LPPM IV, 2002, s/d).

2. “Graduar em nível superior, docentes em exercício, da Rede Pública Municipal de Ensino de Goiás, sem prejuízo de suas atividades regulares durante o período letivo na escola”; (UEG, LPPM IV, 2002, s/d).

3. “Definir critérios para elaboração de diagnósticos, planejamento de trabalhos e avaliação dos resultados, objetivando a apresentação de propostas de mudanças e inovações” (UEG, LPPM IV, 2002, s/d).

4. “Propiciar uma formação que leve às práticas de reflexão, questionamento, investigação e a busca de soluções para as questões que surgirem durante a sua formação e em sua prática docente, visando à melhoria da qualidade do ensino”; (UEG, LPPM IV, 2001).

5. “Conscientizar os professores a se tornarem profissionais comprometidos com a transformação da realidade onde atuam com uma perspectiva de mudança social, buscando

construir um novo cenário para a Educação Básica, contribuindo para melhoria da qualidade de vida”.(UEG, LPPM IV, 2002).

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

Ressalta-se também a importância de se propiciar ao professor/aluno a compreensão de mundo, de homem, de sociedade, das ciências, da tecnologia, das filosofias e as artes. Mais do que transmitir informação, não lhe ensinando verdades prontas e acabadas, é fazê-lo pensar, lembrando-se que “pensar é ir à raiz, além do visível, do aparente, do empírico, do múltiplo, do contingente, do mutável e do particular, do individual”²⁶. É construir argumentos, explicações lógicas e universais.

A Matriz Curricular, após as mudanças ocorridas por determinação do novo Parecer do CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002 ficou assim constituída por disciplinas fundamentadas em conhecimentos básicos, conhecimentos específicos, temas transversais, atividades complementares, prática curricular e prática pedagógica(PPP/LPP, 2002).

1. Disciplinas de Fundamento – Conhecimentos Básicos (1700 h/a): Didática Geral: 40 horas; Filosofia da Educação: 90 horas; História da Educação: 80 horas; Sociologia da Educação: 90 horas; Psicologia da Educação: 130 horas; Políticas Educacionais: 120 horas; Metodologia do Trabalho Científico: 50 horas.
2. Disciplinas – Conhecimentos Específicos (880 h/a): Ciências: 40 horas; Geografia: 40 horas; História: 40 horas; Estatística Aplicada à Educação: 40 horas; Língua Portuguesa: 90 horas; Literatura Infanto-Juvenil: 40 horas; Matemática: 90 horas; Metodologia do Ensino de Ciências: 60 horas; Metodologia do Ensino de Geografia: 60 horas; Metodologia do Ensino de História: 60 horas; Metodologia do Ensino de Matemática: 50 horas; Organização e Gestão Escolar: 220 horas; Recreação e Jogos – Ensino Fundamental: 50 horas.
3. As Disciplinas referentes aos Temas Transversais (220 h/a): Arte e Educação: 40 horas; Educação e Saúde: 40 horas; Pluralidade Cultural: 50 horas; Novas Tecnologias Educacionais: 90 horas.

²⁶ COELHO, Ildeu Moreira. *Graduação: rumos e perspectivas*. Avaliação, Campinas, v. 3,n.

4. Atividades Complementares (200h/a): constituem a oportunidade dos professores-aluno poderem ir além dos conteúdos de sala de aula complementando-os com conhecimentos necessários à sua formação. As atividades e interações que estabelece através de: seminários, oficinas de ensino, debates, palestras, aulas de vídeo-imagem (filmes), estudo do meio (pesquisa de campo), entrevistas e outros.
5. A Prática Curricular (400h/a): representa um processo contínuo de ação-reflexão-ação do professor-aluno sob a orientação dos professores formadores, em todas as disciplinas que compõem o currículo do curso. Os conteúdos trabalhados na sala de aula deverão ser socializados e refletidos de maneira contextualizada, objetivando relacionar a teoria e a prática pedagógica e enriquecer os trabalhos acadêmicos científicos.
6. Prática Pedagógica (400 h/a): reveste-se de um caráter diversificado quando comparado com outras licenciaturas, pois se trata de uma capacitação em serviço e, portanto, o trabalho é desenvolvido com professores-aluno que já têm experiência na prática pedagógica.

Tabela 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

SÉRES	DISCIPLINAS	CH	PC	CHT
1ª	Língua Portuguesa I	050	010	060
	Matemática I	050	010	060
	Filosofia da Educação I	050	010	060
	História da Educação I	040	010	050
	Psicologia da Educação I	070	010	080
	Sociologia da Educação I	050	010	060
	Didática Geral I	050	010	060
	Políticas Educacionais I	040	010	050
	Organização e Gestão Escolar I	050	010	070
	Arte e Educação	040	010	050
	Educação e Saúde	040	010	050
	Metodologia do Trabalho Científico	050	010	060
	Prática Pedagógica I	130	-	130
	Atividades Complementares I	070	-	070
	Total da 1ª Série	780	130	910
SÉRES	DISCIPLINAS	CH	PC	CHT
2ª	Língua Portuguesa II	040	010	050
	Matemática II	040	010	050
	Filosofia da Educação II	040	010	050
	História da Educação II	040	010	050
	Psicologia da Educação II	060	010	070
	Sociologia da Educação II	040	010	050

	Didática Geral II	040	010	050
	Organização Gestão Escolar II	090	010	100
	Ciências	040	010	050
	Geografia	040	010	050
	História	040	010	050
	Estatística Aplicada Educação	040	010	050
	Políticas Educacionais II	040	010	050
	Novas Tecnologias Educacionais I	040	010	050
	Prática Pedagógica II	130	-	130
	Atividades Complementares II	070	-	070
	Total da 2ª Série	830	140	970
3ª	Literatura Infante Juvenil	040	020	060
	Metodologia do Ensino da Matemática	050	010	060
	Didática Geral III	050	010	060
	Metodologia do Ensino de História	060	010	070
	Metodologia do Ensino de Geografia	060	010	070
	Metodologia do Ensino de Ciências	060	010	070
	Organização e Gestão Escolar III	080	020	100
	Novas Tecnologias Educacionais II	050	010	060
	Recreação e Jogos- Ensino Fundamental	050	010	060
	Políticas Educacionais III	040	010	050
	Pluralidade Cultural	050	010	060
	Prática Pedagógica III	140	-	140
	Atividades Complementares III	060	-	060
	Total da 3ª Série	790	130	920
	TOTAL GERAL	2400	400	2.800

Fonte: LPP/UEG, 2002.

CH: Carga Horária PC: Prática Curricular CHT: Carga Horária Total

Ressaltamos, que a Prática Pedagógica era chamada Estágio Supervisionado, no projeto pedagógico anterior ao Parecer do CNE/CP 2/2002. Segundo verificação dos projetos só houve mudança no nome, mas as ementas continuam as mesmas. Os alunos da LPP, não fazem o Estágio Supervisionado ou Prática Pedagógica orientada, por serem já professores em exercício.

Todas as atividades desenvolvidas na Prática Pedagógica resultaram na construção de portfólios, e na sua organização de relatórios parciais e do relatório monográfico, como trabalho de conclusão de curso.

Contraditoriamente, o currículo da LPP de Pedagogia da UEG tem como meta proporcionar condições ao aluno de contextualizar, em sua prática pedagógica, a relação teoria e prática devidamente pensada e aplicada. No entanto o professor/aluno não faz estágio supervisionado, momento que poderia o professor orientar a sua prática pedagógica.

Percebemos, assim, uma separação da teoria e da prática na formação do professor, quando se trata da prática pedagógica.

Segundo a PPP (2002), Pedagogia da LPP, a riqueza dos momentos presenciais está na oportunidade de construir em conjunto com o professor-orientador, uma consciência crítico-reflexiva sobre a realidade com possibilidade de transformá-la.

A Prática Curricular, na Matriz Curricular do curso de Pedagogia segundo previsto no Projeto permeia toda a formação do professor não ficando reduzida a um espaço isolado, restringida somente ao estágio, mas sim articulada a todo o restante do curso.

O aluno que concluía o curso de Pedagogia antes das mudanças saía habilitado em: docência do Ensino Fundamental (Docência de 1ª à 4ª Série) e em Gestão Escolar no Ensino Fundamental e Ensino Médio. O título obtido é de Licenciado em Pedagogia.

Com o novo Projeto Político Pedagógico o professor que conclui Pedagogia sai habilitado em: docência para a Educação Infantil e em docência para o Ensino Fundamental, séries iniciais. O título continua habilitado em Pedagogia.

A carga horária do curso de Pedagogia da LPP fundamenta-se no Parecer CNE/CP 28/2001 e nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução CNE/CP 2/2002, no art.1º,

determina que a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena será efetivada mediante integralização de, no mínimo, 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta nos termos de seus projetos pedagógicos as seguintes dimensões dos componentes comuns:

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

A carga horária do curso de Pedagogia da LPP segundo a Matriz Curricular fica assim distribuída durante os três anos da duração do curso:

Tabela 2: Distribuição da carga horária por ano:

Disciplinas e atividades	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Disciplinas - Conteúdos Curriculares	580	630	590	1.800
Prática Curricular	130	140	130	400
Prática Pedagógica	130	130	140	400
Atividades Complementares	070	070	060	200
Total Geral	910	970	920	2.800

Fonte: LPP, UEG, (2002).

Segundo a Proposta Pedagógica da LPPM IV, os conteúdos curriculares seguem a lógica da necessidade de se obter conhecimento geral para articular aos conhecimentos específicos. Os conteúdos dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, conhecimento geral e específico, ao mesmo tempo propõe o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional. Deve-se ainda articular a disciplinaridade e a interdisciplinaridade; a relação teoria e prática e ensinar conhecimentos filosóficos educacionais e pedagógicos que fundamentem a sua ação educativa. As atividades Complementares, como constantes da Matriz Curricular, constituem a oportunidade dos professores-alunos poderem ir além dos conteúdos de sala de aula complementando-os com conhecimentos necessários à sua formação. Estas atividades levam em consideração a qualidade do perfil do cidadão e do profissional que se deseja formar no decorrer do curso. Os conteúdos serão desenvolvidos sob a forma de projetos, sendo estes analisados pela Assessoria de Atividades Complementares e apreciados pela Direção da LPP. Cada projeto será elaborado segundo as normas científicas editadas pela ABNT, não devendo ultrapassar 20 (vinte) horas/aulas. A avaliação de cada Atividade Complementar ficará a cargo dos professores responsáveis pela execução de cada projeto.

Nesta IES, cada professor selecionado recebe a ementa pronta da disciplina que vai ministrar elaborando o seu planejamento individualmente.

Faremos uma breve caracterização da Prática Pedagógica proposta no convênio IV da LPP propiciando conhecimento, a reflexão e a análise da escola em todos os seus campos de atuação, assim como as ações educativas desenvolvidas na comunidade, mediante as seguintes etapas: 1) Fundamentação Teórica-Tendências Pedagógicas, conteúdo desenvolvido no 1º ano; 2) Projeto Político Pedagógico, desenvolvido no 2º ano e 3) Prática Reflexiva, que ocorre no 3º ano do curso.

1º Ano –Fundamentação Teórica: Tendências Pedagógicas

Na proposta da LPPM IV de 2002, a fundamentação teórica consiste numa reflexão sobre a prática profissional e suas condicionantes, de ordem social, cultural, econômica, científica e tecnológica:

A Fundamentação Teórica consiste no momento de reflexão sobre e na Prática Educativo-pedagógica, onde o professor-aluno, sob orientação contínua do professor formador e da participação coletiva (socialização de saberes diversos), realizará estudos e análises crítico-reflexivas relativas à busca da identificação, estudo e reflexão das tendências pedagógicas que perpassam todo o processo histórico-social de sua prática pedagógica, revestindo-se em uma construção e/ou reconstrução da identidade profissional do professor-aluno (UEG, LPP, PPP, 2002).

Segundo o Projeto Pedagógico (2002), o primeiro ano do curso de Pedagogia é responsável por uma reflexão da prática pedagógica do professor em um processo histórico-social em busca da construção da sua própria identidade. É uma tarefa pessoal e coletiva. A primeira é uma tarefa de cada ser humano, descobrir na sua constituição, na sua história o que lhe é peculiar dentro de uma estrutura social e política. A segunda é uma constituição social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade, ou seja, a identidade pessoal configura-se como identidade coletiva.

2º Ano - Projeto Político-Pedagógico

No Projeto Pedagógico da LPP do convênio o segundo ano trata do Projeto Político Pedagógico, que se relaciona ao processo do projeto-político das instituições educativas.

Prática reflexiva e analítica de dados quantitativos e qualitativos da realidade educativa, através de uma análise situacional, destacando os pontos fortes e fracos da escola, bem como oportunidades e ameaças do meio externo a ela, propondo soluções. Esta prática deverá ser subsidiada pelos pressupostos teórico-práticos (construídos e refletidos), propiciando ao professor-aluno, identificar-se como sujeito ativo do processo de Gestão Escolar, através da participação, execução e avaliação do Projeto Político-pedagógico, com vista à apresentação de propostas relacionadas às ações administrativas, pedagógicas e comunitárias significativas, para uma efetivação coesa e real do processo de tomada de decisão dentro da escola e sua relação com o contexto externo (UEG, LPP, PPP, 2002).

A efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola representa uma análise da realidade escolar em suas condições concretas. Ele possibilita uma previsão de tudo o que se fará em relação aos vários aspectos da organização escolar e prioriza as atividades que necessitam de maior atenção. Na elaboração do PPP, é importante a clareza da sua fundamentação teórica, ele vai ressaltar a identidade individual e coletiva do grupo.

3º Ano - Prática Reflexiva

A Prática Reflexiva no Projeto Pedagógico da LPP representa a sala de aula como locus específico do fazer pedagógico do professor, elemento chave para reflexões sobre as bases dos saberes docentes. A prática reflexiva representa, portanto:

o momento conclusivo da formação/atuação docente, através da identificação, estudo e reflexão (relação: pressupostos teóricos e realidade educativa) dos elementos primordiais à construção da identidade do professor reflexivo para o enfrentamento das mudanças científico-tecnológicas e sócio-culturais, através da socialização/reflexão contínua dos saberes pedagógicos e saberes da experiência, construídos e vivenciados, dentro da UEG e nas escolas-campo a que pertencem os professores-alunos (UEG, LPP, PPP, 2002).

Na formação do professor da LPP, a sua prática pedagógica tem buscado um modo crítico-analítico de se desenvolver, ou seja, os futuros professores a partir da sua experiência docente, segundo as atividades propostas, deverão ter novas e necessárias formas de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender.

Em relação a integralização curricular da Projeto da LPP o prazo para que o professor/aluno conclua o curso para o qual se habilitou pelo processo seletivo é de 03 anos e 05 anos, no máximo. O professor/aluno poderá ser reprovado em até três disciplinas, por ano letivo, sem prejuízo de continuidade do curso.

Caso a reprovação ocorra durante o 1º e/ou 2º ano do curso, o professor-aluno poderão: cursar a disciplina em regime de acompanhamento – o professor definirá as atividades que serão desenvolvidas em conjunto com o aluno, fora do horário normal de aula. Serão observados todos os critérios acadêmicos vigentes no curso: frequência mínima de 75% e média 5,0 (cinco) para aprovação. O pagamento das disciplinas será de responsabilidade do professor/aluno e o valor será definido pela Direção do projeto.

Caso a reprovação ocorra no último ano do curso, o professor-aluno poderá cursar a disciplina em regime de acompanhamento. Observar-se-ão os mesmos critérios acadêmicos do projeto: frequência mínima de 75% às aulas e média 5,0 (cinco) para aprovação.

Faremos uma breve reflexão da Universidade Estadual de Goiás e mais especificamente do Projeto Licenciatura Plena Parcelada, no próximo subitem para compreendermos melhor essa nova lógica de formação de professores em nível superior.

2.3 Refletindo sobre a UEG/ LPP de Pedagogia

Elaboramos aqui algumas reflexões sobre a Universidade Estadual de Goiás com a implantação do programa de Licenciatura Plena Parcelada de Pedagogia. Essas reflexões se estendem a universidade como uma instituição social responsável na formação das pessoas e sua significação no estado de Goiás.

A criação da UEG provocou mudanças significativas na sociedade goiana em dupla direção. Do ponto de vista da abrangência, atendeu 21.647 professores até 2006, o equivalente a 80 % do total da rede pública estadual e em muitos municípios. E do ponto de vista distributivo, tem sido um instrumento de reposição do conhecimento/ saber, da renda e do poder.

O panorama dos professores da Educação Básica de Goiás, segundo G.F.Silva (2002), com base no censo de 1998, apresentava-se,

[...] com 5.057 professores leigos atuando na pré-alfabetização e na primeira fase-1º a 4º série do ensino fundamental. Destes 710 professores eram da rede estadual, enquanto 3.347 professores da rede municipal (apenas com 8ºsérie). De 51,2 mil professores na rede pública de ensino, 53 % estavam em regime de pró-labore, sendo que desses, 34 % com titulação de nível superior (G.F.SILVA, 2002, p.35).

O Sistema de Ensino de Goiás tinha um grande contingente de professores leigos que atuavam no magistério, apenas 34% eram professores formados em nível superior, um dos mais baixos índices de formação profissional do Centro-Oeste.

A busca de formação em nível superior fez que muitos profissionais da educação ficassem preocupados em não conseguir habilitar-se no tempo pré-determinado pela legislação. Tal medida deveria considerar a realidade de cada um, a distância da residência com o pólo universitário, a cultura dessas pessoas, disponibilidade (muitos desses profissionais desistiram do curso no meio do caminho). Tal medida segundo Dourado e Catani (1999), levaram esses profissionais a se sentirem inseguros, com medo de ficarem desempregos, da desigualdade e da exclusão social.

Afirmam Brzezinski, Carneiro e Brito (2004) que a democratização do acesso ao ensino superior, por meio do Programa LPP, é reconhecida pelos alunos/professores como atendimento de uma de suas reivindicações, que transformou em política pública com a criação da UEG e de seus programas sociais.

Tentativas de obter formas mais efetivas de qualificação profissional superior já vem ocorrendo no Brasil, como vimos no capítulo I .

Nesse contexto de busca de formação profissional em Goiás, os professores tinham consciência que o Estado visava um discurso neoliberal, mas brechas desse discurso foi possível alcançar conquistas legítimas para avançar na formação dos professores.

Cabe considerar segundo Brito, Brzezinski e Carneiro e (2004) que um dos indutores financeiro para o desenvolvimento de cursos de capacitação em serviço, como é o caso da LPP, foi o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Magistério do Ensino Fundamental (FUNDEF), regulamentado pela lei nº 9.424/96 (p.254). A lei do FUNDEF prevê que de 1996 a dezembro de 2001 se poderia financiar a formação dos profissionais da educação, como pode se verificar no Art. 7º e parágrafo 1º:

Os recursos do fundo, incluída a complementação da união, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios assegurados, pelo menos 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público.

No Art. 9º, parágrafo 1º da lei FUNDEF estabelece ainda:

O Parágrafo 1º estabelece que, “os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco

anos”. Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta lei, será permitida a aplicação de parte do recurso da parcela dos 60% (sessenta por cento), presente nesse artigo na capacitação de professores leigos.

A partir de 2001, mesmo depois do prazo estabelecido pela lei nº 9424 /96 algumas prefeituras, inclusive Abadiânia e o estado continuaram com a parceria com a UEG na formação de seus profissionais da educação mesmo não podendo utilizar os 60 % do FUNDEF.

A maioria teve que contar em sua dotação orçamentária, com recursos para auxílio ao ensino superior e até mesmo com bolsas de estudo. Alguns municípios enviaram projetos às Câmaras Municipais para aprovação de recursos complementares, viabilizando o Programa LPP. Outros municípios que não fizeram previsão de recursos do Plano Plurianual (PPA) para investimento no ensino superior e na formação de professores, ou por outras razões tiveram que discutir a melhor maneira para viabilizar o Programa LPP. Tal realidade acabou gerando o financiamento, segundo a realidade de cada município: um exemplo é que a prefeitura assume a parte material, como prédios, móveis e materiais permanentes e de consumo, enquanto alunos /professores pagam uma mensalidade de aproximadamente R\$ 88,00 reais. Outro exemplo é que as prefeituras pagavam as mensalidades dos professores, transporte e alimentação e/ou ainda só a mensalidade ou só o transporte. E ainda, cada professor era responsável sozinho pela sua formação e manutenção no ensino.

No que se refere ao Brasil atual, especificamente em Goiás, acreditamos que há uma cisão entre Estado e Sociedade. Na visão neoliberal predominante na educação superior, que norteia as políticas públicas, definindo critérios e determinando ações a serem realizadas principalmente no que tange à ciência e à pesquisa. Outra diz respeito a União que se permitiu omitir e afastar-se de sua responsabilidade, cuja natureza é indiscutivelmente pública, deixando a cargo dos municípios e estados.

O discurso oficial do MEC relacionado às políticas educacionais nacionais nestes últimos anos tem seguido o modelo neoliberal que se apóia nas orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI.

Segundo Chauí (1991) o Estado aparece como realização do interesse, geral, mas na realidade, ele é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade ganham a aparência de interesses de toda a sociedade. A autora complementa ainda que:

O Estado não é um poder distinto da sociedade, que a ordena e regula para o interesse geral definido por ele próprio enquanto poder separado e acima das particularidades dos interesses de classe. Ele exprime na esfera da política as relações de exploração que existem na esfera econômica. (1991, p.70).

Perante o Estado e a lei são todos iguais, mas o que se esconde na verdade é que a lei foi feita pelos dominantes, e que o Estado é um instrumento dos dominantes.

A formação de professores em nível superior pode contribuir para a formação de profissionais autônomos e críticos, tornando-os cada vez mais qualificados, para atender aos interesses coletivos o que é imprescindível à presença do Estado. Daí a importância da universidade.

A universidade é uma instituição social, científica e educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes. Seu reconhecimento e sua legitimidade social vinculam-se historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. Nesse processo a universidade deve interrogar, refletir, criticar, criar e formar, exercendo seu papel na consolidação da democracia, que implica compromisso com a luta pela democratização dos meios de produção da vida humana (CHAUÍ, 1999, p.186).

Nesta citação de Chauí ressaltamos a importância da construção histórica da universidade atendendo às necessidades do trabalho concreto e do desenvolvimento humano e não de valores apenas idealizados pelas elites.

A universidade tem uma função irrecusavelmente social, tem-se de compreender que seu compromisso fundamental é com o desenvolvimento de toda a sociedade, com a elevação de todas as pessoas, e não de uma minoria, neste caso, temos que concordar que a UEG tem buscado atender os interesses públicos, levando o ensino superior com o objetivo de formar professores, ao interior, mesmo quando os interesses da UEG se misturam aos interesses neoliberais.

Concordando com a autora, para Coelho (1994)²⁷, a graduação deve ser concebida como um espaço de elaboração intelectual, de descoberta, de investigação, de pensamento, de confronto das diversas visões de mundo, culturas, teorias e áreas do saber. O curso deve priorizar a dúvida, o questionamento, a crítica, o rompimento com as verdades, métodos, conceitos estabelecidos e com todas as formas radicais do pensamento. Assim, pode-se formar um profissional crítico, competente, responsável e capaz de criar novas formas de trabalho, num mundo que passa por mudanças cada vez mais rápidas e profundas.

²⁷ COELHO, Ildeu Moreira. O ensino de graduação e currículo. Texto apresentado no Fórum Permanente dos Coordenadores de Cursos de Graduação. Curitiba. Universidade Federal do Paraná, 1994.

Catani e Oliveira (1999) complementam, afirmando que a atualização da universidade faz-se por meio dessa capacidade histórica de estar imersa em condições objetivas dadas em cada tempo-espaço. E quando a universidade abre mão dessa identidade histórica, corre o risco de servir a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não à sua transformação podendo tornar-se mais funcional, operacional e passiva frente ao instituído.

A UEG tem como finalidade proporcionar melhores condições de vida as pessoas. Para Sobrinho (2000), a função mais nobre e universalmente reconhecida da universidade porque estreitamente relacionada com a formação humana, é com o desenvolvimento do conhecimento na sociedade.

Segundo Sobrinho (2000, p.50), “ensino, pesquisa e extensão, e então construção, reconstrução e socialização dos conhecimentos requerem uma ética da responsabilidade universal e o resgate do sentido da comunidade e das relações interpessoais”.

Para isso a Universidade deve reconstruir os vínculos enriquecedores entre as disciplinas, buscando criar redes de significação, conhecimento integrado, compreensão dos fatos. A fragmentação é uma das maiores inimigas da crítica e da organização de práticas consistentes. A construção dos nexos requer uma grande articulação entre o ensino e a pesquisa, um trabalho interdisciplinar e o rompimento com as estruturas rígidas e currículos inflexíveis.

A partir dessa reflexão não podemos continuar o esquema 3+1, utilizado por décadas, conforme vimos no capítulo I.

O Projeto da LPP (2002) justifica-se pela necessidade de atender essa clientela, integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, o espaço destinado a pesquisa, na estrutura curricular do curso de Pedagogia, precisa de ampliação e aprofundamento. Da forma com que o curso está estruturado não há espaço suficiente para o desenvolvimento de muitas pesquisas e os nossos alunos não têm acompanhamento para tal questão. Essa discussão ao binômio ensino-pesquisa vem acontecendo desde a sua criação em 1939.

Hoje o Programa LPP visa a atender à exigência da LDB 9.394/96 quanto à formação técnico-profissional-pedagógica como suporte legal para o exercício da profissão. Sabe-se que no processo de profissionalização docente é necessário que o professor tenha o domínio do saber pedagógico, do saber político, do saber científico, do saber transversal e do saber cultural. Nesse sentido é necessário,

[...] uma reflexão sobre as práticas educativas e sobre as amplas questões educacionais. Trata-se aqui do domínio de um saber pedagógico capaz de auxiliar os professores a deixarem seus alunos envolverem-se no processo da saber-aprender, neste momento histórico dimensionado, em especial, pela revolução tecnológica e pela sociedade do conhecimento (BRZEZINSKI, 2002, p.22).

É buscar compreender as práticas educativas em toda a sua abrangência, social, política, econômica, buscando transformá-la num processo histórico, do saber científico.

Complementando, usamos as palavras de Pimenta e Anastasiou (2002),

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano) saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito do professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA e ANATASIOU, 2002, p.71).

Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las. O currículo e seus componentes devem constituir um conjunto articulado de saberes.

No projeto da UEG/LPP (2002), justifica-se que as mudanças ocorridas no mundo de trabalho, as relações sociais e a crescente incorporação da ciência e da tecnologia, os processos produtivos e sociais e as novas concepções do processo de conhecimento repercutiram nas políticas educacionais, na demanda de uma nova educação de um novo perfil de professor. Em decorrência dessas transformações, surgiu uma nova visão das relações entre o homem e os processos de conhecimento, que não passam mais pelos modos de fazer rígido, de repetição e memorização, mas que se faz pela interação entre o sujeito epistêmico e objeto de conhecimento, que considera este como resultado de um complexo processo de construção e reorganização numa perspectiva auto-reguladora, em que o sujeito cria significados para as suas ações sendo, na escola, um professor mediador desse processo.

Nos objetivos previstos para a formação dos profissionais da educação no Projeto do curso de Pedagogia da LPP estão elencadas as características mais marcantes deste cenário complexo, contraditório e desafiador da sociedade contemporânea.

Na sociedade contemporânea esses critérios estão tendo a interferência dos modelos neoliberais, que apresentam projetos prontos para uma escola como empresa. De

acordo com Catani e Dourado (1999), “a implementação de modelos de desenvolvimento econômico e social voltados para a competição global e para a competência pessoal, sem uma conseqüente preocupação com a equidade social²⁸”.

Essas transformações dependem de outras soluções tais como: “Os problemas atuais de natureza ética (a clonagem, o respeito aos direitos humanos, a convivência com a diversidade cultural, a regulação do poder técnico o desemprego estrutural, etc.); a redefinição do papel da educação, ou seja, a educação como bem econômico e ou estratégia para aliviar a pobreza e minimizar o desemprego”; “o avanço técnico-informacional ou do conhecimento”. Possibilitar o acesso delas ao conhecimento é inseri-las nesse ambiente, não só durante o curso, mas na sua prática pedagógica.

Tais soluções emergem do “Surgimento novas bandeiras de lutas, tais como o feminismo, a religiosidade, a luta pelos direitos humanos, a luta pelos direitos das minorias ou excluídos (negros, índios, homossexuais, etc.)” (CATANI e DOURADO, 1999, p.8).

Conforme verificamos, segundo Catani e Dourado (1999), com o novo currículo instaurado nas nossas universidades para formação de professores da educação básica nesta sociedade contemporânea, será preciso também alterar o conceito de Educação. Antes ela oferecia em seus cursos conhecimentos necessários para a vida de um indivíduo. Hoje como percebemos não basta a formação técnica e especializada no domínio tradicional de uma profissão específica, são exigidas outras habilidades, outras competências, o conhecimento do contexto e da história de seu ramo de atuação, capacidade de tomar decisões e buscar novas alternativas, discutir e trabalhar em equipe.

Para os autores, a necessidade dessas alterações ocorre pela inter-relação de três matrizes: a revolução técnico-científica ou tecnológica, o processo de globalização e o projeto neoliberal. Essas interferências ajudam a explicitar o contexto atual e seus desdobramentos, em diferentes espaços da sociedade, especialmente nas instituições educativas de ensino superior. Na sociedade contemporânea exige-se um profissional multifuncional, multicultural para atender a nova realidade que corresponde às teorias contemporâneas.

Para C.S.B.Silva (1999), o currículo, então, vem sendo entendido como “artefato cultural”, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectiva de uma determinada época

²⁸ Equidade social nesse projeto neoliberal que é adotado no nosso país por todos aqueles que querem se tornar competitivos significa parâmetro de eficiência e qualidade.(CATANI e DOURADO, 1999, p.8).
[...] “a educação compreendida sob a ótica da equidade deve colaborar na redução das desigualdades sociais”.
[...] “Equidade em educação significa o direito à escolarização obrigatória e gratuita que no ensino fundamental significa ser chamado os serviços de saúde, transporte quando necessário material didático, uniformes, alimentação”. (VIEIRA, 2000, p.98).

ou sociedade. Daí as instituições desenvolverem estudos sobre a cultura escolar, as diferenças culturais dos grupos sociais, e as relações entre esses elementos têm sido preocupações crescentes nos campos curriculares. O multiculturalismo²⁹, independente do foco, da análise, ele nos faz perceber que a igualdade não pode ser obtida pelo acesso ao currículo hegemônico.

Não haverá igualdade de direitos, justiça social e educacional se as variadas culturas dentro dos países não forem valorizadas e reconhecidas como diferenças entre culturas diferentes, mas de igual valor.

Na elaboração de um currículo na atualidade é impossível não reconhecer o impacto do desenvolvimento tecnológico na vida social e, em particular, nos processos de formação de professores. Numa visão das pedagogias contemporâneas³⁰, deve-se considerar a lógica do mundo técnico-informacional como apoio, mas sem subsumir nela todo o processo formativo que implica o crescimento do ser humano, o domínio gradativo de conhecimentos, técnicas, habilidades, o desenvolvimento da capacidade de apropriar-se da realidade.

O currículo deve refletir as expectativas ou mesmo a realidade de cada época, concepções de sociedade, de cultura, de educação. Na modernidade esse currículo representa uma sociedade baseada na cientificidade, na razão universal.

Para Giroux (1997), os estudos curriculares devem representar o compromisso com o desenvolvimento de formas de vida comunitária, levando em considerações as noções de liberdade, igualdade e solidariedade humana. Os currículos organizar-se-iam em torno da meta de educar os estudantes para a liderança moral e intelectual.

No entanto, percebemos que o currículo de Pedagogia da LPP foi sendo modificado para unir a educação, de forma mais segura aos requisitos laborais da “nova ordem do trabalho”. Sem dúvida, a lógica de mercado está trazendo para as universidades, porque não dizer para a educação, as competências profissionais e operacionais do modelo empresarial.

Segundo G.F..Silva (2004), o discurso oficial sustenta também o discurso da concepção neoliberal no sentido de “garantir a melhoria da qualidade de vida da população e do ensino, diminuindo as desigualdades sociais”, alavancar o desenvolvimento do Estado,

²⁹ Para C.S.B.Silva (1999, p.20), o multiculturalismo é visto como um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados dentro de um país. Esses grupos lutam pelo seu reconhecimento não como uma possibilidade de tolerância e respeito. Segundo as perspectivas liberal ou humanista, tolerar significa certa concessão por parte deles, os grupos culturais minoritários se mantendo numa posição superior.

³⁰ Teorias Contemporâneas rejeita as superteorias e as visões totalizantes que advogam certezas absolutizadas. Isso levaria ao fim da preocupação com ideais e objetivos da educação, porque não faz sentido buscar o fundamento das coisas. Recusam-se as visões totalizantes em favor de projetos específicos de grupos particulares.(LIBÂNEO*, 2000).* Texto de uso didático, não publicado.

minimizar as diferenças regionais, quebrar o fluxo migratório e atender as especificidades e vocações regionais.

Complementa ainda o autor dizendo que em termos ideológicos, o argumento predominante consiste na idéia de que “um Estado competitivo se faça necessário com o melhoramento na/da educação para a qualificação da força de trabalho” (G.F.SILVA, 2004, p. 55). Neste caso investir na educação trará benefícios para o Estado, e também para os beneficiários, pois estes terão melhoria salarial e ascensão social.

No entanto, temos que estar atentos a esta subordinação, pois na educação superior está sendo afetada pela função profissionalista, cuja demanda maior se instaura como necessidade de novos e mais saberes relacionados a novas técnicas. O valor do conhecimento não é mais verdade e sim a utilidade. Para que serve? Pode ser vendido? É eficaz?

A identidade do professor surge do eu e torna-se nossa, pois se constrói nas mediações estabelecidas. Essa identidade que estamos investigando foi construída nas mediações das relações da formação do curso de Pedagogia da LPP da UEG, por sujeitos individuais, atores associados e autores com uma identidade coletiva, que ao cursarem esse curso ampliaram presumivelmente sua identidade.

Enguita (1989) esclarece que a escola, ao longo dos anos, tem ignorado as identidades coletivas, as características particulares, relacionando entre si como elementos atomizados e isolados, a ideologia presente contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição social como se fosse sua responsabilidade pessoal.

Enquanto, no Projeto Pedagógico da LPP, a identidade do professor alinha-se a uma perspectiva dialética. De fato segundo Gatti (2002, p.197),

a identidade do professor é fruto de interações sociais mais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.

A relação teoria e prática deve unir uma compreensão teórica à ação real, buscando a transformação da sociedade: o que constitui a práxis.

A práxis é por sua natureza, uma atividade dinâmica que exige do professor (a) uma constante reflexão sobre o seu fazer, sem perder o seu referencial teórico. Freire (apud, Machado e Kuntze, 1998) afirma que somos seres da práxis. O homem cria o mundo a partir de sua atividade histórica-prática e não por meio de um pensamento idealizado. Então quanto mais conscientes formos, mais intensamente seremos adeptos da práxis. Isto significa que o

homem da práxis só existe a partir do desenvolvimento da consciência histórica. Essa atitude dá-se por meio da ação-reflexão-ação³¹, sobre a história e cultura da sociedade.

Segundo Freire (1978), a práxis consiste em um não determinismo, esta possibilidade de interferir no processo histórico, para mudar o rumo de nossa história. O homem é um ser histórico, para isso ele precisa viver a história, precisa captar a realidade de sua época, e não ficar preso pelos mitos. É uma constante reflexão sobre sua prática, buscando relacioná-las às outras práticas e ao contexto escolar.

De acordo com Vásquez (1977), o tema da práxis constitui o cerne mesmo do marxismo enquanto filosofia que se propõe transformar o mundo, e não apenas interpretá-lo. Essa exigência, por sua vez, radica numa compreensão do homem como ser ativo e criador, prático, que transforma o mundo pela sua ação material e social.

Para o autor, a construção do conhecimento não se dá de forma linear e imediata, só na prática como também na teoria, tanto quanto pode corresponder a necessidades práticas.

Na formação dos alunos da LPP, essa dicotomia fica acentuada com a falta de estágio supervisionado em campo, considerando que são professores em efetivo exercício da atividade docente na Educação Básica. Os alunos/professores tinham a disciplina Estágio Supervisionado só na teoria, encaminhavam para seus professores uma declaração que estavam em efetivo exercício do magistério.

Vásquez (1977, p.241) explicita que,

[...] na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” definida como “atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar e isolar um do outro.

Neste caso, a prática está sendo colocada como desnecessária, para entender à teoria, pois, na ação-reflexão-ação, é que se constrói a práxis. Esse é o grande desafio do trabalho docente nos cursos de formação de professores, é o de fazer o trabalho pedagógico o eixo articulador da relação teoria e prática. Por isso, o Professor-docente deve ter muito claro qual professor pretende formar.

³¹ Segundo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia* (1977), o homem é um ser inacabado. Por meio da ação-reflexão-ação o homem vai aprimorando-se, vai constituindo mais conhecimentos que foram adquiridos a partir da prática, da reflexão sobre a mesma que produz uma nova teoria a ser aplicada posteriormente em uma mesma situação. Por isso, sua ação sempre parte de uma reflexão, de um planejamento, de algo teorizado.

Convém salientar, usando as palavras de Candau e Lelis (1998), que, na questão da relação teoria e prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho-intelectual-trabalho-manual e, conseqüentemente, a separação da teoria da prática.

Caso acontecesse o acompanhamento do professor/aluno na sala de aula com a realidade prática, deveriam se originar problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. O professor/docente acompanharia o trabalho desse professor/aluno em sala de aula, para que estas questões levantadas pudessem ser revistas, a partir do conhecimento adquirido no curso.

A práxis é por natureza dinâmica, que exige do professor (a) uma constante reflexão, que investigue a sua própria prática buscando relacioná-la às outras práticas e ao contexto escolar, sem, contudo perder referencial teórico que está sendo apreendido. Em suma, prática pedagógica deveria ser o momento em que o professor buscasse desenvolver os seus saberes na sala de aula, assumindo uma postura reflexiva sobre sua práxis.

Os blocos das disciplinas de formação se apresentam separados e acoplados, como no modelo anterior (tecnicista), embora concomitantes e articulados no discurso oficial. A relação teoria e prática, nesse caso específico da LPP foi insuficiente.

Ao contrário do que ocorre, todos os componentes curriculares devem trabalhar “a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos”(CANDAU e LELIS, 1998, p.69).

Diante dessa limitação, definiu-se como objeto de estudo e análise a prática pedagógica do aluno egresso do curso de Pedagogia da LPPM IV da UEG de Anápolis, tendo como local empírico a Rede Municipal de Abadiânia.

Na entrevista com as professoras da Rede Municipal foi perguntado quais as disciplinas que mais contribuíram para fundamentar a sua teoria, para a sua orientação metodológica, para definir a sua práxis.

Professora 1: O Estágio, que foi a disciplina de que eu gostei muito, principalmente no plano de aula; e Jogos e Recreação que me ajudou muito a trabalhar com os alunos em sala de aula (4ª série, Escola Arco Íris).

Professora 2: A que mais me ajudou foi a Didática a trabalhar com os dois métodos. E aí eu decidi trabalhar mais o construtivismo e o tradicional(1ª série, Escola Arco Íris).

Professora 3: Olha eu acho que eu gostei das disciplinas que trabalhou com a gente a professora de Políticas Públicas. Trabalhou com nós dentro dessas tendências sabe nós trabalhamos bastante e ela pôs a gente pra buscar muito trabalhar sobre isso. Foi muito falado Piaget e Vygotsky, foi muito trabalhado(4ª série, Escola Céu Azul).

Professora 4: As disciplinas que mais contribuíram para a fundamentação da minha práxis foram Gestão Educacional, Políticas Públicas, acho que todas(1ª série, Escola Céu Azul).

Uma análise dessas disciplinas que foram citadas pelas professoras como orientadoras de sua práxis, nos remete a verificar as ementas³² do curso de Pedagogia da LPPM IV e fazer as seguintes observações:

As disciplinas de Prática Pedagógica I, II e III, entre outras referências apresentam-se como orientação para essa professora autores como Libâneo (1991), Moreira (1985), Vasconcellos (1993), (1994), (1995) e outros, que propõem as tendências pedagógicas contemporâneas, entre outras o construtivismo.

A Didática Geral se divide em I, II e III na proposta da LPP de Pedagogia, as disciplinas abordam os conceitos básicos e métodos de ensino na sociedade contemporânea, a organização do trabalho docente no seu processo didático pedagógico refletindo sobre o trabalho cotidiano do professor e o projeto da escola, os saberes docentes do professor na sua prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar na seleção de conteúdos de ensino. Como referência bibliográfica fizeram a escolha de vários autores conceituados dentro da perspectiva dialética, como Fazenda (1996), Guiraldelli (1996), Libâneo (1991), Nóvoa (1998), Veiga (1996) e outros que retratam a necessidade de pensar uma nova prática pedagógica, de construção de conhecimentos (construtivismo e sociointeracionismo). Eles trazem referências aos estudos sobre as práticas multiculturais, sobre a interdisciplinaridade e sobre o método dialético de ensino e aprendizagem.

A Didática é uma das áreas de conhecimento da Pedagogia. Ela deve buscar investigar os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação, por meio do ensino. Segundo Libâneo (2000), a Didática vai se constituindo como teoria do Ensino. É na Didática que os professores adquirem conhecimentos como, organização dos sistemas; de ensino; de formação; das escolas; da seleção de conteúdos de ensino; dos currículos; dos percursos formativos, das aulas, dos modos e formas de ensinar; da avaliação; da construção de conhecimentos. Para o autor, o primeiro passo para o planejamento curricular é definir de

³² As ementas e as Referências Bibliográficas relacionadas a cada disciplina inseridas na Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da LPPM IV, seguem anexo.

forma clara e precisa, a concepção filosófica que vai nortear os fins e objetivos da ação educativa.

Uma das professoras investigadas citou a disciplina de Jogos e Recreação no Ensino Fundamental, como expressão de produções culturais e conhecimentos historicamente e socialmente acumulados. Como referências bibliográficas mencionadas pelas professoras entre outros há Freire (1989), Kishimoto (1999), Marcelino (1996), Silva (1997).

Para essa professora, o que chamou a sua atenção, foi a maneira lúdica de ensinar por meio de jogos, brincadeiras, recreação.

Outra disciplina ressaltada por duas professoras foi Políticas Públicas ou segundo a proposta pedagógica, Políticas Educacionais, que se divide em I, II e III, e propõe a reflexão sobre a função social da escola, sua estrutura e organização da educação, a nova LDB, o Projeto Político Pedagógico como norteador das práticas administrativas, pedagógicas e coletivas da escola e estudos sobre a organização administrativa-pedagógica da unidade escolar. Tem como referência Brzezinski (1997), Frigotto (1995), Freire (1993), (1986), (1990), Silva (1997), Veiga (1997) e outros.

Os autores nomeados manifestam a real preocupação de que o professor tenha uma postura democrática, que permita ao aluno participar do processo decisório da escola.

Foi citada ainda por uma professora a disciplina Gestão Educacional. Segundo a proposta pedagógica, a disciplina apresenta-se como Organização e Gestão Escolar I, II e III e propõe em sua ementa estudos sobre a gestão dos processos educativos escolares atuais, o Projeto Político-Pedagógico como elemento norteador das práticas coletivas e processo de tomada de decisão compartilhado e reflexão dos novos paradigmas de gestão escolar.

Autores como Ferreira (1998), Paro (1997), Perrenoud (2002), Silva (1997) e Veiga (1997) fazem parte da referência bibliográfica dessas disciplinas contribuindo para esse processo democrático e coletivo propostos nas ementas. Esses autores incentivam o professor a refletir a sua prática pedagógica numa atitude que se pode reconhecer como dialética.

Pelas ementas propostas no curso de Pedagogia da LPPM IV e suas respectivas referências bibliográficas, podemos afirmar que o curso teve como fundamentação teórica o método dialético, segundo estava previsto no projeto. E os alunos tiveram acesso aos conteúdos relacionados às tendências pedagógicas contemporâneas.

No entanto, nas entrevistas, não apresentaram evidências suficientes de suas convicções dialéticas, tornando as afirmativas pouco convincentes. Mostraram um discurso solto, desconectado da realidade, cujo sentido é difícil de ser entendido. Por exemplo, ao indicar algumas disciplinas, o fazem num sentido afetivo sem um nexos profissional de

aplicabilidade. Parece que as instituições universitárias na formação do professor tem condicionado mais do que construído.

As entrevistas ocorridas com os (as) professores (as) da rede municipal, levararam-nos a pensar que os saberes das disciplinas, do currículo da disciplina que ensinam e da formação profissional, produzem ou tentam produzir saberes por meio dos quais compreende e domina sua prática.

O que caracteriza, de um modo geral, esses saberes práticos ou da experiência é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por eles (as) validados. É ainda a partir dos saberes das experiências que os professores concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão.

No próximo sub-item iremos caracterizar a Universidade Estadual em Abadiânia, considerando que a Rede Municipal é o nosso campo empírico.

2.4 A Universidade Estadual em Abadiânia

Neste sub-item apresentamos, mediante consulta à Proposta Pedagógica da Rede Municipal (2003), a realidade do município de Abadiânia desde de seu povoamento até os dias atuais, dimensões para melhor compreendermos como se dão as relações sociais. O fato de tratar-se de uma cidade do interior, pequena, forma um campo social singular.

O município de Abadiânia é campo empírico escolhido para analisarmos as repercussões da formação de professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, por meio do Projeto Licenciatura Plena Parcelada de Pedagogia. A rede municipal de Abadiânia fez parte do convênio com a UEG, na unidade de Anápolis.

Em meados do século XIX, teve início o povoamento do município por um contingente de pessoas vindas de Corumbá de Goiás e Minas Gerais, atraídos pelas terras férteis das margens do rio Capivari e Córrego Caruru ali se instalaram, dedicando-se às atividades agrícolas e pastoris no início de 1874.

O nome da cidade teve origem nas crenças de Dona Emerenciana antiga realizadora das rezas anuais que teve início em 1874, em uma capelinha de palha, sempre no dia 15 de agosto, dia de Nossa Senhora D'Abadia, costume que até hoje permanece. Daí surgiu o nome do município em uma homenagem a Nossa Senhora D'Abadia com Dona Emerenciana, Abadiânia.

O povoado foi elevado à categoria de distrito em 31 de dezembro de 1943, com a denominação de Abadiânia, pelo Decreto-Lei Estadual n.8305. Em 20 de outubro de 1953

pelo Decreto-Lei Estadual n.832, foi elevado à categoria de município. Em 1960 houve a transferência para a nova sede, para outro centro geográfico do município. Isso se deu pelo fato de sua localização inicial ser em sítio não propício às condições para sua extensão urbana, e as dificuldades encontradas ao acesso às rodovias que ligavam o município aos grandes centros.

Distante da antiga sede 18 Km, a nova instalação de Abadiânia se fez a partir das margens da BR 060, contando atualmente com o povoado de Santa Lúcia e Três Veredas, e com os Distritos de Planalmira e Posse D`Abadia (antiga sede do município).

Abadiânia tem segundo o último censo, 11.452 habitantes, localiza-se no Estado de Goiás, ocupa uma área atualmente de 1.049 Km², limitando-se o norte com Corumbá de Goiás e Alexânia, a leste com Alexânia, ao sul com Silvânia e a oeste com Anápolis e Pirenópolis.

O município localiza-se entre grandes centros urbanos, a 30 Km de Anápolis, a 105 Km de Brasília e a 93 Km de Goiânia. A proximidade de Abadiânia com estes grandes centros é considerada como fator positivo, tendo em vista as oportunidades que estes centros representam, no entanto, tem sido também um entrave ao “desenvolvimento” por criar uma dependência a estas cidades em relação ao comércio, industrialização, saúde, educação. As pessoas têm que sair da cidade em busca de emprego.

Além do desenvolvimento agropecuário, o município conta com indústrias de tijolos fornecendo às cidades do entorno de Abadiânia, principalmente Anápolis e Brasília. Desenvolvem ainda pequenas indústrias de vasos de cerâmica.

Atualmente o município faz parte da região da Hidrelétrica Corumbá IV, parte deste complexo turístico, com o lago na região, atraindo muitos turistas.

Na saúde conta com postos de emergência, não possui hospitais, sendo os pacientes encaminhados para Anápolis, Goiânia e Brasília.

Atualmente o município conta com 15 escolas sendo 04 urbanas e 11 rurais da rede municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries), com um total de 1.825 alunos. Temos ainda 02 escolas estaduais uma no Distrito de Posse de Abadia e outra na zona urbana, que atende o Ensino Fundamental e Médio com um total de 2.643 alunos. Há, ainda duas escolas privadas de Ensino Fundamental (1^a a 4^aséries) e duas instituições filantrópicas uma de Educação Infantil e a outra instituição que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Em 2004 os professores com nível superior em Abadiânia passaram de 1% para 94%, considerando os professores egressos da LPP de Pedagogia da UEG.

Apresentamos os dados estatísticos (2001-2004) das escolas urbanas pesquisadas da rede municipal de Abadiânia, fazendo uma avaliação quantitativa da performance destas escolas. Verificaremos o número de alunos matriculados no ensino fundamental, taxas ou porcentagens de aprovação, reprovação, abandono, relação (proporção) professor-aluno. Vejamos as tabelas a seguir:

Tabela 1: Escola “Arco íris”

Quesitos	2001	2002	2003	2004
Matrícula do Ensino Fundamental	125	152	175	161
Número de turmas	05	05	05	06
Alunos por turmas (média)	25	30,4	35,0	28,0
Docentes com ensino superior	0,0	0,0	0,0	0,0
Aprovação (%)	66,5	94,3	80,9	81,6
Reprovação (%)	1,3	5,7	14,5	9,4
Abandono (%)	32,3	0,0	4,6	0,0
Distorção idade-série	24,8	21,7	45,1	13,6

Fonte: (Inep, 2001, 2002, 2003,2004).

Das cinco turmas de ensino fundamental, somente uma o professor não faz parte do grupo da LPP. Nesta escola o índice de reprovação aumentou e de abando diminuiu, mantendo o índice de aprovação.

Nos dados apresentados demonstrou uma instabilidade no índice de aprovação, tendo um aumento no índice de reprovação. Em relação ao abandono e distorção idade-série a porcentagem diminuiu.

Tabela 2: Escola Municipal “Céu Azul”

Quesitos	2001	2002	2003	2004
Matrícula do Ensino Fundamental	175	177	173	206
Número de turmas	06	06	06	05
Alunos por turmas (média)	30,0	29,5	34,6	32,0
Docentes com ensino superior	0,0	0,0	0,0	0,0
Aprovação (%)	47,1	46,0	49,7	79,0
Reprovação (%)	27,5	27,6	12,9	13,2
Abandono (%)	27,4	26,4	37,4	7,8
Distorção idade-série	35,6	35,6	39,3	31,1

Fonte: Inep (2001,2002,2003,2004)

Apresentou um aumento no índice de aprovação, com uma média maior de 70%. Em relação a reprovação abaixou o índice, no entanto, ainda apresenta-se alto. A distorção idade-série ainda mantém um alto índice, considerando que abaixou a porcentagem de reprovados. No entanto em 2004, os dados demonstram uma melhora, mesmo estando longe do ideal.

De acordo com os dados da SME (2002, 2003, 2004) as disciplinas que apresentaram baixo desempenho por parte dos alunos foram: Português com 24%, Matemática com 19%, Ciências com 12%. Este índice pode alternar de acordo com a série.

No Estado de Goiás. “Alunos por turmas são de 28,4%, docentes com curso superior 37,4%, aprovação de 81,8%, reprovação de 9,4%, abandono de 8,8% e distorção idade-série de 22,6%”.

Os resultados do Brasil apresentam “uma média de alunos por turma das classes iniciais de Ensino Fundamental de 26,0%, docentes com Ensino Superior de 36,1%, total de aprovação de 80,7%, reprovação de 12,4%, abandono de 6,9% e uma distorção idade-série de 27,1 %”.(INEP, 2003).

Tais dados demonstram que as escolas públicas não têm conseguido alcançar a eficiência da educação em contraste com o objetivo das políticas educacionais: promover a elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos.

A Rede Municipal, como já foi exposto anteriormente, contava com 45 docentes, 16 da zona rural e 29 da zona urbana em 2005. A formação desses docentes, hoje, resulta em 40 professores com magistério, destes 38 cursaram a Licenciatura plena Parcelada em Pedagogia e uma em Geografia em curso regular, cinco (5) docentes já tinham licenciatura plena e duas possuem especialização.(SME, 2004).

Na luta por uma oportunidade social “sonho de um futuro melhor”, dos 38 profissionais, 25 professores estão cursando pós-graduação em Psicopedagogia oferecido no próprio município aos sábados pela Faculdade de Filosofia São Miguel Arcanjo, de Anápolis, Goiás.

Na verdade, as políticas educacionais são produzidas pelo mundo oficial³³ e estão sendo vestidas pelo mundo real³⁴. A nível nacional as políticas são formuladas em favor das idéias neoliberais.

³³ O mundo oficial é um termo usado por Anísio Teixeira (1962) no qual o educador interpreta a dicotomia existente entre dois mundos, o oficial e o real, própria da sociedade contemporânea. Inspirada nessa interpretação Brzezinski (2003) denomina os documentos elaborados pelo Executivo, como oficial.

³⁴ O mundo real é usado por Brzezinski (2003) para se referir à sociedade brasileira.

Pela Constituição (art. 211 § 1º), a União deve exercer “função supletiva e redistributiva” em matéria de educação por meio de “assistência técnica e financeira” a Estados, Distrito federal e Municípios com o objetivo de assegurar equidade e padrão de qualidade à educação escolar. Segundo a LDB (art. 8º §1º), cabe à União a “coordenação da política nacional de educação articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino e exercendo funções normativas, supletivas e redistributiva” em relação às demais instâncias educacionais.

No entanto o que temos vivenciado é uma estrutura organizacional hierárquica, centralizadora, devidamente formalizada pelas políticas públicas. Os municípios, inclusive Abadiânia têm sido monopolizados pela liberação de recursos, pois, se não têm programas implementados, não têm recursos do Fundescola³⁵ e de outros parceiros.

Enquanto um projeto deve ser interpretado como algo dinâmico contando com uma realidade diferente, com “autonomia”, ele tem sido implantado para que o município perca sua identidade sua sensibilidade em relação à pedagogia local, que está sendo massificada e informatizada à luz da ideologia, inconsciente de si mesma, devido às inúmeras informações que recebe, sem conseguir refletir sobre elas, reduzindo os sistemas de ensino a “maquinas de educar”, o que é determinado pelas políticas educacionais.

O município de Abadiânia faz parte dos programas coordenados pelo Fundescola, que tem por objetivo “promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste”. (MEC, FNDE, 2005).

Seguindo a política de gerenciamento, que prima pela “equidade e eficiência”, segundo o modelo neoliberal, o governo federal criou vários programas para atender a esse novo modelo de organização escolar.

Os principais programas³⁶ de gestão escolar do Fundescola /FNDE/MEC oferecidos ao município de Abadiânia são os seguintes (Proposta Pedagógica, 2003):

1. Planejamento estratégico da secretaria (PES)
2. Sistema de apoio à elaboração do plano de carreira do magistério público
3. Plano de desenvolvimento da escola (PDE)

³⁵ O Fundescola é financiado com recursos do governo federal e de empréstimos do Banco Mundial e implantado em zonas de atendimento prioritário formadas por microrregiões com municípios mais populosos definidas pelo Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (IBGE). Atualmente, atende a 384 municípios e 19 estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com um total de cerca de 8 mil escolas públicas estaduais e municipais. O Programa envolve recursos na ordem de US\$ 1,3 bilhão.

³⁶ Segue anexo a apresentação de todos os programas do Fundescola no município de Abadiânia.

4. Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE)
5. Proformação
6. Escola Ativa
7. Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE)
8. Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE)

Esses programas têm definido as políticas educacionais no Brasil, centralizando o poder, apresentando uma tendência tecnicista, com enfoque sistêmico, instrução programada, teleensino e outros.

O município de Abadiânia se apresenta com a formação de 94% dos professores da rede municipal na Universidade Estadual de Goiás com o curso de Pedagogia da Licenciatura Plena Parcelada.(SME, 2005).

Em Abadiânia foram oferecidas 41 vagas, número de professores efetivos sem nível superior, preencheu-se 38 vagas. Duas professoras não participaram, pois eram adventistas e o curso oferecido ocorria na sexta-feira após às 18:00 horas e sábado o dia todo.

No caso da Rede Municipal de Abadiânia, a Prefeitura Municipal, por meio dos recursos do FUNDEF, responsabilizou-se pela mensalidade. No início com parte dos 60% do FUNDEF, e no último ano foram utilizados os 40% do recurso. O transporte era da responsabilidade do professor/aluno. No período de aula intensivo, janeiro e julho a Prefeitura se responsabilizava pela refeição. Os professores recebiam ainda uma quantia em dinheiro, que fazia parte do chamado 14º salário, ou seja, a quantidade a mais que sobrava dos 60% do recurso do FUNDEF, eram distribuídos entre os professores do Ensino Fundamental para contribuir na manutenção do seu aprimoramento pessoal.

Vejamos as respostas das professoras da Rede Municipal de Abadiânia às perguntas feitas na entrevista da pesquisadora em relação ao pagamento do curso de formação superior que ela fizeram na UEG, no convênio IV.

Professora 1: O curso da parcelada foi pago com o recurso do FUNDEF (4ª série, Escola Arco Íris).

Professora 2: O município pagou com o FUNDEF, quer dizer o dinheiro já era nosso, ele vinha e a prefeitura pagava. Ajudou no transporte e no almoço também, só dos períodos intensivos (1ª série, Escola Arco Íris).

Professora 3: Uai, o curso foi pago com o FUNDEF e ainda tinha ajuda no transporte e na refeição (4ª série, Escola Céu Azul).

Professora 4: Foi feito um convênio da Prefeitura com a UEG e nós assinamos um termo de compromisso que ia continuar trabalhando. Foi pago com o recurso do FUNDEF, eu acredito que sim, aparecia nas prestações de contas(1ª série, Escola Céu Azul)..

É importante ressaltar o senso de responsabilidade com que os professores participam do processo seletivo. Nesse momento eles já iniciam experimentar o sentimento de estarem incluídos no processo. Apresentaremos a fala de uma das professoras entrevistadas nessa pesquisa.

Professora 3: Eu que já estava com 23 anos de professora e até que eu não fui tão mal classificada passei até com notas boas.

As outras professoras entrevistadas também apresentam entre 20 e 25 anos de magistério, demonstrando a oportunidade oferecida a todas e a todos com a criação do projeto LPP.

Vejamos o discurso de alguns professores quando foram perguntados sobre a LPP. E quando você entrou neste curso de Licenciatura Plena Parcela. Foi porque você sentiu uma vontade de participar, ou porque você ficou preocupada com a legislação, com a obrigação que o professor tem que ter, como é que funcionou?

Professora 1: Olha, toda vida eu tive vontade de fazer pedagogia, então eu acho que juntou o útil ao agradável quando surgiu porque o professor tinha que estudar e pra mim foi maravilhoso, porque toda vida eu tinha vontade e nunca tinha oportunidade, não tinha condições, então pra mim foi muito bom, não senti que estava numa obrigação não(4ª série, Escola Arco íris).

Professora 2: O curso da UEG foi muito importante todos deveriam fazer (1ª série, Escola Arco íris).

Uma política de formação perde a consistência se não tiver como suporte uma concepção muito clara dos objetivos da educação, da sociedade e expectativas bem definidas de que professor pretende ser, que aluno pretende formar.

O professor de hoje não pode mais ser um mero reprodutor de conhecimentos e ou monitor de programas pré-elaborados, que já chegam prontos nas escolas, para serem aplicados. Pois, segundo Demo (2004), somente faz aluno aprender o professor que bem aprende. E aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo que bem aprende.

Na gestão escolar, neste município, as nomeações são feitas por pessoas fora do quadro efetivo de professores, isso é um dado que dificulta, com certeza, a promoção de uma escola democrática. O poder da autoridade externa à escola esta sempre presente trazendo

medo e insegurança ao grupo escolar. A burocracia presente na organização escolar, o poder centralizado.

Segundo Uhle (1994), a nomeação também influencia no seu comportamento. O poder da autoridade de quem o nomeou está presente, mesmo não estando por perto. O burocrata em relação ao seu superior (empresa ou Estado), mesmo admitido por concurso, acaba deixando-se ser influenciado por questões pessoais, como por exemplo, ascensão na carreira. Isso contamina a tomada de decisão desta pessoa. A cooptação passa a ser a prática dominante no interior das organizações.

O poder é centralizado, os objetivos são precisos, portanto o conflito é inapropriado, a organização. Prevalece neste caso o interesse individual, no interior da escola, o poder de decisão neste caso tem por base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos.

No período de 1998, em atendimento à LDB, foi criado o Plano de carreira dos professores e o Estatuto do Magistério (Lei nº 453/98) com o acompanhamento de uma comissão escolhida pelos professores. A Rede Municipal, com base em orientações da secretaria de educação de Abadiânia elaborou sua Proposta Pedagógica em 2003 obtendo a aprovação dos professores.

A organização escolar vivenciada hoje pode ser comparada com a de uma empresa. A terminologia utilizada no PDE tais como missão, visão estratégica, suporte estratégico, controle, gerente de metas, etc, evidenciam mais ainda o caráter diretivo e gerencial imposto às escolas. Podemos dizer que apresenta as características da escola como empresa norteadas pelo princípio da Qualidade Total.

Na elaboração do Plano Estratégico, no preenchimento dos formulários e questionários, a obrigatoriedade da exatidão do plano. Ainda a dificuldade de ser aprovada pelos técnicos do Fundescola, a quantidade de vezes que ele vai e volta, pela centralização do controle e fiscalização. Neste momento percebemos as características da escola como burocracia.

Ao pensar as estratégias, determinar metas e plano de ação a ser realizado com a participação de todos os funcionários da escola, definindo ainda sua missão, visão de futuro, valores aproximam-se de uma escola democrática.

Nos anos 90, sob a influência dos organismos internacionais, BIRD, Banco Mundial e FMI o modelo de organização gerencial de planejamento estratégico, empresarial prevalece nas escolas públicas que é uma mistura de escola como empresa, mas, com um discurso de gestão democrática de autonomia e de descentralização. O PDE é um desses

programas coordenado pelo Fundescola que é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, executado em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e desenvolvido com a secretaria estadual e municipal de Educação.

Nas escolas da Rede Municipal de Abadiânia, não existem o Projeto Pedagógico da Escola (PPP) e sim o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), aliás, somente em uma escola investigada falou-se que seria providenciado no próximo ano.

Segundo Vieira (2002), o PDE veio para atender um dos objetivos do Banco Mundial que era de capacitar escolas para elaborarem projetos dentro do modelo do planejamento estratégico, escondendo a real intenção de instrumentalizar a escola na formação considerada necessária para a busca externa de recursos para a sua manutenção, além daqueles recebidos do Estado.

E ainda a própria LDB/96 prevê em seu art.12, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de: inciso I, elaborar e executar sua proposta pedagógica”. A Proposta Pedagógica expressa a autonomia da equipe escolar, organização escolar, gestão participativa, é a unidade teórico-metodológica do trabalho docente.

Para facilitar a compreensão do perfil dessas profissionais que foram entrevistadas, julgo importante apresentar algumas características delas. Essas informações foram obtidas nas entrevistas com a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com as diretoras das escolas investigadas e as professoras escolhidas, segundo os critérios já citados acima.

Da Secretaria Municipal de Educação, foi entrevistada a coordenadora geral que responde por essas duas escolas:

Coordenadora Geral: Nasceu em Abadiânia, tem 15 anos de magistério, terminou o curso de Pedagogia da LPPM IV, e já está cursando a pós-graduação em Psicopedagogia. Está na coordenação desde janeiro de 2005, indicada pela nova gestão e já fazia parte do quadro de professores da rede municipal.

Da Escola Municipal “Arco Íris” a diretora está identificada como 1 e as professoras de 1 e 2:

Diretora 1: Nasceu em Cristalina em Goiás, pedagoga pela Unievangélica, 30 anos de experiência em educação, atuando como professora, coordenadora de escola pública e já teve uma escola de educação infantil e ensino fundamental em Abadiânia. É diretora da escola

“Arco Íris” desde janeiro de 2005, foi indicada pela nova gestão. Não fazia parte do quadro de professores da rede municipal.

Professora 1: Nasceu em Abadiânia, tem 10 anos de profissão, há 8 anos trabalha com a 4ª série. Fez o curso Normal regular, terminou o curso de Pedagogia do Projeto LPP na UEG em 2004 e está terminando o curso de pós-graduação em Psicopedagogia em 2006.

Professora 2: Nasceu em Abadiânia, tem 22 anos de magistério. Desses, 10 anos trabalhou na zona rural. Fez o curso Normal regular, terminou o curso de Pedagogia do Projeto LPP na UEG em 2004. Está atuando na 1ª série do Ensino Fundamental. Não deu continuidade a seus estudos posteriormente por falta de recursos.

Da Escola Municipal “Céu Azul” foram as professoras 3 e 4 e a diretora 2:

Diretora 2: Nasceu em Abadiânia, tem habilitação em Filosofia, está terminando o curso de especialização em Psicopedagogia. Atuou como professora de educação infantil por muitos anos trabalhando em uma Creche. Entrou para a direção desta escola em janeiro de 2005, indicada pela nova gestão. Não fazia parte do quadro docente da rede municipal.

Professora 3: Nasceu em Abadiânia, tem 29 anos de magistério, desses 15 anos atuou na zona rural. Fez o curso de magistério por meio do Projeto Lúmen, a distância. Terminou o curso de Pedagogia do Projeto LPP na UEG em 2004. Está atuando na 4ª série do Ensino Fundamental, há mais de 10 anos. Não deu continuidade aos estudos posteriormente por se sentir um pouco cansada.

Professora 4: Nasceu em Abadiânia, tem 18 anos de profissão, trabalhou alguns anos na zona rural. Fez magistério por meio do PROFORMAÇÃO, terminou o curso de Pedagogia do Projeto da LPP na UEG em 2004. Está terminando o curso de pós-graduação em Psicopedagogia. Está atuando na 1ª série do Ensino Fundamental.

Essa apresentação nos leva a conhecer um pouco do perfil dos professores (as) da Rede Municipal, representados por esses profissionais. Considerando que a maioria dos professores nasceram em Abadiânia, foram professores da zona rural, a formação do ensino médio foi à distância ou pelo Projeto Lúmen ou pelo Proformação. Quanto a visão de mundo, percebemos que ficou muito restrita a sua localidade. Para Macedo e Moreira (2002) o local, a época que o professor nasceu, interfere no seu modo de se e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano.

Do quadro de 42 professores, 15 são efetivadas, pois, iniciaram seu trabalho antes da Constituição de 1988, que não exigia concurso público. E as outras, são concursadas. As escolas são pequenas, com no máximo 5 salas de aula, funcionam na sua maioria nos turnos

matutino e vespertino. De cada 5 salas de aulas das escolas da Rede Municipal, 4 são professores egressos da LPP de Pedagogia.

No próximo capítulo, fizemos uma análise da prática pedagógica do professor, a partir do seu discurso teórico, dos documentos elaborados pela escola e pelo professor e ainda por meio de observação da sala de aula. Analisamos os cadernos dos alunos e o seu discurso.

CAPÍTULO-III

POSSIBILIDADES DE UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REDE MUNICIPAL DE ABADIÂNIA

No sentido de se obter uma visão crítica da Rede Municipal de Abadiânia, pareceu-nos necessária uma reflexão sobre a práxis do professor, fundamentada no estudo de documentos elaborados pela escola (desde o PDE, Planejamento de Curso até os Planos de Aula e os Cadernos de alunos e Atividades realizadas pelo corpo docente da escola em sala), a partir dos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia da LPP na UEG, observando os pressupostos explícitos nesses documentos, a partir das entrevistas, e que foram realizadas para essa pesquisa.

Analisando o Planejamento geral das atividades de uma escola em Abadiânia, observamos o processo de tomada de decisão quanto aos objetivos a serem atingidos por meio da seleção de conteúdos a serem desenvolvidos e os procedimentos de avaliação mais condizentes com os objetivos propostos. Registramos também o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e a avaliação aplicada em sala de aula. Nesses registros é dada ênfase às situações da sala de aula, analisando-se as concepções teórico-práticas que se manifestaram no cotidiano escolar desses professores, na sua práxis e que conceitos e valores a podem estar direcionando. Tentamos perceber também até que ponto a formação dos professores egressos da LPP de Pedagogia influenciou a práxis desses profissionais e se os professores/egressos têm consciência dessa transformação com base na abordagem proposta no Projeto da LPP: ação-reflexão-ação.

Para iniciarmos uma análise crítica da Rede Municipal de Abadiânia, é preciso descrever nas escolas, aspectos que merecem destaque no que se refere aos estabelecimentos de ensino pesquisados.

A Escola Arco Íris (nome fictício) é situada em um bairro predominantemente de classe média baixa, abrange a pré-escola e as séries iniciais do Ensino Fundamental, funciona com sete turmas, 4 no turno matutino e 3 turmas no turno vespertino. Das sete professoras dessas turmas, quatro são egressas da LPP de Pedagogia. O prédio da escola, do ponto de vista da estrutura física, conta com 4 salas de aula, um pátio pequeno, uma cantina, uma sala de direção e uma secretaria junto com a sala de professores. Tem um banheiro masculino e um feminino, não tem banheiro separado para os funcionários. Não tem espaço para as

atividades de recreação, as crianças são levadas a uma quadra de esportes próxima à escola. É uma escola pequena. O que acontece na escola é sabido por todos.

A outra escola, denominada nesse trabalho de “Céu Azul”, está situada em um bairro de classe popular, abrange a pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental, com 7 turmas em funcionamento, sendo 4 no turno matutino e 3 no turno vespertino; as quatro professoras são egressas da LPP de Pedagogia. O prédio conta com 4 salas de aula, 2 banheiros para alunos e um para funcionários, uma secretaria funcionando juntamente com a direção, uma sala de professores bem pequena, uma cozinha bem estruturada, um pátio coberto, uma quadra de esportes que também atende a comunidade. A escola tem muito espaço verde.

Nas duas escolas fomos bem recebidas pela direção e por toda a sua equipe. Os professores foram amáveis e receptivos. Os alunos ficaram um pouco “ressabiados”, no início e depois se tornaram amáveis.

Analisar o professor em exercício requer também perceber se o professor conhece bem o funcionamento do sistema escolar, as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, se esses professores têm uma concepção de educação e das escolas, sua organização interna, se conhecem as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno. Verificamos a coerência entre o discurso das professoras entrevistadas, observação da sala de aula e os documentos elaborados, ou seja, o PDE, o Planejamento de Curso, Plano de Aula, cadernos dos alunos e seus elementos didáticos, no que tange ao processo ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação escolar aplicada a esses alunos.

Iniciamos análise a partir do discurso teórico dos professores registrados nas entrevistas, qual a fundamentação teórica que orienta a sua práxis. Refletir sobre a relação cotidiano/aula por intermédio do discurso e nos permitiu compreender as possíveis causas do problema da qualificação docente.

3.1 Fundamentação Teórica: Tendências Pedagógicas

Mediante um roteiro³⁷ aberto de entrevista perguntamos a essas professoras e diretoras se o currículo do curso da LPP de Pedagogia oportunizou conhecimentos dos

³⁷ O roteiro de entrevistas aplicado nesta pesquisa consta do anexo.

conteúdos relacionados à sua disciplina e sua contextualização na práxis. Seguem-se as respostas obtidas.

Na Escola Arco Íris:

Diretora 1: Tem liberdade para elaborar o seu planejamento.

Professora 1: A teoria que me baseio é trabalhar com textos, deixar a criança livre com o que ela traz de casa. Mas um autor específico não. Eu não tenho nenhuma teoria específica não. Não ficou muito claro não. Pelo menos comigo não.

Professora 2: O construtivismo e o tradicional. Eu trabalho os dois. Eu não abandonei o tradicional.

Na Escola Céu Azul:

Diretora 2: A teoria segue a linha progressista, congregando ao método tradicional, principalmente na disciplina.

Professora 3: Uai, a minha teoria eu não só, eu não abandonei o tradicional, mas assim a gente mudou a trabalhar o novo, sempre buscando o novo conhecendo. Eu misturo o tradicional e o construtivismo.

Professora 4: Eu trabalho com o método construtivista e o tradicional também. Eu trabalho o intercâmbio dos dois, trabalho interdisciplinariamente e trabalho com as leituras de números e famílias (alfabetização).

Surge das entrevistas com as professoras, diretoras e coordenadoras que em sua proposta de trabalho ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegiam-se os aspectos cognitivistas no discurso: mencionam, por exemplo, o construtivismo, juntamente com uma outra abordagem dos aspectos educativos: o tradicional, partindo do pressuposto de que seria possível manter uma coerência havendo abordagens diversas do objeto, do sujeito.

A práxis, como já conceituamos nesse trabalho, está arraigada à dialética da história da sociedade, pois, deve unir a compreensão teórica à ação real, buscando transformar a realidade. Daí a necessidade de compreender como ocorre esta relação por meio das entrevistas.

Então perguntamos, se os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia da LPP da UEG, contribuíram para fundamentar a sua práxis.

Professora 1: Acho que ajudou no planejamento, na disciplina na sala de aula, na maneira de lidar com os alunos, em tudo. O plano de aula mesmo, a gente era muito tradicionalista, e agora com a pedagogia construtivista é muito diferente, mudou demais.

Professora 2: No planejamento do dia a dia, melhorou muito. Antes a gente só planejava objetivo, conteúdo e método. Hoje tem acolhimento, leitura, tarefa para casa.

Professora 3: Uai, eu faço assim, eu estou fazendo, você está falando assim se é semanal.

Há várias formas de conceber o fenômeno educativo, pois a educação não é uma realidade pronta e acabada, é um fenômeno humano histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto as dimensões humanas, quanto a técnica, a cognitiva, as emocionais, a sócio-política e cultural.

Para atender a esta multidimensionalidade tentamos compreender cada uma das abordagens citadas pela professoras, para que possamos analisar qual o ideário pedagógico que fundamenta a práxis, ou a prática pedagógica dessas professoras.

Analisamos a seguir a abordagem tradicional e a abordagem cognitivista ou construtivista ou ainda chamada de interacionista numa visão dialética, segundo os estudos de Mizukami (1986).

A abordagem tradicional apresenta características gerais, transmitidas por meio dos anos, com tendências e manifestações diversas. No entanto, não realizamos um estudo histórico desse tipo de tendência no Brasil, mas tentamos caracterizá-la em suas diferentes manifestações na atualidade. Portanto, existem considerações de vários autores de posições diferentes em relação ao ensino tradicional.

Para Mizukami (1986, p.10), na abordagem tradicional:

Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio da transmissão, de onde supõe o papel importante da educação formal e da instituição da escola. A perenidade é justificada por si mesma. Há constante preocupação em se conservar o produto obtido o mais próximo possível do desejado.

Embora a abordagem tradicional contenha aspectos a serem superados, possui também um papel histórico importante e nem tudo do tradicional deve ser visto negativamente.

O ensino tradicional para Snyders (1974), é um ensino verdadeiro, tem a pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade, como as obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros.

Para o autor, o ensino tradicional dá ênfase aos modelos, em todos os campos de saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos. O ensino em todas as suas formas, nessa abordagem, será concentrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo no aluno: o

programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhes são fixadas por autoridades exteriores.

Para Saviani (1980), o papel do professor no ensino tradicional se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja conseguido e isto independe do interesse e vontade do aluno, que por si só, talvez nem pudesse alcançar esse conhecimento sem o qual suas oportunidades de participação social estariam reduzidas.

Para Luckesi (1994), que acompanha o mesmo raciocínio, nessa abordagem o professor exige atitude receptiva dos alunos e dificulta a comunicação entre eles no decorrer da aula. As matérias de estudo são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais.

O autor complementa, que o ensino tradicional é uma subdivisão da Pedagogia Liberal, que se divide em tradicional renovada, progressivista, renovada não-diretiva, e tecnicista. No entanto, esse termo liberal não tem o sentido de avançado, democrático, aberto. A Pedagogia Liberal é uma manifestação própria da sociedade capitalista, em que predomina a liberdade dos interesses individuais da sociedade, baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. Nesse sentido, o aluno é educado para atingir os objetivos pelo próprio esforço, numa perspectiva individualista que não leva em conta sua inserção social.

Mizukami (1986) afirma que na pedagogia tradicional, o mundo é externo ao indivíduo e este irá apossando-se gradativamente de uma compreensão cada vez mais sofisticada dele na medida que se confronta com modelos ideais. As aquisições científicas e tecnológicas, os raciocínios e demonstrações, as teorias elaboradas seguem através dos séculos. Nessa perspectiva tradicionalista, os objetivos dos programas educacionais propostos exprimem os valores apregoados pela sociedade na qual se realiza. Neste caso a educação é tratada como produto, resultado. Nessa abordagem o processo educacional tem uma visão individualista, evidencia mais uma vez, o caráter cumulativo do conhecimento humano adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão de conteúdo.

Já o construtivismo, segundo Mizukami (1986), insere-se na abordagem cognitivista, predominando o interacionismo. Como seus principais representantes têm-se o suíço Jean Piaget e o norte americano Jerome Bruner. Focalizamos nesta pesquisa somente a abordagem piagetiana dada a importância que tem tido nos últimos anos nos cursos de licenciatura, inclusive na UEG, fazendo parte do currículo da LPP de Pedagogia.

Na abordagem interacionista, homem e mundo são analisados conjuntamente. De acordo com Mizukami (1986), o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre

sujeito e objeto, não se enfatizando pólo algum da relação, como ocorre nas abordagens anteriores.

Para Piaget, o desenvolvimento do conhecimento de um estado para o seguinte é sempre caracterizado por formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo.

De uma parte, o conhecimento não procede, em sua origem, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já construídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, pois o de elaborar tais mediadores. A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas, eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos. (PIAGET, 1978, p.6).

A epistemologia genética neste caso tem como objetivo conhecer não o sujeito em si, mas unicamente as etapas de sua formação, e nem o objeto³⁸ em si, porém os objetos sucessivos que são reconhecidos pelo sujeito no curso de diferentes etapas.

Quanto à aquisição de conhecimento, Piaget (1978) admite pelo menos duas fases: A exógena, que é a fase da constatação, da cópia, da repetição. E a endógena, que é a fase da compreensão das relações, das combinações. Para o autor, é necessário considerar que a aprendizagem pode parar na primeira etapa do conhecimento, ou seja, na fase exógena.

Para Piaget (1978), o conhecimento científico está em constante evolução, portanto, não existe de um lado história do conhecimento e do outro a posição alcançada por esse pensamento atual.

Nessa abordagem, o objetivo da educação não consiste na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelo, e sim em que o aluno aprenda por si próprio a conquistar essas verdades. “A autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional” (MIZUKAMI, 1986, p. 71).

O construtivismo valoriza a socialização, que implica equilíbrio entre as relações interindividuais e ausência de regulador externo. Devem-se criar condições de cooperação.

³⁸ O objeto para Piaget tem o sentido usado em psicologia: nessa disciplina relações de objeto supõem as relações primárias de mãe e filho (PIAGET, 1978, p.7).

Na teoria piagetiana pode-se constatar o estabelecimento entre cooperação e a formação do desenvolvimento intelectual, possibilitando ao aluno ter um interesse intrínseco à sua própria ação. A cooperação deve acontecer na relação entre os alunos além de entre professores e alunos.

Nessa abordagem, o professor deve criar situações-problemas em que possam ser operacionalizados os conceitos. Nesse caso, as principais atividades, de acordo com Mizukami (1986), devem consistir em: jogos de pensamento para o corpo e os sentidos, jogo de pensamento lógico, atividades sociais para o pensamento; teatro, excursões, jogos de faz-de-conta; ler e escrever; aritmética; ciência, arte e ofícios; música; educação física.

O professor deve evitar rotina, fixação de respostas, hábitos, pois, padronizando o material não consegue ousar, transformar, não consegue fazer com que o seu aluno construa o seu próprio material, enquanto o aluno mesmo ainda iniciante deve começar a assumir o papel de investigador e pesquisador.

Analisamos no próximo item os documentos de planejamento elaborado pela escola, pelas professoras.

3.2 Plano de Desenvolvimento da Escola e sua relação com o Plano de Curso

Analisamos neste item os documentos que foram elaborados pela escola, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e os Planos de Cursos dos professores investigados de Português e Matemática relacionando-os às entrevistas elaboradas com professores, diretores e coordenadora geral da Secretaria Municipal de Educação.

Vale ressaltar que, nas escolas investigadas, não encontramos o Projeto Pedagógico da Escola (PPP) e sim o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), aliás, somente em uma escola falou-se que o PPP seria providenciado no próximo ano.

Em primeiro lugar busca-se entender a diferença entre um Projeto e um Plano e sua importância na construção político pedagógica e administrativa na escola. Segundo Gadotti, Freire e Guimarães (2004), o Projeto é um documento produto do planejamento porque nele são registradas as decisões mais concretas de propostas futuras. Trata-se de uma tendência natural e intencional do ser humano. Como o próprio nome indica, projetar é lançar para a frente, dando sempre a idéia de mudança, de movimento. Projeto representa o laço entre o presente e o futuro, sendo ele a marca da passagem de um para outro.

Para Gadotti, Freire e Guimarães (2004, p.42), é importante a elaboração do Projeto Político Pedagógico na escola, pois, ele precisa ser entendido como uma maneira de

situar-se num horizonte de possibilidades, a partir de respostas a perguntas tais como: "que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade?"

Falar da construção do projeto pedagógico é falar de planejamento no contexto de um processo participativo, em que o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar o fazer das demais etapas.

Planejamento Escolar é o planejamento global da escola, envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. "É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social" (LIBÂNEO, 2001, p. 221).

Para o autor, o Projeto da Escola é o momento de tomada de decisões que envolvem todo grupo da escola em busca de organizar e coordenar as atividades desenvolvidas na escola. É um processo contínuo que se preocupa com o "para onde ir" e "quais as maneiras adequadas para chegar lá", tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades da sociedade, quanto à do indivíduo. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), afirmam que o Projeto Pedagógico é um documento que deve refletir as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos.

O primeiro passo para a elaboração do Projeto Pedagógico é definir de forma clara e precisa, a concepção filosófica que vai nortear os fins e os objetivos da ação educativa. Essa definição é muito importante porque é a partir da proposição dos objetivos que desejamos alcançar que definiremos os critérios para a seleção de conteúdos de ensino, quanto dos objetivos de aprendizagem.

Já o Plano é um documento utilizado para o registro de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como, quando, com que e com quem. Para existir plano é necessária a discussão sobre fins e objetivos, culminando com a sua definição. De acordo com Padilha (2001), o plano é a apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar, tem a conotação de produto do planejamento. Plano é um guia e tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto.

Partindo a análise das entrevistas, ao perguntarmos como se elabora o Planejamento da Escola ou o Projeto Político Pedagógico e ou Proposta da Escola, obtivemos as seguintes respostas.

Escola Arco íris:

Professora 1: A coordenadora juntamente com a diretora elabora o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) com os projetos que serão desenvolvidos e aí a gente aprova ou não (4ª série).

Professora 2: Não tem o planejamento da escola, tem aqueles “projetinhos” que a gente faz. Todas as escolas têm os projetos. Eu acho que é bom, trabalhar uma coisa só, não tem diferença (1ª série).

Escola Céu Azul:

Professora 3: Tem o PDE, todos nós participamos (4ª série).

Professora 4: É feito junto à coordenadora pedagógica da escola. Ela faz as ações do PDE e passa para a gente e a gente aprova ou não (1ª série).

A Diretora 1 ao ser perguntada pelo Projeto da Escola, responde: *A escola trabalha com o PDE, o PPP, está previsto para o próximo ano. No entanto somente uma professora demonstrou interesse para elaborar a Proposta Pedagógica da escola.*

As falas das entrevistadas permitem que se afirme que as escolas estão aplicando o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) e não fizeram nenhuma menção ao PPP (Projeto Político Pedagógico) que, de fato, não existe, não foi elaborado. Assim, o PDE está substituindo o PPP nessas escolas, e não parecem perceber as diferenças entre o PPP e o PDE.

Portanto, como percebemos nas entrevistas feitas com as professoras, diretoras e coordenadora geral da Rede Municipal, não há evidências concretas de uma definição clara e precisa de uma teoria ou método que oriente a sua práxis. Nas entrevistas, uma professora se referiu ao PDE, como “projetinhos”, demonstrando que nem sabem o significado de PDE e de PPP. Pareceram alheias ao que ocorre na escola, falaram com evasivas.

Projeto Pedagógico ainda não é uma realidade nestas escolas, a tomada de decisão ainda é um discurso oficial previsto na LDB. Não existe, o planejamento de cada escola. A efetivação da prática de formulação coletiva do projeto pedagógico apresenta-se de maneira precária.

O poder autoritário estipulado por este plano de gerenciamento nas escolas se reveste de oportunidade e se estabelece no interior das escolas, pois, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2004), a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor.

Outra questão observada: a divisão de tarefas que propõe o PDE conseguiu envolver todos os profissionais da educação na aplicação das ações na escola e também a comunidade, levando-os a realizarem todas as tarefas pré-determinadas. Referimo-nos apenas à “aplicação”, pois, segundo as professoras, a coordenadora elabora o Plano e elas aprovam e aplicam, não elaboram. A maioria das ações realizadas nas escolas é semelhante, pois, envolvem todas as escolas, como as referentes às datas cívicas e comemorativas, torneio escolar, etc. Projetos relacionados ao processo ensino-aprendizagem têm Gincana de Matemática, Feira de Ciências e Literatura.

Em cada escola existe uma coordenadora do PDE, escolhida pela Secretaria de Educação, para dinamizar as atividades e responder e preencher os formulários. Na Escola Arco íris, a coordenadora do PDE é também professora na escola e demonstrou interesse na elaboração do projeto. Na Escola Céu Azul, existe uma coordenadora específica, que não está como professora do estabelecimento.

A escola deve ser o espaço de realização tanto dos objetivos dos sistemas de ensino, quanto dos objetivos da aprendizagem. Deve saber articular as oportunidades, com o projeto global e social da escola. Para isso a escola tem que estar muito estruturada, centrada no seu fazer pedagógico e político. Deve-se, portanto, constituir-se efetivamente uma equipe, ou seja, agir coletivamente e isso não ocorre nas escolas pesquisadas.

No caso específico de Abadiânia, nas escolas visitadas, outro aspecto a considerar é a elaboração e aplicação do Plano de Curso. O plano de curso deve ser a culminância do planejamento do professor com a proposta da escola. As ementas que deveriam ser propostas no Projeto Político Pedagógico são a maneira de garantir a unidade do trabalho docente na escola.

Plano de Curso é a organização de um conjunto de matérias que vão ser ensinadas e desenvolvidas em uma instituição educacional, durante o período de duração de um curso. Segundo Vasconcellos (1995, p. 117), esse tipo de plano é a "sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade".

O Plano de Curso deve expressar intenções concretas com base em diagnósticos prévios. Este deve propiciar um retrato realista da situação dos problemas, das necessidades pessoais e sociais dos alunos relativos à escolarização.

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades

humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001, p. 30).

É necessário que a escola tenha a unidade na concepção do currículo e linha pedagógico-didática que todos possam compartilhar com requisitos para trabalhar com a interdisciplinaridade. A escola deve ser o espaço de realização tanto dos objetivos de ensino, quanto dos objetivos de aprendizagem.

Descrevemos aqui, a partir das entrevistas feitas com as professoras, diretoras e coordenadora, como são elaborados os Planejamentos de Curso na Rede Municipal de Abadiânia, tentando perceber nelas a existência ou não das características exigidas pelos autores citados.

Dessa forma, verificamos algumas dificuldades por parte dos alunos/professores egressos da LPP ao colocar, na prática, o planejamento. Ao interrogarmos às entrevistadas sobre se deve haver uma relação entre o planejamento das aulas realizado pelo conjunto de professores das escolas e o projeto de cada escola, a coordenadora geral respondeu:

Coordenadora Geral? Tem, o PDE.

Perguntamos também: o planejamento desse professor está relacionado ao PDE, como é feito isso?

Coordenadora Geral: A gente faz sempre o planejamento em cima do que a gente tem em vista no nosso PDE, porque nós temos as ações que têm de serem realizadas com os alunos. As ações têm que ser realizadas dentro da escola. A gente pega o planejamento e o adequa com o PDE que a gente já tem em mente, dentro do programa da escola.

Foi perguntado na entrevista à coordenadora geral da Secretaria Municipal de Educação, também aluna egressa da LPPM IV: na hora da elaboração deste planejamento é discutido com os professores o que vai ser utilizado? Quero dizer como é que vai ser trabalhado este planejamento? Há uma liberdade do professor na escola? Como é que vocês fazem?

Coordenadora Geral: A gente trabalha com uma mistura de idéias, mas a tendência da gente é mais pra construtivista por causa do projeto que a gente desenvolve no município que é o “Projeto Aprender” que é o método mais construtivista, que é mais a parte de produção de textos, que é mais português e matemática, que é o mais puxado, que a gente puxa mais com as crianças. Então, o método construtivista é a nossa tendência.

Das diretoras entrevistadas das duas escolas, uma não demonstrou clareza e a outra disse trabalhar mais com as tendências progressistas, mas não indicou nenhuma especificamente.

Se a escola não tem o PPP, que incluiria o currículo, perguntamos então, que material é utilizado para nortear o Plano de Curso e que oriente a práxis das professoras.

Coordenadora Geral: Nas escolas os professores têm liberdade de elaborar o seu planejamento.

Diretora 1: Os professores têm liberdade para desenvolver o seu trabalho, mesclar com a sua própria criatividade. Baseia-se na matriz do Projeto Aprender.

Diretora 2: Cada professor tem liberdade para trabalhar seu aluno, não ficar ligado somente ao Projeto Aprender.

Muitas vezes usa-se o termo “liberdade” para justificar a ausência de Projeto Político Pedagógico, de uma concepção filosófica, de uma visão de educação.

Segundo Libâneo (2001), as instituições escolares e organizações sociais precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam. Sem planejamento, a gestão ocorre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados.

Se vocês fazem o planejamento juntas, tem alguém que as orienta tem alguma matriz a seguir? Como é que é feito? E aí vocês fazem juntas o planejamento?

Professora 1: Sim foram, todas as professoras da 4ª série foi até na escola. No planejamento foi bem livre, foi bem livre mesmo, reúne os professores de 4ª série juntos e planeja(4ª Série, Escola Arco íris).

Professora 4: No planejamento a gente segue um roteiro, a gente divide os conteúdos mais utilizados e vamos aplicando. Reunimos as professoras dessas turmas e elaboramos(1ª série, Escola Céu Azul).

No início do ano letivo, há uma semana dedicada a elaboração do Plano de Curso. É uma atividade obrigatória na escola, que se faz todos os anos. Os professores de todas as escolas juntam-se em uma determinada escola do município, os grupos são separados por séries de todas as escolas da rede. Sentam-se e elaboram o seu planejamento, os professores de 4ª série, seguem o plano de curso do ano anterior, os professores de 1ª a 3ª série seguem a matriz do Projeto Aprender³⁹, convênio com a Secretaria de Estado da Educação.

³⁹ Projeto Aprender, amplia o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Tem como objetivo a leitura, a escrita e o cálculo (RESOLUÇÃO CEE nº258 de 11 de novembro de 2005).

Perguntamos também quem orienta os professores na hora da elaboração do plano de Aula.

Na escola Arco Íris

Diretora 1: é uma coordenadora específica da Secretaria Municipal de Educação.

Professora 1: A direção.

Professora 2: A gente faz sozinha.

Na Escola Céu Azul

Diretora 2: Elaboram o planejamento juntamente com os professores.

Professora 3: É feito com a coordenadora pedagógica da escola.

Professora 4: Eu estou fazendo, semanal.

Coordenadora Geral: Eu que acompanho na escola.

Não existe clareza por parte das entrevistadas, gestoras das escolas, sobre o modo de elaboração e aplicação de Projeto Político Pedagógico. Ora se referem a planejamento de Curso, outras vezes ao Projeto Político Pedagógico, Plano de aula, confundem tudo. E também não há uma pessoa específica para acompanhar o planejamento das professoras que, muitas vezes trabalham solitariamente sem o apoio dos pares, da coordenação ou da direção.

Percebemos também, que as ações docentes, as atividades técnicas e as intervenções administrativas, desenvolvidas no interior da escola pelos diversos profissionais da área, não conseguem convergir, articular-se em razão da unicidade do fim. A impressão que se tem é que cada uma delas adquire um certo grau de independência, trilha seu próprio caminho, como se cada uma tivesse seu próprio fim, contrariando a proposta do Projeto da LPP. Mas esta impressão não corresponde à realidade. Tal realidade é de fato solidão e individualismo ainda não superados no âmbito da escola.

Na análise do Plano de Curso dos professores da 4ª série, verificamos que estes foram elaborados a partir dos objetivos propostos nos PCNs do Ensino Fundamental de cada área de conhecimento. Os conteúdos da 4ª série acompanham o livro didático, e da 1ª série a matriz do Projeto Aprender. A metodologia do Plano de Curso da 4ª série segue padrões diferenciados em cada plano de curso de cada disciplina, demonstrando apresentar concepções diferentes. O Plano de Curso da 1ª série apresenta uma metodologia da pedagogia construtivista.

Tendo em vista que, as professoras entrevistadas admitem que todas as turmas de uma mesma série se juntam para elaborar o Plano de Curso, analisamos apenas um Plano de Curso da 4ª série do Ensino Fundamental (Português e Matemática) e um da 1ª série do

Ensino Fundamental (Português e Matemática). Neste ano de 2006 foram elaborados somente estes, por ser uma exigência do Projeto Aprender.

No Plano de Curso da 4ª série do Ensino Fundamental, um dos objetivos gerais propostos na disciplina “Português” é: “Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia sabendo assumir a palavra e produzir textos orais e escritos”. Nos PCNs da Língua Portuguesa encontra-se o mesmo objetivo complementado com “coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos que se propõem e aos assuntos tratados” (PCNs. v.2. p.41). Este modelo permanece quanto aos demais objetivos propostos no Planejamento de Curso (4ª série, 2005).

Exemplo: “Compreender os textos orais e escritos com as quais se defrontam em diferentes situações” (4ª série, 2005): encontramos esse objetivo com uma redação mais completa, acrescentando “participação social, interpretando-os corretamente e inferindo intenções de quem os produz, com o intuito de valorizar a participação dos alunos”. (PCNs, 2001, v.2, p.41). E ainda, “Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem”; “Valorizar a leitura como fonte de informação” (4ª série, 2005): segundo os PCNs (2001,v.2), buscando via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, fazendo com que os alunos sejam capazes de recorrer a vários materiais escritos em função de diferentes objetivos, sabendo como proceder, como ter acesso, e não somente copiar. Fazer uso de informações contidas no texto, procurando identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas.

Segundo os indicativos dos PCNs (2001, v.2), espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena do mundo letrado. Mas no Plano de curso, não se faz nenhuma referência a esses aspectos. Após os objetivos gerais segue-se uma relação de conteúdos separados por bimestres, também segundo o modelo do livro didático.

No Plano de Curso de Matemática, os objetivos seguem o mesmo modelo anterior. O objetivo geral é “perceber que os conceitos e procedimentos matemáticos são úteis para compreender o mundo e, compreendendo-o poder atuar melhor nele” (4ª série, 2005, Matemática). Enquanto que nos PCNs assim se apresenta “identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o

interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas” (PCNs, v.3, p.51). Nos demais objetivos, seguem o modelo dos PCNs.

De acordo com os PCNs (2001,v.3) de Matemática, percebemos a preocupação constante de desenvolver a capacidade de resolver situações-problema, interagir com seus pares, comunicar-se matematicamente.

O documento de Matemática é um instrumento que pretende estimular a busca coletiva de soluções para o ensino dessa área. Soluções que precisam transforma-se em ações cotidianas que efetivamente tornem os conhecimentos matemáticos acessíveis a todos os alunos. (PCNs, v.3, p.15).

O Plano de Curso de Matemática não se referiu em nenhum momento à preocupação de interagir com seus pares, de trabalhar coletivamente e ou cooperativamente, que é um aspecto importante da abordagem construtivista.

No Plano de curso os objetivos educacionais não expressam os projetos sociais e culturais da comunidade. Não se percebe a realidade social apresentada no Plano, mas, sim a falta de referencial local.

Em relação à metodologia descrita nos planos de curso, não ficou clara a concepção de educação das professoras, mesmo tendo por base os PCNs, que são considerados construtivistas.

Exemplo: “Leitura de textos, lendas, contos de fadas, romances, revista em quadrinhos, letras de músicas populares, artigos, crônicas; emprego do vocabulário; organização de textos em parágrafos; interpretação de textos; declamações de poemas em quadrinhos” (4ª série, 2005, Português).

Demonstram um trabalho individualizado, ou seja, dá-se ênfase aos trabalhos isolados da maneira que foram expostos na maioria. Mas, também ao abordar “conversas informais sobre fatos e acontecimentos vivenciados pelos alunos; pesquisas” (4ª série, 2005, Português), bem trabalhados na dinâmica da sala de aula, a partir de um diálogo valorizando a realidade do aluno, ouvindo suas histórias e experiências, assim podemos nos aproximar de uma abordagem mais moderna.

No Plano de Curso de Matemática, a metodologia apresenta-se em uma abordagem construtivista: “criando, inventando novas atividades para que o aluno possa desenvolver sua criatividade, trabalhando com sucatas; dialogar com a turma para melhor desenvolvimento dentro da matéria; usarei técnicas como: cara a cara, caixinha surpresa, dobradura e outros; confecção de figuras geométricas, utilizando dobraduras, quebra-cabeça, jogos, dominó de tabuada” (4ª série, 2005, Matemática). Neste Plano há uma preocupação com o trabalho em

grupo, com o desenvolvimento intelectual. O Plano de Curso apresenta preocupação na construção do conhecimento, desde que dinamizado no contexto da sala de aula.

Na metodologia ou procedimentos didáticos do Plano de Curso para 4ª série, não se inclui aplicação de tecnologia educacional e as estratégias de ensino variam de plano e de elementos didáticos.

A fundamentação teórica, nos planos apresentados, é confusa. No momento da avaliação, o professor pareceu tender para uma abordagem construtivista, dizendo, por exemplo, que a avaliação “será contínua observando o desenvolvimento e participação do aluno nas atividades” (4ª série, 2005, Português). Neste caso contrapõem-se ao que se refere a avaliação tradicional, realizada por meio de testes, provas, notas e exames, por outro lado também não esclarecem como ocorrerá a avaliação contínua, quais os quesitos que serão avaliados, ficando dúvida na verificação da aprendizagem.

Essa fundamentação, porém, na proposição dos objetivos, distancia-se da realidade da comunidade. Na distribuição dos conteúdos aproxima-se da abordagem tradicional, os conteúdos são selecionados a partir da divisão do livro didático, que nem sempre é a melhor ou atende a realidade dos alunos.

Nessa análise, percebemos que o professor não está conseguindo teorizar a prática. Os planos não retratam a visão de mundo do professor, suas concepções individuais, sua capacitação profissional.

Outra observação importante, é a de que os Planos de Curso não seguem a mesma metodologia, percebe-se que eles se contradizem na relação objetivo, conteúdo e metodologia, ou seja, como se tivessem sido elaborados por todos os professores, porém separados, ou seja, os professores das diferentes áreas do conhecimento não conseguem encontrar um objetivo comum.

No Planejamento da 1ª série, temos como já foi dito somente os Planos de Curso de Português e Matemática, já que seguem a Matriz do Projeto Aprender. Apresentam um objetivo geral: “Desenvolver a linguagem oral e escrita do aluno, ampliando o seu conhecimento e visão de mundo, criando o hábito de ler através de objetos de sua vivência e projetos de literatura infantil”. As professoras afirmaram nas entrevistas, e foi constatado por nós, que é o mesmo do Projeto Aprender, assim como os conteúdos.

No Plano de Curso de Matemática também se prevê o desenvolvimento do aluno por meio do lúdico, “relacionando cores, números, símbolos, quantidade, adição, subtração, medidas e situações problemas” (1ª série, 2006, Matemática).

O Plano de Curso da 1ª série dá ênfase aos trabalhos coletivos, “com jogos, histórias, bate papo, brincadeiras, cartazes, material concreto, colagem, interação das experiências no contexto em estudo” (1ª série, 2006). Na metodologia valoriza mais o lúdico, o aprender brincando, valoriza a cultura do aluno. No entanto, no Plano de Matemática complementa que “os trabalhos serão desenvolvidos através de atividades mimeografadas e no caderno” (1ª série, 2006), valorizando as atividades direcionadas, modelos a serem copiados.

Na avaliação, “serão feitas, observando se o aluno for capaz de entender, compreender, ler, escrever e resolver as atividades propostas com sucesso” (1ª série, 2006). Predomina na avaliação a verificação da aprendizagem da leitura e a escrita, indicando apenas o certo ou o errado, provocando uma relação competitiva, ou de modelo. No planejamento de curso de Matemática, o texto que trata de avaliação se repete no Plano de Português.

Infere-se que o Planejamento ainda não é um trabalho coletivo da escola, mas apresenta-se como um trabalho do docente, que os professores de todas as escolas, da mesma série, se reúnem e elaboram o seu planejamento.

No próximo subitem, analisamos a ação didática do professor em relação ao Plano de Aula e os cadernos dos alunos.

3.3 A ação didática: plano de aula, cadernos dos alunos

Analisamos neste item, a partir do estudo dos cadernos de Planejamento de Aula do professor, os cadernos dos alunos, e procuramos perceber como o professor operacionaliza os procedimentos diários em sala de aula por meio de observação de situações cotidianas para a concretização do processo ensino-aprendizagem, considerando esse processo desenvolvido dialeticamente como um dado relacionado às falas das professoras nas entrevistas, sobre as suas ações cotidianas.

Iniciamos conceituando o que é planejar no contexto social.

Planejar, em sentido amplo é um processo que "visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro", mas considerando as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosóficos, culturais, econômicos e políticos de quem planeja e com quem se planeja. (PADILHA, 2001, p. 63).

Para o autor, planejar é uma atividade que além de fazer parte do cotidiano e do mundo do trabalho (p.110 desse trabalho) é necessário também na educação, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Planejar e avaliar andam de mãos dadas porque se avalia o que foi planejado realizar.

A vivência no cotidiano escolar nos tem evidenciado situações bastante questionáveis, em relação ao planejamento escolar, daí a importância de refletirmos como o ensino tem ocorrido nestas escolas investigadas.

O Plano de Aula é o processo de decisão sobre atuação concreta dos professores, no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações, em constante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos. Esse nível de planejamento trata do processo de tomada de decisões bem informadas que visem à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino-aprendizagem (PADILHA, 2001, p. 33).

No Plano de aula, a preocupação é responder as perguntas "o quê", "como" e "com quê", tratando prioritariamente dos meios. Abarca cada aspecto isoladamente e enfatiza a técnica, os instrumentos, centralizando-se na eficiência e na busca da manutenção do funcionamento. Tem sua expressão nos programas que decorrem dos projetos, dando ênfase ao presente, momento de execução para solucionar problemas imediatos.

De acordo com Haydt (1994), a educação, como uma atividade humana, também, se realiza em função de propósitos e metas, no entanto, precisamos ter clareza das metas que queremos perseguir. Assim, no processo pedagógico, a atuação dos educadores e educandos está voltada para a consecução de objetivos. Os objetivos são a descrição do que se pretende alcançar como resultado das atividades.

A formulação de objetivos de ensino consiste na definição das modificações que podem apresentar-se como resultado da aprendizagem. Portanto, a formulação explícita dos objetivos educacionais deve oferecer segurança ao educador, pois, em última análise, são eles que vão orientar sua atuação pedagógica, ajudá-lo a selecionar os conteúdos mais adequados para realizar o seu trabalho.

Então perguntamos às professoras entrevistadas, o que o curso da UEG colaborou para melhorar o aspecto profissional:

Professora 1: Olha, eu acho que ajudou muito porque muita coisa clareou bastante, melhorou na sala de aula, o desenvolvimento, no método, tudo assim(4ª série).

Professora 2: Melhorou muito, a gente trabalhava só no ritmo tradicional. Agora a gente não trabalha só com as famílias (sílabas), a gente trabalha com o texto, eu trabalho a interdisciplinaridade.

Professora 3: Ah! Está bom demais eu já planejei assim eu vou dar só isso e pronto, agora não, hoje você vê se dentro da sala de aula se está tendo rendimento aquilo que você expôs planejei “ah! planejei vou trabalhar isso” mas dependendo da turma o momento, principalmente depois do recreio, tem certos conteúdos que não combinam com o horário que você vai trabalhar, e antes eu não fazia assim.

Professora 4: Bom, foi de grande enriquecimento, nós trabalhamos muito com novas metodologias de ensino. Coisas que “a gente” não aplicava na sala de aula, agora aplicamos um ensino mais renovado, dinamizando, mais com a participação ativa e permanente do aluno.

Primeiro ponto a ser abordado trata-se do “a gente”, utilizado várias vezes pelas professoras entrevistadas, demonstrando falta de envolvimento pessoal e de responsabilidade pela sua própria ação.

3.3.1 Plano de aula dos professores

Após a análise das entrevistas, e o estudo dos documentos das professoras, buscamos analisar somente um Plano de Aula de cada série, ou seja, um da 4ª série (Professora 1) da Escola Arco Íris e outro da 1ª série (Professora 4) do ensino fundamental da Escola Céu Azul.

As professoras elaboram seu Plano de Aula semanalmente, os planos são organizados, são vistados pela diretora da escola, sempre com recados carinhosos e otimistas, sem nenhuma interferência pedagógica ou observação. As observações de sucesso nos permitem afirmar que as diretoras são muito idealistas.

Analisamos o Plano de Aula, a partir dos objetivos gerais apresentados dos Planos de Curso de Português e Matemática da 1ª e da 4ª série do Ensino Fundamental das escolas investigadas.

No caso específico do Plano de Aula da disciplina de Português, a professora da 4ª série operacionalizou da seguinte forma, os seus objetivos específicos em um dia de trabalho:

“Ler silenciosamente o texto sem mover os lábios e a cabeça e com postura adequada” (4ª série, Professor 1). Nesse caso, ela está focalizando o comportamento do aluno, no entanto caiu em um formalismo exagerado e estéril.

“Ler oralmente o texto, com desenvoltura, respeitando os sinais de pontuação”(4ª série, Professor 1). Aqui, demonstrou que o aluno necessita de experiências de aprendizagem mais significativas para alcançar esse objetivo. Requer domínio de pontuação, e desenvoltura por parte do aluno.

“Responder as questões do texto” (4ª série, Professor 1). O objetivo deu ênfase apenas ao conhecimento de fatos específicos, não buscando atingir processos mentais superiores, valorizando mais a memorização da informação.

É necessário que o professor faça a articulação dos objetivos com os conteúdos, decidindo sobre que os níveis de profundidade em que trabalhará cada unidade. Na análise, das atividades no caderno dos alunos, foi possível perceber como acontece essa relação, às vezes comportamental outras vezes mais crítica e criativa.

Tanto o agir, quanto o saber não pode se dar na fragmentação, ele precisa acontecer da perspectiva da totalidade, precisamos garantir uma significação especificamente humana do mundo que os homens inauguraram.

Para Martins (1991), o conteúdo é parte integrante do planejamento, a sua organização e seleção devem levar em consideração os objetivos propostos. Não é uma tarefa fácil, exige muito conhecimento do assunto, além do embasamento seguro por parte do grupo. Para a organização seqüencial dos conteúdos, recomenda-se:

a observância de critérios, quais sejam, seqüência lógica, coerente com a estrutura e o objetivo da disciplina; gradualidade na distribuição adequada em pequenas etapas considerando a experiência anterior do aluno; continuidade que proporcione a articulação entre os conteúdos; integração entre diversas disciplinas do currículo. (MARTINS, 1991, p.70).

A escolha desses critérios vai depender dos objetivos que se pretende alcançar, da visão do professor, do seu conhecimento. Seguimos com alguns exemplos descritos no Plano de Aula, observados em sala.

Situação 1: Vamos ler silenciosamente o texto sem mover os lábios e a cabeça e com postura, sentem-se corretamente. Agora vamos ler oralmente, fazendo a pontuação correta, em seguida responderemos as questões do texto no livro didático (4ª série, Professora 1).

Neste exemplo, no primeiro momento, apresenta-se corretamente em relação a leitura silenciosa, postura e pontuação. No entanto, os alunos lêem e respondem as atividades do texto no livro, sem muita discussão e análise, não eram requisitados a emitir suas opiniões. Os exercícios são respondidos mecanicamente, sem saber o porquê.

A professora elimina a etapa reflexiva da leitura ao fazer com que os alunos se encaixem na interpretação fornecida do livro didático, certo, pronto e acabado. O aluno não tem oportunidade alguma de sugerir outras interpretações possíveis ao texto, mesmo equivocadas. A interpretação do texto resumiu-se ao superficial repasse de informações ou de expressões, sem, no entanto descrever uma possibilidade vertical de análise, de síntese, de crítica.

Concordamos com Caporalini (1991), que assim a escola não prepara o aluno para transformar a realidade que vive, e sim aceitá-la como pronta e acabada, privilegiando o autoritarismo, a rigidez e o conformismo.

Em um outro exemplo, logo depois, a professora observada explica um novo conteúdo procurando mostrar sua utilidade e sua importância, por meio de um texto explicativo no quadro:

Situação 2: A professora escreveu no quadro-giz as atividades para que os alunos identificassem a sílaba tônica das palavras e as classificassem”. Exemplo: “Sublinhe as sílabas tônicas das palavras: Rápido, sítio, boneca, etc”; Destaque a sílaba tônica e classifique as palavras. Ex: Estrela: paroxítone” (4ª série, Professora 1).

A professora explica o conteúdo em sala, escrevendo um resumo no quadro e passa atividade de fixação. Em relação à Gramática, não há valorização do pensamento crítico, não há contextualização, existe sim, uma atividade de fixação e repetição.

As observações de sala de aula confirmam a dualidade dos cadernos dos planos do professor e o dos alunos, já que as atividades são feitas de maneira repetida, a partir do resumo elaborado pelo professor no quadro-giz. Ele transcreve no quadro o assunto e o transmite ao aluno. O aluno reproduz por meio das atividades, respondidas automaticamente, seguindo um modelo a ser imitado.

Neste caso, ignoram-se as diferenças individuais, não se proporciona uma reflexão coletiva, pois os métodos não variam, reproduzem a abordagem tradicional, evidenciando-se o caráter cumulativo do conhecimento, adquirido por meio da transmissão feita pelo professor, em uma aula expositiva.

Segundo Mizukami (1986, p.15), a utilização do método expositivo, pelo professor, como forma de transmissão de conteúdo, faz com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor. O trabalho intelectual do aluno será iniciado, propriamente após a exposição do professor, quando então realizará os exercícios propostos.

Um outro exemplo de objetivos educacionais, do Plano de Aula: (4ª série, Professora 1):

“Ler e discutir o assunto da poesia” (4ª série, Português). A professora utilizou a poesia de Cecília Meireles, “A pescaria” e desenvolveu as seguintes questões: Qual a crítica que está sendo inserida na poesia? O que deveria ser feito para preservar a natureza? Esses objetivos focalizam processos mentais superiores de compreensão, análise e síntese do conteúdo da poesia analisada.

“Inventar história e narrá-la por escrito” (4ª série, Português). Estes objetivos são mais úteis e significativos para a aprendizagem.

No entanto, ao analisar a aplicação do Plano de Aula, observamos mais uma vez uma mesclagem de fundamentação teórica, ou seja, propõem um objetivo construtivista, porém os alunos respondem no caderno individualmente, e o professor corrige positivamente, avaliando e conceituando por meio de adjetivos, como ótimo, parabéns. Verificamos a força da abordagem tradicional na aplicação, pois falta a produção pessoal da criança, a produção crítica, a criatividade. Eles trabalham de maneira mecânica.

O conteúdo acompanha a organização do livro didático escolhido, enquanto deveria atender aos aspectos lógicos, pedagógicos e psicológicos da sua realidade. Os conteúdos trabalhados são os do livro didático, que não são os melhores e nem os mais corretos, não são discutidos criticamente com os alunos. A o mesmo tempo não fazem parte do contexto social dos alunos, e a organização dos conteúdos nem sempre é a necessária para atendê-los. No entanto, os professores se baseiam neles para ensinar e avaliar os alunos.

Libâneo (2002) faz uma abordagem pertinente quando expressa que os conteúdos de ensino devem englobar criticamente conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicações, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social, valores, convicções e atitudes.

No Plano de Aula analisado, prevalece o conteúdo de ensino específico, ou seja, conceitos, teorias, leis, procedimentos e métodos próprios de uma ciência ou disciplina em particular.

A rotina metodológica praticamente surge em todos os planos: acolhida “carinhosa” no pátio; aula expositiva dialogada; utilização do quadro-giz; leitura e interpretação de textos; atividades mimeografadas; trabalho em grupo; recreação no Pátio.

De fato, sobre os procedimentos didáticos ou metodologia, é preciso que o professor atue com critérios definidos e com prudência. Não basta relacionar qualquer coisa em um planejamento. Há necessidade de estudar qual metodologia possibilitará, da melhor forma, que nossos alunos atinjam o objetivo de aprender melhor possível o que se pretende ensinar.

Como a aprendizagem é um processo dinâmico, o Plano deveria possibilitar a ocorrência da aprendizagem como um processo dinâmico. Neste caso, percebemos a metodologia simplesmente como um item para completar o plano, apresenta-se muito artificial, aparecendo apenas no papel.

No Plano de Aula da 1ª série (Professora 4), analisamos alguns exemplos. Os objetivos específicos são baseados no antigo “método silábico”:

“Desenvolver leitura e escrita de vogais e encontros vocálicos, AI, UI, OI, AU” (1ª série, Professora 4). Apresentam-se, mais uma vez, os objetivos que valorizam a memorização, dando ênfase a fatos específicos.

“Ler e escrever Palavras com a letra B” (1ª série, Professora 4): esse objetivo apresentou um resultado de aprendizagem. Focalizou-se mais o aluno.

Vejamos como foi aplicado a ação didática prevista no Plano de Aula, em sala.

Situação 3: O professor apresentou os encontros vocálicos no quadro-giz. Leram no cartaz a música Boi, Boi da cara preta, e a professora circulou os encontros vocálicos encontrados na música Posteriormente, entregou uma folha mimeografada, para que os alunos escrevam repetitivamente os encontros vocálicos. “Ex: au-oi-eu-ui-ia-ei-ai-iu-uai-ao”. Esse procedimento de copiar o modelo ocorreu também com a letra B e palavras com a letra B (Professora 4, 1ª série).

A análise do caderno do Plano de Aula do professor e dos cadernos dos alunos mostram que os procedimentos acima são repetidos sem variações, sem outro tipo de leitura de texto pelo aluno e sem outras modalidades de exercícios.

Usando as palavras de Luckesi (1994), o conhecimento apresentado neste exemplo parece ser um conjunto de informações que são lidas no quadro-giz e o processo foi o de reter

essas informações na memória, para depois repeti-las. Nota-se que as sílabas são soltas, não formam palavras do universo da criança e não despertam interesse algum.

Percebemos também que a professora apresentou a palavra CIRCO, em comemoração ao dia do circo, mas a atividade desenvolvida foi com a letra B. Não houve relação com contextualização da atividade desenvolvida com o tema abordado em sala de aula.

Luckesi (1994) afirma ainda que o objetivo de conhecimento não pode encerrar-se na retenção daquilo que foi dito ou que está escrito. O conhecimento deve ser uma forma de entendimento da realidade, ou seja, a compreensão inteligível daquilo que se passa na realidade.

O mundo apresenta-se externo ao indivíduo. Pode-se afirmar que a tarefa já está previamente planejada, não podendo haver mudanças. Apresenta-se como uma forma pronta e acabada.

O conteúdo aplicado em sala de aula segue a Matriz do Projeto Aprender. Nidelcoff (1994) observa que devemos verificar se os conteúdos propostos aos alunos, despertam o interesse e os ajudam a explicar a realidade e a levantar problemas dentro dela ou, pelo contrário, contribuem para torná-los alienados.

Na metodologia usada pelos professores sujeitos da pesquisa, existe uma freqüente utilização do método expositivo, como forma de transmissão de conteúdo. Neste caso, a motivação para a realização do trabalho escolar é extrínseca, depende das características pessoais do professor para manter o aluno interessado e atento. Usa-se mais o quadro-giz e atividades mimeografadas.

Prevalece nas atividades realizadas, a repetição várias vezes da mesma letra, mesma palavra, e até mesmo de frases. Considerando que o professor elabora somente o plano de curso de Português e Matemática e as possibilidades de ocorrer a interdisciplinaridade são quase inexistentes.

3.4 A práxis: processo ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação dos alunos

Na observação da sala de aula, analisamos o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, aplicação das avaliações, relacionando-os com as entrevistas feitas com os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, professoras investigadas e os cadernos dos alunos. Analisamos o processo ensino-aprendizagem a partir de uma visão dialética.

Os alunos apresentam os cadernos organizados, seqüenciados, segundo o plano de aula da professora. A professora procura estimular a organização dos cadernos elogiando-os e mantendo-os sempre vistados.

No entanto, com a nova matriz curricular do Projeto Aprender, os professores fazem somente o plano de aula de Português e Matemática, os demais conhecimentos, organizam-se, segundo as professoras, interdisciplinariamente. O termo interdisciplinar consiste numa visão de ensino e currículo a partir da interdependência entre várias áreas do saber.

De acordo com Haydt (1994), a interdisciplinaridade é praticada quando se busca a inter-relação de conceitos e metodologias inovando os processos existentes. Trata-se de estabelecer uma síntese dos conhecimentos associando dialeticamente teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade.

Para Fazenda (2005), uma práxis interdisciplinar exige por parte dos professores, perceber-se interdisciplinariamente, parte do universo, deve buscar historicizar e contextualizar os conteúdos, valorizando o trabalho em parceria, desenvolvendo uma atitude de busca, de descoberta, de transformação. O professor deve saber qual base teórica está norteando a sua práxis, que dinamiza os planos de curso e resgata seu trabalho escolar.

Ao contrário que acontece na sala de aula, o assunto é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se apenas por meio de repetição, aplicação e recapitulação. O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação posteriori é que permitirá ao professor ter consciência desse fato.

Os assuntos tratados são divididos por disciplinas como se apresenta no Plano de aula separadamente, das turmas de 4ª séries do Ensino Fundamental das escolas investigadas. A ênfase é dada à instrução determinada pelo professor que considera a aprendizagem do aluno um fim em si mesmo. Os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados. Vejamos como acontece no cotidiano escolar.

Situação 4: A professora faz a acolhida no pátio com música e oração, entra para a sala de aula em fila. A professora inicia a aula, cumprimentando a todos, explicou que iriam fazer atividades até na hora do recreio e depois teriam comemoração do Dia das Crianças. Houve uma alegria só. A professora passou atividade no quadro de adição e subtração de frações. Na hora de resolver ficaram um pouco inquietos, chamaram a tia (professora), na carteira.

Ela parou de atender nas carteiras e começou a corrigir no quadro com a participação dos alunos (Professora 1, 4ª série).

Neste exemplo, podemos perceber uma atividade da professora preocupada com o processo ensino-aprendizagem, ao atender os alunos na carteira e tirando as suas dúvidas.

No entanto, de modo geral, evidenciou-se um caráter cumulativo do conhecimento, adquirido por meio da transmissão e repetição. A repetição pode levar o aluno a responder corretamente, no entanto, não quer dizer que ele tenha aprendido. As disciplinas apresentam-se fragmentadas, sem nenhuma relação de uma com a outra. No dia a dia da sala de aula os alunos seguem o mesmo ritmo de trabalho, mesmo livro didático, existe uma tendência de tratar todos igualmente.

Outra observação é que a professora fez a correção no quadro e os alunos foram resolvendo as atividades, os que entenderam foram respondendo, e nesse momento é difícil perceber se algum aluno tem dificuldade. É um momento coletivo necessário, mas deve haver uma continuidade que inclua os que não puderam realizar a aprendizagem.

O exemplo acima citado assemelha-se a uma narração com introdução, seu desenvolvimento, sua conclusão. O professor descreve, expõe, argumenta e o aluno assiste. O conteúdo é reducionista, limita-se a resolver as atividades propostas. Enquanto segundo Alarcão (2001), ao contrário, o momento da aula deve gerar conflitos, tensões, indagações para conseguirmos construir uma narrativa sobre a narrativa narrada. Devemos ouvir os alunos, levantar problemas, buscar soluções, discutir juntos.

Para Luckesi (1994), o conhecimento é ativo, não uma retenção padronizada e acabada de lições; ao contrário é um processo de assimilação ativa dos conhecimentos já estabelecidos e um processo de construção ativa de novas compreensões da realidade.

Na entrevista, perguntei ao aluno:

__Mas o que você acha mais difícil? Português, Matemática, Geografia, História? *Matemática (aluno 2).*

__Então você acha mais difícil Matemática. Mas você trabalha direitinho. Você sabe somar e diminuir. *Não.*

É uma aluna da 4ª série, com boas notas que admite não saber somar ou subtrair. Mas, no conjunto do grupo ela vai conseguindo ser aprovada. O professor não consegue perceber as dificuldades dos alunos, porque na medida que vai seguindo o modelo, ele é capaz de fazer.

Vejamos um outro exemplo, que demonstra claramente a aplicação fragmentada dos conteúdos.

Situação 5: A professora faz a acolhida no pátio com música e oração, entra para a sala de aula em fila. Inicia a aula dizendo que vai explicar sobre a Região Norte, mas antes pergunta quantas regiões tem o Brasil? Os alunos respondem cinco. E a professora explica porque foi dividida em regiões. Passa um texto no quadro: resumo sobre a Região Norte, caracterizando o relevo, hidrografia, clima e vegetação. Aspectos econômicos, indústria, comércio, transporte e folclore. Explica o conteúdo resumido, após os alunos ficarem boa parte da aula copiando. Após o intervalo, a professora retorna e passa para Matemática, explicando adição e subtração com números decimais no quadro, depois entrega uma atividade mimeografada para os alunos responderem em sala, nessa atividade são questões para armar e efetuar, e de problemas. De tarefa de casa passa uma atividade de Português mimeografada com sujeito e predicado, advérbios e preposições (Professora 4, 4ª série).

Neste exemplo, percebemos primeiramente que as escolas pesquisadas iniciam suas atividades da mesma maneira, prevalecendo a disciplina, a fila. Na sala de aula, momento em que o aluno está mais descansado, é passado um resumo do conteúdo a ser trabalhado, lembrando que o aluno tem livro didático. Os assuntos são fragmentados, primeiro Geografia, depois Matemática e de tarefa de casa Português. Em nenhum momento a professora procurou relacionar os assuntos.

Os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como atividades didáticas não se integram. Para exemplificar, faremos uso das palavras de Severino (2005), cujas pesquisas mostram como muitas vezes as diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas.

É impossível perceber nesses momentos uma visão dialética na práxis dessas professoras, mas sim, uma prática positivista, linear, tradicionalista. O assunto é abordado pela professora de maneira mecânica, e respondida pelos alunos de forma automática. Os alunos não constroem conhecimentos, repetem de maneira estereotipada, de automatismo, de hábitos isolados, pois, a professora já traz o conteúdo pronto e os alunos limitam-se somente a escutá-lo passivamente.

Isso nos leva a compreender que os conteúdos escolares como estão sendo apresentados, não estão abordando a realidade, seja para a produção de conhecimentos, seja para o encaminhamento de ações.

Perguntamos aos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental: como era sua aprendizagem em Português?

Aluno 2: Português eu tiro nota ruim, tiro melhor em Matemática do que Português.

___E o que você tem mais dificuldade em Português?

Em advérbio, conjunção, conjugação.

Os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental fazem as atividades como verifiquei na observação, mas como as atividades são fixação dos modelos, os alunos respondem, mas não aprenderam.

Quando ela chega na sala de aula, ela faz a gente abrir o caderno, passa tarefa no quadro, só isso.

___E nós perguntamos, quando a professora vai explicar matéria pra vocês, como é que ela faz? *Ela explica, faz a atividade e faz correção.*

Neste outro exemplo, verificamos que a professora ainda não tem claramente definida sua base teórica.

Situação 6: Acolhimento com músicas e oração. A professora inicia com uma conversa informal, escreve a letra D em maiúsculo e d em minúsculo no quadro, apresenta o D de DADO e entrega uma atividade mimeografada para que o aluno copie várias vezes a letra “D” maiúscula e “d” minúscula. Após o intervalo, a professora passa atividades para resolver adição. Depois entrega aos alunos uma atividade sobre o valor do Perdão. De tarefa de casa ler e escrever a letra D, discursiva repetida vezes e copiar as frases: O dado caiu no chão e Eu comi 3 pastéis (professora 4,1ª série).

Percebemos neste exemplo, mais uma vez a repetição automática, a memorização por cópias e leituras repetitivas. O trabalho de alfabetização é separado do contexto. São palavras soltas, fora da realidade do aluno, da experiência, do interesse.

As frases utilizadas devem recontar a vida do lugar, situações reais. No entanto, observamos que a alfabetização tem ocorrido como um trabalho mecânico de ensino. Uma espécie de mágica que vira mania, ato coletivo compulsivo com que se aprende pelo esforço do simples repetir sem refletir. No entanto, nessas turmas, as palavras são escolhidas pela professora, sublinhando sempre a sílaba que está sendo trabalhada, ilustrada com desenho e

anexada à parede. As palavras deveriam conter sentidos explícitos, com carga de energia afetiva e de memória crítica.

Para Mizukami (1986), na aprendizagem nessa abordagem tradicionalista, a retenção do material ensinado é garantido pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência do conteúdo depende do treino.

Perguntamos aos alunos se o professor utiliza outros recursos didáticos, sem ser o quadro-giz e o livro texto. Vejamos algumas respostas.

__ *Já assistimos filmes este ano (Aluno 2).*

__ *Como é que vocês trabalham os filmes? Vocês assistem e depois vocês fazem algumas atividades ou não? É*

__ *Aí tem uma atividade sobre o filme? Como é que é essa atividade?*

__ *Às vezes a tia passa atividade no quadro a gente copia pra gente responder.*

__ *E aí você gostou dos filmes que você assistiu? Gostei.*

__ *Vocês assistiram a filmes este ano? Este ano já (Aluno 2).*

__ *Quais filmes vocês assistiram este ano? Eu não lembro.*

__ *Mas foram assistidos na sala? Um, hum.*

__ *É, ela usa cartazes, só que agora o vídeo não está prestando, a gente não usa mais o vídeo (Aluno 3).*

__ *E como é que era, vocês assistiam aos filmes e depois faziam o quê? Tinha perguntas, tinha conversas? Há, ela passava o vídeo e depois passava tarefa pra gente colocar tudo no livro tudo o que a gente aprendeu (Aluno 2).*

__ *E depois vocês conversavam sobre o filme? Conversava.*

E as atividades em sala? Quais os recursos que são utilizados pela professora na sala aula? Por exemplo: o quadro e giz, e o que mais? *Usa livro, quando ela vai passar no quadro ela fala pra gente copiar do livro (aluno 2).*

__ *E cartazes, já usou cartazes esse ano? Cartazes, eu não me lembro também (aluno 2).*

Ao fazer uso de recursos didáticos, o professor tem que torná-los significativos, buscar a relação com a realidade do aluno. Tem que estar articulado aos objetivos propostos, o conteúdo. O procedimento a ser realizado também deve ser bem planejado, o recurso tem que auxiliar o professor na sua tarefa de ensinar. Assim, os alunos terão mais interesse em desenvolver as atividades.

O conteúdo não é explorado devidamente, discutido, debatido com os alunos, o que percebemos, é que eles falam com evasivas. No entanto, lembram-se com clareza do livro didático, pois, é o mais freqüente na rotina da sala de aula.

Considerando-se que a teoria piagetiana, segundo Mizukami (1986), demonstra que toda apreensão da realidade, por parte do indivíduo, depende de seus esquemas anteriores, infere-se que o uso de recursos audiovisuais como instrumentos de ensino é importante, no entanto, deve-se considerar que a proposta didática a ser feita parte de uma sondagem do esquema prévio que vai se apoiar.

Segundo a autora, em termos gerais, o ensino na abordagem tradicionalista é caracterizado por se preocupar mais com conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos a objetivos que lhe são externos. Por isso, o aluno não se sente envolvido, o tema do filme não refletido, discutido com eles.

Situação 8: A professora inicia a aula com acolhida carinhosa, depois faz a leitura da letra F, f, exposta no cartaz no quadro com uma folha. As crianças escrevem no caderno repetitivamente a letra F e sua família (as sílabas fa-fe-fi-fo-fu) em uma página do caderno. Posteriormente apresenta um poema “Gota na folha”, faz a leitura com as crianças e solicita que elas circulem todas as letras F que encontrar, assim, as crianças o fazem e depois vão colorir o desenho (Professora 2, 1ª série).

Nesta situação citada percebemos mais uma vez a repetição mecânica, mesmo que a professora busque a partir do texto contextualizar, não leva as crianças a produzir e sim repetir o modelo. As crianças condenados a repetição interminável de rituais coisificantes, perdem de vista a mensagem e repetem como robôs.

De acordo com Mizukami (1986), trata-se da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. As atividades são pensadas como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Neste caso os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor.

Daí como vimos anteriormente, o ensino é caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno.

Situação 9: A professora em comemoração a semana da alimentação entrega as crianças uma folha mimeografada com alimentos, os reconhecem fazendo a leitura: caju, uva, cenoura, maçã e depois pede para pintem os alimentos com tinta guache. Depois treina com as crianças um “Rap” escrito pela professora para a apresentação na escola (Professora 2, 1ª série).

Neste outro exemplo, no primeiro momento, percebemos uma vontade de se aproximar da construção do conhecimento, no entanto, a professora traz consigo algumas heranças tradicionalistas muito fortes. Ao apresentar os alimentos, poderia ter escolhido aqueles que mais se aproximam da realidade das crianças, da vegetação da cidade considerando que a maioria delas talvez nunca tenham comido uva, e poucas vezes a maçã. E isso se repete no rap, para rimar foram escolhidos alimentos que provavelmente não conhecem, e ou nunca comeram como: caqui, damasco, néctarina, pêra. Enquanto, escolheu palavras bem próximas da realidade como: banana, abacaxi, goiaba, ingá, jaca, laranja, mamão, romã que são encontradas em muitos quintais da cidade e nas fazendas em que alguns moram.

Para Mizukami (1986), neste caso para o professor o aluno nada mais é que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que deles se apropriem.

Ao pesquisar as professoras de 4ª e 1ª série do Ensino Fundamental das escolas selecionadas, percebemos que se parecem muito no que diz respeito à relação professor-aluno. Os alunos ao se referirem à qualidade de suas professoras não deixam de enfatizar os aspectos afetivos, como “educada”, “boa”, “paciente”, “simpática”, “tudo de bom”, “brincalhona”, “gentil”. Essas expressões demonstram como ocorre a relação entre os alunos e sua professora.

Entretanto, a professora também enfatiza expressões de carinho aos seus alunos, ao conversar com eles, como também na correção de seus cadernos. As professoras escrevem expressões como “Parabéns”, “Ótimo”, “Excelente”, “Valeu”, “Você é especial”, “Continue assim”, “Legal”, “Que lindo”, “Você é um sucesso”.

De acordo com Schultz (2002), as relações professor/aluno, professor/professor, professor/direção apresentadas, ocorrem sob formulações sentimentais, que não dizem respeito a um profissional da educação. O discurso, em geral é idealista (no sentido filosófico) e religioso.

Segundo Libâneo (2002), a interação professor-aluno é um aspecto fundamental na organização didática, tendo em vista alcançar os objetivos propostos para o ensino-aprendizagem. Para o autor, as relações entre professor, aluno e matéria não podem ser estáticas, mas sim dinâmicas. A tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem.

O autor considera ressaltar dois aspectos importantes da interação professor-alunos no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito às formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente).

No aspecto cognoscitivo, observamos na prática pedagógica das escolas de Abadiânia que o professor detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação. O professor fala com simplicidade sobre temas complexos, mas busca transmitir o conteúdo de uma maneira automática. Os alunos são tratados como se tivessem o mesmo nível de conhecimentos, independente de idade, cultura.

O professor não apresenta um bom Plano de Aula com objetivos claros, metodologia diferenciada, não explica aos alunos o que se espera deles em relação à matéria. Neste caso, se o professor não consegue organizar sua ação didática, dificulta a relação entre os professores e alunos. Perguntamos aos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental das duas escolas investigadas. Se as professoras usam metodologias diferentes, brincadeiras, dinâmicas?

Hum, hum. (aluno 1).

E brincadeiras, joguinhos? *Já (aluno 2).*

Vocês fazem brincadeiras em sala? *Fazemos (aluno 3).*

E vocês fazem brincadeiras em sala de aula? Sim, *gostamos muito. (aluno 3).*

O jogo é importante na aplicação ao ensino, tem por objetivo descobrir novas estratégias e cada fase de desenvolvimento do ser humano. Mizukami (1986) aborda que as regras do jogo social são necessárias para que se supere o egocentrismo individual e se instaure uma atividade cooperativa.

No entanto, em um dos jogos aplicados em sala de aula que observamos, prevaleceu a competitividade e a individualidade. Vejamos como aconteceu.

Situação 10: A professora aplica uma atividade cheia de pontinhos, pediu que eles se sentassem em dupla. As regras foram: quem fizer mais pontos ganha, escrever a primeira letra do nome, vamos ver quem consegue fazer mais (4ª série).

Os alunos começaram empolgados na competitividade, mas depois foram ficando cansados, e optaram em cooperar para terminar mais rápido. A idéia de cooperação partiu deles, mas não com o intuito de ajudar, mas de terminar logo.

Na ação didática, a rotina é imposta aos alunos. Vejamos um exemplo:

Perguntei a um dos alunos, como são as aulas da professora, como é que ela faz?

Quando ela chega na sala de aula ela faz a gente abrir o caderno, passa tarefa no quadro, só isso.

No aspecto sócio-emocional, segundo as nossas observações, na relação professor-aluno, predomina a autoridade do professor, mas existe uma atitude receptiva dos alunos, havendo comunicação entre eles durante as aulas. As professoras demonstram ações de carinho e respeito aos direitos da criança como já vimos. São chamadas pelos alunos de tia, inclusive as diretoras.

Entrevistados, os alunos das professoras investigadas, demonstraram ter muito carinho por elas. Alunos da professora 1(4ªsérie, Escola Arco-íris):

Agora vamos falar um pouco das suas aulas. Você gosta de suas aulas?

__ *De vez em quando, tem umas que são chatas (Aluno 2).*

__ Por que você acha que é chato?

__ *Porque tem umas coisas que são muito difíceis (Aluno 1).*

Para outra aluna, perguntei: e o que você mais gosta na sua professora?

__ *O que eu mais gosto que ela é simpática, ela é paciente, ela é tudo de bom, ela é brincalhona com a gente, ela é paciente, quando ela manda a substituta eu não venho, eu gosto só dela (Aluno 2).*

__ Você gosta da maneira que a sua professora coordena as atividades em sala?

__ *Adoro, ela é muito gentil, muito educada com a gente, ela tem uma paciência enorme com a gente, ela é muito boa (Aluno 1).*

Percebemos, no entanto, o carinho que todos falaram de suas professoras. Às vezes, até mesmo uma relação maternal. Ao expressar-se em relação à atividade de todos os alunos em torno de alcançar os objetivos.

Uma observação importante em relação às turmas que investigamos foi a disciplina. Verificamos como os alunos afirmam gostar de suas professoras. Para eles a professora é a mais inteligente, mais educada, mais carinhosa, ou seja, a autoridade vai se impondo nessas crianças.

Observamos também que quando o professor sai de sua rotina, os alunos acabam ficando mais indisciplinados. A recreação da Escola Arco íris, acontece em uma quadra fora da escola, uma vez por semana. Ao perguntar a uma das alunas em relação à recreação, ela responde: Às vezes, que a gente faz muita bagunça (aluna 2).

Na oportunidade pedimos aos alunos da 4ª série, para que eles fizessem uma auto avaliação e perguntei: como que você é como aluna? Você se considera uma aluna participativa? Faz as atividades?

__Há eu converso durante a aula, só que é baixinho. Eu sou prestativa na escola, antes eu conversava demais da conta aí, depois eu pensei: conversar não vai adiantar em nada aí eu parei assim de conversar e agora estou prestando mais atenção nas aulas, eu estou sendo mais prestativa nas atividades, nas coisas (Aluna 2).

__E quando você pensou assim que conversar não era bom, foi uma idéia sua? O que te ajudou a chegar a essa conclusão, de que não era bom ficar conversando na sala?

__Quem me ajudou foi a professora e a minha mãe.

__Elas te orientaram, te deram conselhos pra não fazer isso? Ham, ham.

Na Escola Céu Azul, perguntamos: como é a sua relação com a professora? Eu gosto muito dela, ela gosta muito de mim. Ela é muito boa com a gente (aluno 3).

Perguntamos se a professora é brava? Não, de vez em quando. Quando a gente conversa muito aí ela briga com a gente, só que quando a gente fica quietinho ela é muito paciente, muito educada com a gente (aluno 4).

O aluno valoriza o professor exigente, que cobra a disciplina. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse, se articula com a prática cotidiana da sala de aula. Percebemos essa troca: se ficamos quietinhos, fizemos as tarefas, ela não chama a atenção. Contudo esse educando não é tão pacífico quanto pode parecer. O aluno se apresenta como um ser prático, que age no contexto da trama das relações sociais desta sociedade.

Segundo Luckesi (1994), cada aluno é propriamente o conjunto das relações que vivem, de forma prática, social e histórica.

Tomando como base a relação professor-aluno, como seres humanos, como sujeitos da práxis pedagógica, verificamos que o professor não tem conseguido criar condições para que o aluno aprenda e se desenvolva de forma ativa, inteligível e sistemática.

Existe também um peso muito grande sobre o professor e o aluno nas relações institucionais. Para Cunha (1991), as instituições escolares controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, tornando-se produtos do meio do qual fazem parte.

Voltando um pouco a Chauí (1991), quando se refere à ideologia da classe dominante como resultante dessa prática social que ocorre nas relações humanas no interior das instituições, conclui-se que os papéis escolares estão definidos ideologicamente pelas formas de produção e distribuição do conhecimento. As condições sociais tanto do aluno

quanto do professor determinam as expectativas e desempenho de cada um. Acabam influenciando no comportamento de acordo com a expectativa formada.

Para Haydt (1994), no caso do professor os juízos emitidos definem a forma de seu relacionamento com os alunos, a distribuição de prêmios e castigos, punições e elogios, conforme estes se aproximam ou não de suas expectativas, de sua concepção do que seja correto, do seu sentido particular de verdade.

As professoras entrevistadas afirmam que após o curso de Pedagogia da LPP da UEG houve um fortalecimento de sua identidade profissional, assim como houve mudança na sua prática pedagógica a partir da formação recebida. Elas conseguem pensar a educação de maneira diferente. Foi-lhes perguntado: “Que importância atribuíram à formação feita na UEG no aspecto pessoal e profissional? O que mudou na sua prática pedagógica, ou seja, na sua práxis?”.

No aspecto pessoal, elas responderam:

Professora 1: Me ajudou muito, melhorou a educação, melhorou tudo(4ª série).

Professora 2: Uai, como mãe, como pessoa melhorou muito. Ajuda a gente a conversar com os filhos (1ª série).

Professora 3: Uai, para mim melhorou tudo porque no pessoal quanto no profissional. O que eu achava que fazia errado, e eu errei muito, hoje depois que eu formei, eu aprendi muito. Nós tivemos muita garra, muito esforço. Eu procurava participar 100%(4ª série).

Professora 4: Como mãe, como pessoa melhorou muito. Um curso muito bom(1ª série).

Percebe-se que as professoras confessam que o curso as fizeram melhores pessoas. No entanto, não conseguem definir exatamente o que melhorou.

De acordo com Kenski (1991), o ato de avaliar está em todos os momentos da vida humana e também está presente em todos os momentos vividos em sala de aula. Somos sempre obrigados a tomar decisões que, na maioria das vezes, são definidas a partir de julgamentos provisórios, opiniões assumidas como corretas e que ajudam a decidir. Esses posicionamentos são definidos pelas pessoas com todos os aspectos da sua individualidade, de sua ideologia.

Dentro de uma concepção pedagógica contemporânea, educar é formar e aprender, é construir o próprio saber, avaliação assume dimensões mais abrangentes, ela se amplia, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem.

Para Haydt (1994), a avaliação, atualmente, assume novas funções, pois deve ser um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo

ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Assim, a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento.

O conceito de avaliação, segundo a autora, depende da postura filosófica adotada, da concepção pedagógica que faz parte. Pois, a avaliação reflete a atitude do professor em sua interação com a turma, bem como suas relações com o aluno. Neste caso, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor melhorar sua prática pedagógica.

A avaliação na sala de aula apresenta posicionamentos básicos entre o do professor e do aluno. O professor emite juízos sobre a turma, e até sobre os alunos e os alunos também avaliam os seus colegas, o professor. Portanto, o dia-a-dia da sala de aula não se separa da cotidianidade de cada um dos indivíduos que se relacionam, neste caso específico, o professor e o aluno.

Vejamos, como os professores investigados percebem a avaliação. Segundo as entrevistas, as professoras afirmaram ver a avaliação como um processo de verificação contínua. Os aspectos qualitativos são valorizados. Avaliam o aluno no todo. Todas as professoras afirmaram que as turmas são boas e disciplinadas.

Para representar esse momento conclusivo da formação/atuação, foi perguntado às professoras como têm agido na sua realidade educativa em relação à avaliação, atividade de sala de aula.

Apresentamos as respostas das professoras da Escola Arco Íris:

Professora 1: Olha eu não gosto da avaliação só escrita, eu avalio o aluno a cada dia, a cada hora, a cada minuto dentro da sala eu estou sempre avaliando. Porque o aluno às vezes pega uma prova e fica tão nervoso que ele sabe e não consegue responder. Então eu tenho avaliado todos os dias (4ª série).

Professora 2: Melhorou também a interdisciplinaridade, a gente trabalha todas as matérias, englobando tudo num texto. Sem o aluno perceber você está trabalhando, História, Geografia, Ciências. Eu só aplico avaliação de Português e Matemática, incluo tudo. Na avaliação, eu busco o conhecimento do aluno, a gente avalia a todo momento na sala de aula (1ª série).

Na Escola Céu Azul, as professoras responderam:

Professora 3: Bom, eu avalio o aluno no todo, nas atividades. Avalio todos os dias. Como tem de ter uma nota, então aplicamos atividades avaliativas e vamos somando (4ª série).

Professora 4: Eu penso a avaliação como um processo do conhecimento do dia-a-dia. A gente faz avaliação todo dia oralmente com atividades, elogios, participação, tarefa de casa, tudo é avaliado(1ª série).

O conceito de avaliação da aprendizagem está ligado a uma concepção pedagógica mais ampla, a uma visão de educação. Depende, portanto, da postura filosófica adotada. O que se percebe no discurso das professoras entrevistadas é que a aprendizagem é considerada um processo, um conjunto de ações e não somente um resultado.

Os professores são avaliados por diferentes critérios, que vão desde a aparência pessoal até as atitudes do professor frente à turma, ou em relação aos conhecimentos que o professor demonstra da matéria.

Perguntei para um aluno como a professora avalia o seu conhecimento, o diálogo foi assim:

Aluno 3: As minhas notas de história são boas, matemática eu não sou boa, eu sou boa em ciências, geografia, assim em ciências eu tiro 45 (quarenta e cinco) 44 (quarenta e quatro), geografia e história assim também nunca tirei nota baixa (4ª série).

Como é que você é em Português. Você tem notas boas, você consegue ler bem. Como é que você é?

Aluno 3: Eu consigo ler bem, só que assim, eu tiro assim 35 (trinta e cinco), mais ou menos 40 (quarenta) (4ª série).

O aluno entrevistado apresenta a avaliação em valores quantitativos, como 35, 45, pois estamos acostumados a quantificar. Ele mede o seu conhecimento em números, como ocorreu com todos os alunos entrevistados. No entanto, o aluno tem conseguido boas notas, pois, as avaliações são separadas em duas de valor 5,0 (4ª série).

Aluno 1: A prova vale 50 (cinquenta).

Aluno 2: Então fazemos duas provas, cada uma valendo 50 (cinquenta).

Aluno 3: Só que a gente não faz as duas provas no mesmo dia. A gente faz uma num dia e outra no outro. Aí uma prova vale 50 (cinquenta). Uma prova vale 50 (cinquenta) e outra prova vale 50 (cinquenta), para dar 10 dez (Aluno 3).

Aluno 4: Nós fazemos duas provas, e às vezes o professor passa um trabalho.

Segundo Kenski (1991), o sistema impõe que a avaliação, em seu processo burocrático, resulte de um “veredicto” apresentado sob a forma de nota e ou de conceito. E esse “veredicto” é determinado pelo professor, que por sua vez realiza essa atividade de forma isolada, considerando-a cansativa e aborrecida. E os seus “veredictos” são quase sempre inquestionáveis.

Para a autora, a avaliação neste caso está preocupada em promover o aluno, com o objetivo de atribuir nota, somativa. Esse tipo de avaliação tem função classificatória, pois consiste em classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de cada bimestre. A ênfase dada à avaliação nestas escolas apresenta um aspecto comparativo, um caráter seletivo e competitivo.

A prática da avaliação nessas escolas reduziram-se a função de controle, função quantitativa dos alunos, mediante as notas que obtiveram nas provas. Nessas escolas os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação, como o levantamento de dados por meio de testes para orientar sua práxis.

Nesta observação percebemos que a avaliação ocorre de maneira quantitativa, sem preocupação pedagógico-didática, evidenciam não haver preocupação em prepará-los para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social.

De acordo com Kenski (1991), o processo educacional em uma visão dialética, seria diferente, os resultados seriam analisados em classe e se necessário seriam redefinidos ou não os objetivos, que possam ser reorientados. Nas entrevistas, perguntei como a avaliação ocorre na sala de aula. O diálogo foi assim:

__Por exemplo, vocês fazem a prova, e aí tem outras notas ou é só a nota da prova?

Aluno 1: A minha tia tem vez que faz uma atividade avaliativa e coloca na prova.

Aluno 2: A professora faz a atividade e í soma com a média.

Aluno 3: Tem as atividades, mas a maior nota é a da prova.

Aluno 4: Fazemos mais de uma prova por bimestre.

Em nenhum momento, os alunos apresentaram qualquer indício que exista alguma discussão ou debate em relação à avaliação aplicada. A decisão é do professor, o que vai ser feito e como vai ser aplicado. Uma observação positiva é que não se aplica somente uma atividade avaliativa, segundo os alunos eles fazem outras atividades, mas sempre decididas pelo professor.

Verificamos também que o professor prepara o aluno para a avaliação, vejamos na visão dos alunos.

__Como é que é feita a preparação da avaliação?

Aluno 1: A minha professora passa a revisão pra gente estudar, aí fica valendo 50 (Cinquenta) a prova, aí quando a gente termina de fazer a prova, ela passa a revisão pra outra prova pra gente estudar.

Aluno 3: A gente escreve o texto. (Escolhe algumas notas do texto e algumas atividades).

Aluno 4: A matéria e as atividades.

As provas são empregadas apenas para medir a memorização, os livros didáticos e as tarefas dadas pelos professores estão repletos de exercício desse tipo. Pode-se inferir que os professores têm dificuldades em avaliar resultados mais importantes do processo de ensino, como compreensão, a originalidade, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de fazer relações entre fatos e idéias e outros.

A avaliação nestes exemplos apresenta-se como fim em si mesma, e não como meio, um recurso para analisar sua práxis. A avaliação está consistindo em coletar dados quantitativos e o critério é saber se a resposta está igual ao modelo apresentado.

Situação 10: Um dia antes a professora repassa para os alunos uma atividade de fixação, para revisar os conteúdos dados. A atividade é desenvolvida da seguinte maneira: primeiro a professora solicita na atividade que o aluno sublinhe as conjunções das palavras; complete as frases com as conjunções do quadro; escolher três conjunções e forme frases. No dia seguinte conforme calendário de prova, é aplicada a avaliação em sala de aula, com atividades seguindo o mesmo padrão (Professora 1, 4ª série, Escola Arco Íris).

Nesta situação percebemos claramente a preocupação com a memorização, as questões são objetivas seguindo o modelo das atividades feitas em sala de aula sem haver preocupação em garantir aprendizagem mais crítica.

De acordo Kenski (1991), o professor deve estar comprometido não apenas com a simples transmissão de um saber elaborado que os alunos limitam a estudar e esquecer, mas também compromissado com um processo complexo por onde passa esse saber adquirido pelo aluno de forma crítica, relacionado com o seu universo de experiências, desafiadora, questionadora. Segundo consta no caderno de Plano de Aula da professora.

Situação 11: A professora passa no quadro questões de “certo ou errado” de Geografia, relacionadas à região Norte; correção no quadro-giz com os alunos; estudar para a avaliação do dia seguinte. A prova contém as mesmas questões da atividade desenvolvida Na sala de aula do dia anterior, só que distribuídas em ordem diferente (Professora 3, 4ª série, Escola Céu Azul).

Assim, se seguem as avaliações do restante da semana, de Matemática, História, Ciências, Ensino Religioso e desenho da capa das provas para colorir.

Segundo Libâneo (2002), a avaliação é um processo de coleta de análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos, fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar sua prática pedagógica.

Parece haver uma preocupação acentuada dessas professoras em preparar os alunos para as provas. Não procuraram relacionar os assuntos às aprendizagens anteriores, à realidade vivenciada pelos alunos, o que fazia com que os conteúdos do livro didático, por vezes, parecessem abstratos e de difícil compreensão.

Durante a semana de prova, as professoras lançavam mão com frequência da prova como forma de incentivo ao estudo ou mesmo à atenção durante a aula. Repetiam mecanicamente os mesmos exercícios nas atividades em sala de aula, acabando, talvez, por levar o aluno a adquirir capacidade de reproduzi-los fielmente quando pedido desde que em uma idêntica situação.

Nas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental, a avaliação ocorre seguindo as mesmas etapas, diferenciando-se pelo fato que fazem somente duas avaliações de Português e Matemática. Mas, o incentivo pelo sucesso expresso pelas notas também foi enfatizado pela professora. Também seguem um calendário de provas, com valor 5,0. Na verificação de Português prevalece o conteúdo reducionista. A professora (4, 1ª série) inicia a aula com música e oração, depois apresenta o alfabeto e solicita que cada um escreva uma palavra com cada letra do alfabeto, posteriormente faz uma leitura coletiva, com os alunos, das famílias silábicas. Após o intervalo completar a atividade de Português.

Situação 12: a verificação de aprendizagem em português. Texto cai, cai balão em um quadro, seguida de perguntas. a) Qual é o título da música; b) Complete de acordo com a música: cai, cai _____ cai, cai _____ aqui na minha _____; c) Quantas vezes aparecem a palavra cai na música: 2) Escreva as vogais: 3) Separe as sílabas: mala _____; bola _____.

Neste exemplo de verificação de aprendizagem, a professora vai fazendo a leitura com as crianças de cada pergunta, explicando. Ao analisarmos, percebemos, por exemplo, nas atividades de completar, as frases estão na mesma seqüência do texto, portanto é só copiar mecanicamente. Na separação de sílabas, já aparecem os dois espaços necessários para completar. Na questão de escrever as vogais, a criança, com ajuda da professora completa, ressaltando que as vogais estão fixadas em fichas na parede. E na questão quantas vezes a palavra aparece, percebemos uma tentativa interdisciplinar, ao fazer uma relação com a

Matemática. A professora passou como de tarefa de casa estudar adições e subtrações para a verificação do outro dia, com atividades.

Outra observação importante, é que no dia anterior a professora aplicou uma atividade parecida com os alunos, só que com a música Peixe Vivo, em comemoração ao dia do Meio Ambiente. Escrever o título, completar, contar quantas vezes aparece a palavra peixes, rio e outras.

Situação 13: A professora inicia com a acolhida depois convida as crianças a fazer a leitura dos numerais até 30, depois, os treina no caderno. Aplicou a atividade avaliativa de Matemática, temos uma atividade de resolver as adições e outra resolver as subtrações. A apresentação das atividades segue o modelo aplicado em sala de aula, como: $1+2=$; $1+3=$; $1+4=$, e segue até $4+9=$. Na subtração as atividades seguem o mesmo padrão.

A professora não procura desenvolver na criança o raciocínio, a busca de soluções de problemas. As crianças vão fazendo bolinhas somando e respondendo. Umhas mais agitadas e outras bem calmas. Algumas crianças se esqueceram dos numerais e a professora o lembra a partir das fichas expostas na parede.

Sabemos que o professor deveria buscar a associação com o concreto. Não apenas desenhar bolinhas no papel mas pegar, tocar, utilizar material palpável como mais um recurso para a compreensão, para que a criança aprenda. No entanto, percebemos muito mais a repetição mecânica para atingir os resultados. A professora afirmou, “já estão lendo tudo”, realmente verifica-se de fato, ao observar sua sala de aula, que as crianças desenvolvem as atividades e lêem. Porém é difícil analisar, pois, a leitura individual e coletiva é seqüencial, as palavras são repetidas muitas vezes e a criança com sua inteligência consegue repetir, mesmo sem evidenciar claramente uma capacidade de compreensão talvez motivada pelos limites da observação que realizamos.

Mas percebemos, no discurso das professoras, que a avaliação assume dimensões mais abrangentes, elas afirmam que não reduzem a avaliação apenas à atribuição de notas e sim apoiadas em critérios múltiplos, porém, não os define para a pesquisadora. Considerando, que o termo avaliar é constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. A avaliação se restringe a medir a quantidade de informações retidas, assumindo um caráter seletivo e competitivo.

Na entrevistas, observa-se que o professor tenta passar que não é exercida uma pressão sobre o desempenho do aluno durante o seu desenvolvimento cognitivo, no entanto, são atribuídas notas aos alunos.

Nesse sentido, deve-se ter cuidado com a avaliação contínua. Quando uma das professoras admite que valoriza tudo como as atividades, elogios, participação, tarefa de casa realizada pelo aluno, não apresentou clareza dos critérios estabelecidos, pode-se então correr o risco de não perceber se os alunos estão realmente aprendendo no decorrer do processo ensino aprendizagem.

É importante esclarecer previamente os critérios, por meio de diferentes instrumentos de verificação para saber se os objetivos previstos estão sendo atingidos.

As professoras afirmam que a sua prática pedagógica melhorou muito, no desenvolvimento, na metodologia.

Professor 1: Trabalhar com textos, deixar a criança livre, respeitar o que ela traz de casa. [...] E agora que eu estou cursando Psicopedagogia, percebo a necessidade de fazer um diagnóstico, conhecer o aluno.

As professoras apresentaram um discurso de preocupação com a individualidade, com as diferenças.

Nas aulas, além do “o que” e do “como”, deve-se ensinar “a pensar”. O ensino e a aprendizagem devem constituir unidade dialética no processo educacional. O professor precisa implementar seus estudos com atualização permanente, porquanto se o conhecimento, de um lado, é aquilo que a tudo inova, do outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece. “Nada envelhece mais rápido que o conhecimento inovador”.(DEMO, 2004, p.84).

Pela análise que fizemos dessas situações de sala de aula foi possível observarmos que: concebem o ensino como tarefa do professor, concebem o ensino com ênfase na memória (transmissão/devolução), apresentam alguns recortes de teorias, apresentam um discurso teórico transformador e uma prática conservadora.

Daí iremos analisar no próximo sub-item o nível de consciência desses professores, a partir da análise que fizemos.

3.5 Consciência crítica dos professores

Outro momento de reflexão em relação à consciência desses professores egressos da LPP, formada no trabalho pela sobrevivência e, teoricamente por meio de conhecimentos adquiridos, é que têm sua fundamentação teórica sedimentada no curso de Pedagogia da UEG.

É importante sabermos se as mudanças internalizadas se manifestam como um discurso inicial de elaboração ou se o professor é consciente dessa transformação, capaz de fazer a leitura de sua realidade e em que tipo consciência se encontra de acordo com a conceituação de Freire (1978).

Para Freire (1978), para mudar as condições da realidade é preciso a formação, na pessoa, de uma consciência crítica que lhe permita, processualmente, perceber a exploração que sofre e a possibilidade de proposição de mudanças nas relações de trabalho. No entanto, não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação. O autor complementa que o professor só será capaz de compreender a realidade em que está inserido, pela dialética (ação-reflexão-ação), ou seja, sob uma ótica desalienada. As transformações não se fazem mecanicamente, somente são possíveis quando a consciência é capaz de refazer a leitura de sua realidade; quando por meio da consciência consegue-se captar as determinantes históricas do seu agir humano.

Freire (1978) divide a consciência em semi-intransitiva, transitiva e transitiva crítica. Não há fronteiras rígidas entre uma modalidade e outra. Essa divisão estabelecida por Freire, nos auxilia a analisar, ao final da pesquisa, o nível de consciência dessas professoras numa sociedade que traz características muito peculiares de um país de terceiro mundo, comandado pelas políticas neoliberais do Banco Mundial e do FMI.

A proposta da LPP, no entanto, não segue os ditames desses organismos. Essa proposta, gerada no seio da transição histórica, faz parte das contradições inerentes ao processo dialético e contribui com um projeto aberto e autêntico, atendendo às reivindicações das camadas populares excluídas. Não é uma solução pré-fabricada, superficial ou importada. Pelo contrário, vem ao encontro das aspirações reais, concretas dos docentes do Ensino Fundamental do Estado de Goiás. Esse Estado, localizado no planalto central não se enfileira entre os mais ricos do Brasil e ousa ampliar as oportunidades educacionais de seus docentes com o apoio das autoridades governamentais do estado e dos municípios e dos próprios professores que, muitas vezes, subsidiam com recursos pessoais seus estudos com passagem, estadias, alimentação, em seus deslocamentos denotando consciência da necessidade do ensino superior. Assim, alcançam, de acordo com classificação de Freire, a consciência transitiva que, mediante um processo, vai se desenvolvendo em direção a consciência crítica de sua cidadania.

Além de estar conscientes da importância de sua própria formação no Ensino Superior, mostram em suas falas, a certeza de que a centralidade da aquisição de conhecimentos escolares está no aluno.

Assim reza a classificação de Freire (1978): a consciência semi-intransitiva é uma modalidade que não consegue captar muitos desafios do contexto ou os percebe distorcidamente. O nível de consciência possível de cada um

[...] envolve uma certa obliteração que lhe é imposta pelas condições objetivas. Daí que no seu fundo de visão os dados que mais facilmente se destacam sejam os que dizem respeito aos problemas vitais, cuja razão de ser, de modo geral é sempre encontrada fora da realidade concreta (FREIRE, 1978, p. 73).

Quando os problemas vitais (de sobrevivência primária) são muito graves é difícil que homens e mulheres tenham clareza de seu poder de mudança. Dessa forma, a explicação para os problemas se acha sempre fora da realidade, ora nos desígnios divinos, ora no destino, ou também na “inferioridade natural” de homens e mulheres. A consciência semi-intransitiva está associada ao fatalismo.

Nessa sociedade em transição a consciência, no entanto, de acordo com as condições materiais, pode desenvolver-se processualmente alcançando o estado de transitividade em que a capacidade de captação da realidade se amplia e o que antes não era percebido passa a ser, mas também muito do que era entendido, de uma certa forma, o é agora de maneira diferente. O corpo docente advindo das LPP em Abadiânia, já percebe as condições de trabalho de maneira diferente.

A consciência transitiva, segundo Freire (1978), emerge ainda sujeita a certa dominação, porém mais alerta com relação à razão de ser de sua própria ambigüidade, e de suas possibilidades de mudar a visão de mundo e influenciar seu próprio destino. No processo de transição, o caráter preponderantemente estático da sociedade vai gradativamente cedendo lugar a um maior dinamismo em todas as dimensões da vida social.

O discurso das professoras entrevistadas relata mudanças em sua postura com relação ao tratamento dos alunos, deixando-os mais livres, ouvindo-os, buscando proporcionar uma aula mais participativa, com a presença viva e real da criança.

Vamos exemplificar com a fala da Coordenadora Geral da Secretaria Municipal de Educação de Abadiânia: Perguntamos a ela se percebeu algum crescimento na prática pedagógica dos professores após terem cursado a LPP de Pedagogia:

Coordenadora Geral: Com certeza, a gente vê bastante crescimento, a gente vê que todos nós adquirimos um conhecimento maior para melhorar o que a gente já tinha no magistério. Eu acho assim que a faculdade veio somar muito para o pessoal do município.

Em relação ao planejamento e a metodologia. Como você vê isso no professor egresso da LPP? Você que é coordenadora, você tem visto assim que há uma preocupação maior no planejamento. Como é que é feito isso?

Coordenadora Geral: Com certeza hoje a gente vê assim uma preocupação maior do professor, porque como a gente ficou na faculdade muito tempo, a gente estudou muito sobre planejamento, era o que mais era cobrado então hoje eu vejo uma preocupação maior das meninas na questão de planejar, no que está planejando, estar prevendo o que vai ser desenvolvido na escola.

As diretoras das duas escolas afirmaram não conhecer o trabalho anterior das professoras da rede municipal de perto, pois as duas assumiram o cargo em janeiro de 2005. As professoras das escolas já estavam formadas, mas mesmo assim as diretoras elogiaram o trabalho delas. No entanto, as diretoras admitiram que outras professoras com formação superior apresentavam, de modo geral maior envolvimento e autonomia em seu trabalho:

Diretora 1: Existe muita diferença na prática pedagógica, desenvolvimento das atividades, trabalham muito com projetos e com muita criatividade. São assíduas na entrega de trabalhos pedagógicos.

Diretora 2: Percebo que as professoras estão mais motivadas, apresentam boa vontade, sensibilidade.

Percebemos de modo um pouco mais nítido essa transição do nível de consciência, agora não mais semi-intransitiva, mas sim, transitiva quando falam do planejamento, da importância de planejar, da mudança da metodologia, assumindo um novo método. Porém percebemos ainda a ligação com as amarras do passado, quando dizem: “trabalhamos com a metodologia tradicional e construtivista”. Ainda não se sentem muito seguras para uma mudança mais significativa principalmente no que pesem suas palavras, quanto ao método e metodologia, mas já trazem consigo uma vontade de mudar, segundo verificamos no cotidiano da sala de aula.

No caso das professoras investigadas da Rede Municipal de Abadiânia foi importante perceber que consciência tinham da Fundamentação Teórica, conseguida pelos seus estudos na LPP de Pedagogia. Estas professoras, porém, ao nível do discurso, demonstram uma aproximação da consciência transitiva crítica: ação-reflexão-ação, que se faz e refaz no mundo de uma maneira positiva buscando transformar a natureza de forma a humanizá-la ocorrendo, conseqüentemente, a humanização de si mesmo. Mas, na prática, como percebemos, o professor encontra-se até certo ponto preso apenas à consciência

transitiva, não crítica pois, raramente fazem um discurso contrário ao imposto pelo sistema que acreditam ser o melhor, acreditam que é bom.

Para exemplificar este fato podemos afirmar do mesmo modo que Cunha (1991), que o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar, ou seja, a participação em movimentos sociais, políticos, religiosos, pode ter mais influência que a própria formação acadêmica.

Percebemos que o professor não tem, em certos aspectos, consciência transitiva crítica do que está acontecendo, pois acredita realmente que a relação entre eles é horizontal, embora esteja na verdade na vertical.

Dessa forma, parece ter havido problemas com o embasamento teórico na formação de professores em prejuízo do curso de licenciatura, segundo Freire (1978), a práxis não pode ser confundida com a prática utilitária, implicando em eliminar o aspecto humano.

No entanto, percebe-se na ação pedagógica das professoras, que o Ensino Superior não foi suficiente para que, formadas pelas LPP, pudessem optar por um determinado método ou metodologia. A consciência como já dissemos, é construída na caminhada, no processo; esse professor com sua história de superar obstáculos para a sua sobrevivência e de conquistar de um lugar, inclusive profissional, ainda precisa de outras oportunidades, como especializações e aperfeiçoamento, em direção a discussões ideológicas antes de ser possível optar.

A universidade deveria ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico. Todavia, como vimos nos estudos apresentados, sabemos que a UEG não está organizada para educar para conscientizar.

No entanto, para construir e reconstruir o conhecimento, é necessário que haja pesquisa, pois como coloca Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1978, p.32). Mas, nas universidades no Brasil, isto tem ocorrido mais nitidamente nos cursos de pós-graduação, principalmente mestrado e doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a proposta de trabalho presente na introdução dessa pesquisa tem-se como objetivo fundamental: refletir sobre a prática pedagógica do professor egresso do curso de Pedagogia, proposta no convênio IV da LPPM e sua relação com o currículo fundamental, assim como as ações didáticas desenvolvidas pela escola. Faz parte desse objetivo, compreender, mediante os estudos dos indícios detectados na Prática Pedagógica do professor egresso da LPPM, se este professor internalizou ou não os saberes que lhes foram proporcionados.

Para chegar a essa compreensão analisamos neste estudo as políticas educacionais de formação de professores para a Educação Básica desde o Manifesto dos Pioneiros, na década de 1930, seus embates que se irradiaram pelo cenário educacional brasileiro. Além disso, contextualizando o Ensino Superior neste período, abordamos a profissionalização docente, o curso de Pedagogia e suas ambigüidades.

O Brasil teve um desenvolvimento tardio em matéria de educação. Brito, Brzezinski e Carneiro (2004) afirmam que a herança colonial, o legado jesuítico, o descaso para com a escolarização das massas, entre outros motivos, responderam por uma trajetória de escassas luzes neste campo. Nos primeiros séculos de nossa história, a educação era restrita a poucos, privilégio de minorias econômicas. É somente a partir do século XX que a escola vivencia um período de expansão, mais precisamente nos anos de 1920 a 1930, quando muitas mudanças ocorreram, sendo elas políticas, culturais e sociais. O desenvolvimento da escola no Brasil como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, já carrega uma longa história, rica de significados.

O dualismo da Era Vargas construído no Estado Novo (1937) não se extingue, evidenciando-se que o Sistema Educacional mantém a seguinte organização. De um lado o Ensino Médio de formação geral, com finalidade de dar continuidade aos estudos e de outro os cursos profissionalizantes (técnicos), e ainda os cursos superiores tecnicistas, que não valorizam a pesquisa e a extensão, mantendo a continuidade do ensino profissional. A formação intelectual, é priorizada nos cursos de pós-graduação.

Segundo verificamos na história da educação do público e do privado, percebemos que as políticas educacionais asseguram ao setor privado a continuidade do controle do ensino superior, luta que ocorre desde a promulgação da Primeira LDB 4.024/1961.

A análise desses fatos nos levou a crer que a educação se caracteriza, numa seqüência histórica, pela nova ordem da ideologia neoliberal, fundamentada pelo Banco

Mundial, FMI e o MEC, utilizando conceitos, comumente, da economia, tais como qualidade total, eficiência, eficácia, flexibilização introduzidas no meio acadêmico educacional.

A democratização do ensino prevista, nas políticas educacionais, só privilegia o Ensino Fundamental, deixando a cargo dos municípios e estado a formação superior. Destaca-se, no entanto, o esforço de Goiás em democratizar a formação dos professores em nível superior mediante o Projeto Licenciatura Plena Parcelada (LPP).

A partir da década de 1990, houve um crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, o que tem possibilitado um debate fundamentado em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, uma discussão mais qualificada sobre o tema. Todavia, as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, segundo Brzezinski (1996), Catani e Oliveira (2002), Dourado e Oliveira (1999), Sobrinho (2000) e outros, quase sem alterações significativas em seu modelo.

As universidades, dessa forma, em geral, não têm conseguido alcançar a relação teoria e prática na formação do professor. Um modelo alternativo de formação de professores vem conquistando um espaço cada vez maior. É o chamado modelo da racionalidade prática. Segundo Pereira (1999), nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas “locus” da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

Quanto à temática desenvolvida sobre o pedagogo, a partir de 1939, e estendendo-se até os dias atuais, o curso de Pedagogia ora formava pedagogos para o exercício de funções administrativas, ora para a docência. Apesar das discussões históricas sobre este tema, pode-se perceber que, pelo menos por agora, houve um avanço na polêmica que envolve a formação dos pedagogos, a partir da Resolução do CNE/CP nº 1/2006, que privilegia a docência. Assim, o futuro pedagogo deve ter domínio dos respectivos conteúdos de modo que ele não seja um mero reproduzidor de conhecimentos adquiridos em livros didáticos, cujo entendimento ele desconhece.

Para atingir o objetivo proposto foi necessário conhecer a criação e caracterização da UEG e, especificamente o projeto da LPP de Pedagogia, estudar os indícios de sua repercussão em Abadiânia cuja rede municipal de ensino que constitui o campo empírico desse trabalho.

A proposta da Universidade Estadual de Goiás com o Projeto Licenciatura Plena Parcelada, no que tange à formação dos professores da Educação Básica, é confirmada nesse estudo como um esforço de democratização do acesso ao ensino superior, oportunizando a todos os profissionais que estão em sala de aula, seja pública ou privada, fazer parte desse processo, desde que haja um convênio com esta IES.

A implantação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação pela Universidade Estadual de Goiás foi um ato de coragem que, contrariando as diretrizes educacionais, aplica recurso na educação superior, ou seja, indiretamente, na Educação Básica já que se ocupa preferencialmente da formação de professores para o Ensino Fundamental.

Essa proposta rompe também com a tradição de ensino isolado levando o ensino à interiorização e à democratização. Tratou-se de um movimento de professores em busca do conhecimento científico que contribui para minimizar as diferenças regionais em matéria de educação. Surge também, como consequência, a possibilidade da melhoria do ensino básico, notadamente o Ensino Fundamental. O apoio dos sindicatos veio depois (Simpro de Anápolis e de Goiás e Sinepe) e Associação de professores de Caldas Novas, Fundação de Ensino Superior de Goiatuba, significando a importância dessa decisão democrática para avanços na educação escolar em seu melhor sentido.

Essa parceria resultou na formação, até 2006, de 21.370 alunos professores em 240 municípios do estado de Goiás. E há ainda, mais 7.313 matriculados nas diversas unidades/pólos distribuídas em todo o estado.

Na busca desta democratização, a universidade brasileira em geral perdeu sua autonomia, ganhou uniformidade e subordinou-se aos interesses do Estado e ou do Mercado. A UEG, como parte do sistema de ensino superior foi também atingida por esta política.

Neste cenário, muitas vezes apontado como formação aligeirada, foram surgindo, no decorrer do trabalho, algumas indagações em relação à formação desses professores na UEG/LPP de Pedagogia, principalmente ao analisar esse professor na sala de aula. As principais características que percebemos como consequência da pesquisa foram as dicotomias entre os pares: teoria e prática, entre a formação teórica e a formação prática e tendo a docência como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos.

Contudo, em analogia à Pereira (1999), a LPP, em virtude da necessidade urgente de se habilitar àqueles que, estão em sala de aula, exercendo o magistério, essa formação corre o risco de ser submetida às recentes políticas educacionais nesse campo, que favorece a improvisação no preparo dos profissionais da educação. Em nome dessa urgência, a práxis, que deveria ocupar um espaço significativo nas matrizes curriculares dos cursos de

licenciatura, tem sido compreendida erroneamente como formação em serviço. As horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento, um acompanhamento, e uma intencionalidade formativa, são contabilizadas como carga horária nos novos cursos de licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola. Como conseqüência, diminui-se significativamente a carga horária dos cursos de formação inicial de professores, o que, obviamente, não é desejável e que pode representar retrocesso em termos da preparação desses profissionais. Tal risco atinge também a matriz curricular proposta na LPP da UEG, que preconiza uma formação com base, no conhecimento disciplinar, no conhecimento pedagógico mais reduzido a técnicas e estratégias didáticas.

A Rede Municipal de Abadiânia vinculada às determinações do MEC caracteriza-se por uma gestão burocrática, infiltrada pelos projetos estratégicos do Banco Mundial, dificultando a promoção da formação recebida no curso de Pedagogia da UEG nas salas de aulas.

O professor, nas instituições educativas observadas aceita, com certa passividade o que vem de fora e não se apresenta como sujeito principal no processo de inovações e mudanças das práticas educativas efetivadas no interior da escola, como um todo. Encontram-se em um estado tal que temendo arriscar-se buscam estabilidade em função da promessa de melhoria, nem sempre confirmada, que cada projeto que chega às escolas promete. Nessa perspectiva, percebemos que o “Projeto Pedagógico” não atinge a escola, e estas desenvolvem o PDE, o planejamento estratégico do Banco Mundial.

Como percebemos, os objetivos que orientam a prática do professor (que ainda não é uma práxis) são resultantes de um afunilamento dos amplos objetivos dos PCNs, sem reflexão, levando-os a compactuar com posturas pré-determinadas em cuja construção não participaram.

A inferência que fazemos dessa análise é que a metodologia não emerge de uma reflexão teórica, objetiva, consciente, e sim do costume do professor. Predomina nesses planos a supremacia da dimensão técnico-instrumental. Segundo Damis (1991), a didática escolar distancia-se, assim, do significado do método como um caminho ou procedimento consciente organizado racionalmente, com a finalidade de tornar o trabalho mais fácil, mais produtivo.

Quanto ao desenvolvimento dos componentes da matriz curricular, observa-se que algumas matérias são consideradas mais importantes que outras, o que é constatado pela diferença da carga horária distribuída. Nas escolas observadas ocorre o que Caporalini (1991) prevê em seus estudos: privilegiam o Português e a Matemática, depois História, Geografia e

Ciências e em carga horária menor aparece Artes, Recreação e o Ensino Religioso, e privilegiam igualmente a palavra verbal, a oral e a escrita em detrimento de outros meios de comunicação como os desenhos, música e outras manifestações.

Além disso, os currículos escolares nas escolas pesquisadas apresentaram-se como um modelo fragmentado em que as disciplinas são justapostas sem uma relação entre elas, cada qual com objetivos próprios, sem a prática de um trabalho cooperativo.

Percebe-se uma ambigüidade na prática dessas professoras, já que são propostos projetos interdisciplinares como o “Aprender” (Ensino Fundamental de 9 anos), porém ao mesmo tempo, na prática encaixam-se nos moldes convencionais de teorias disciplinares.

Percebemos na pesquisa que os professores acabam prestando mais atenção no conteúdo de ensino, do que na comunicação, na relação professor e aluno. Por sua vez, os alunos vêm-se inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporar ao mundo do trabalho. Internalizam atitudes submissas e de obediência.

As relações professor/aluno, professor/professor, professor/direção ocorrem sob formulações sentimentais, que não dizem respeito a um profissional da educação. O discurso, em geral, é idealista e religioso como se observa nos registros avaliativos dos cadernos dos alunos. As questões relacionadas à formação desse professor e ou desse aluno, os conteúdos dos cursos, seus salários, suas condições de trabalho parecem não ser considerados tão importantes no momento do planejamento das atividades e em seu desenvolvimento.

Usando as idéias de Freire (1978), posso assinalar que os professores investigados encontram-se em estado de uma certa alienação, consciência transitiva, receberam as influências institucionais e passaram a exercer comportamentos de acordo com as expectativas formadas. A instituição interfere na expectativa, tanto dos professores como dos alunos. Um exemplo desse estado em que o professor se encontra está nas relações que acontecem entre professor-aluno fundadas no campo psicológico ou afetivo e que constituem um comportamento ingênuo. Tais relações que compreendem também as de direção/professor, secretaria/direção, acontecem no palco de uma sociedade e, portanto, são profundamente marcadas pelas contradições.

Nas escolas observadas, esse comportamento se caracteriza pelos bilhetinhos sentimentais e de elogios escritos nos cadernos dos alunos pelas professoras, nos planos de aula, escritos pela direção e da Secretaria de Educação para as escolas. Em todos os documentos analisados tanto por parte dos alunos quanto dos professores, não há nenhuma interferência pedagógica.

Neste caso, a consciência dialética (ação-reflexão-ação), que se faz e refaz no mundo, levando à transformação da natureza de forma a humanizá-la e, conseqüentemente, a humanização de si mesmo ficou prejudicada, levando à interiorização dos valores e da cultura da classe dominante sem ao menos questioná-los.

Como vimos em nossos estudos, o objetivo real de todos os que lutam pela escola obrigatória e gratuita, desde o Manifesto dos Pioneiros (1932), é que o ponto de partida seja igual para todos. O sucesso nos estudos passaria a depender exclusivamente da inteligência, esforço e perseverança de todos e que o Estado cumpra o seu papel, e coordene e redistribua corretamente os recursos para as escolas públicas e proporcione formação adequada aos professores.

Os professores, segundo Mizukami (1986), vão construindo saberes ao longo da vida, oriundos de diversas fontes, espaços, tempos e experiências que, conjuntamente, configuram a base do trabalho docente, antes mesmo da formatação inicial. Essas influências diversificadas são consolidadas na prática docente. Os cursos de formação de professores deveriam contemplar a natureza dos processos de aprendizagem profissional consideradas na fundamentação teórica do projeto, preparando-os para as atividades que irão desempenhar e garantindo conteúdos mínimos e de responsabilidade dos cursos, necessários à continuidade de aprendizagem da docência.

O curso oferecido pela LPP parece ter alterado um pouco os saberes, as hipóteses, concepções e teorias pessoais das professoras investigadas. Os resultados mostram que repensar os cursos de formação inicial de professores é necessário e urgente. Considerar a práxis como eixo norteador e acionador de um processo reflexivo poderia ser uma estratégia para favorecer o processo de desenvolvimento profissional no qual a formação inicial é apenas um dos passos, mas o mais importante. É necessário, pois, tentar encontrar meios que possam tornar cada etapa da formação, seja inicial ou contínua, adequada já que é indispensável aos processos de desenvolvimento profissional da docência.

Ressaltamos que a mediação do professor formador também exerce uma influência no desempenho do currículo e, embora esse aspecto não tenha sido objeto de análise desse trabalho, acreditamos que nesse sentido são necessários futuros aprofundamentos.

Nem sempre a ação do professor é o que se preconiza na proposta da LPP, citação da p.76 deste trabalho, que afirma que o professor formado deverá atuar de maneira dinâmica e dialética com a práxis educativa. Esta práxis deve ser respaldada por uma teorização que possibilite a intensificação de uma firme competência para uma ação-reflexão-ação contínua

em diferentes estruturas, contextos e situações educativas. Assim será exercido um papel catalisador da dinâmica educacional, possibilitando a articulação dos sujeitos envolvidos nesse processo entre si e com os movimentos sócio-culturais da comunidade onde atuam. É preciso que o educador tenha sempre presente para si que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas algo em constante movimento e transformação.

Dessa forma, o professor além de ampliar suas concepções teóricas, o que a pesquisa indica estar ocorrendo em parte devido ao trabalho na LPP e de estar agora centrado em sua relação com o aluno e estará mais firme no processo de aquisição de uma verdadeira práxis: ação reflexão ação.

Vale dizer que as possibilidades de aperfeiçoamento em nível de pós-graduação, principalmente mestrados e doutorados são importantes e representam no decorrer da formação continuada dos professores maiores “chances” de discussões, estudos, pesquisa e, portanto, de mais compreensão da realidade e da ação transformadora sobre ela.

Finalmente, podemos afirmar que as observações feitas pela pesquisadora na sala de aula e a análise dos documentos elaborados pelos professores, cadernos dos alunos permitiram algumas inferências. Identificamos, primeiro, a desarticulação entre o discurso teórico e a prática real dos professores, inviabilizando a práxis. O professor na entrevista, no entanto, vai pronunciando um discurso teórico de mudanças para uma visão crítica, transformadora, e mostra que agora conhece novos caminhos, que mudou a centralidade do ensino privilegiando o aluno.

Na prática, porém, o professor ainda não conseguiu internalizar uma atitude dialética como premissa de seu trabalho. Concluímos que ao final da pesquisa que as teorias que fundamentam o Projeto Pedagógico da LPP ainda são pouco internalizadas pelos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAMIS, Olga Teixeira. *Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise*. In: AMARAL, Ana Lúcia, VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). *Formação de Professores. Políticas e Debates*. Campinas, S.P: Papyrus, 2002. p. 97-130.

_____. *Didática: suas relações e pressupostos*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a Didática*. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. In: *Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Orgs. SADER, Emir e GENTILI, Pablo.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como política pública: Polêmicas do nosso tempo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

BELLONI, I; MAGALHÃES H.; SOUZA. L. C. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigações qualitativas em educação*. In: *Investigação qualitativa em educação; uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1937.

_____. *Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº1/02*. Brasília: 18 de fevereiro de 2002.

_____.*Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº2/02.* Brasília. 19 de fevereiro de 2002.

_____.*Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº1/06.* Brasília. 05 de maio de 2006.

BRASIL/MEC. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Gráfica do Senado, 1961.

_____._____.Lei nº 5.540. Reforma Universitária de 1968.

_____. _____.Lei nº 5.692. Lei da Reforma de 1º e 2º graus de 1971.

_____._____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Gráfica do Senado, 1996.

_____._____. Lei nº 9.424, de 14 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Brasília, Gráfica do Senado, 1996.

_____._____. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Brasília. 2001

_____._____.INEP.Censo escolar de Abadiânia. 2004. Disponível em<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 ago.2005.

_.INEP. 2003. Disponível em<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 junh..2003.

_.INEP.2006. Disponível em<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 junh. 2006.

_____.Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.1.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Português. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.2.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.3.

BRUBACHER, J.S. A importância da teoria em Educação. Rio de Janeiro: INEP/CPPE/MEC, 1961.

BRUNO, Lúcia. *Educação, qualificação e desenvolvimento econômico*. In: BRUNO, Lúcia (org.) Educação e trabalho no Capitalismo Contemporâneo: Leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Busca e movimento. 4º ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iria, CARNEIRO, Maria Esperança, BRITO, Wanderley Azevedo de. *Formação Profissional Docente: A experiência do Programa Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG*. In: Revista Educativa. V 2 n.7, Goiânia: Departamento da UCG, 2004.

BRZEZINSKI, Iria, CARNEIRO, Maria Esperança, BRITO, Wanderley Azevedo de. *Pesquisa em Avaliação Institucional: uma experiência na Universidade Estadual de Goiás*, 2006.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. *A relação teórica-prática na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAPORALINI, Maria Bernadete S. C. *Na dinâmica da sala de aula*. In: VEIGA, Ilma Passos A (Org.). Repensando a didática. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CARDOSO, F. H. *“Industrialização, dependência e poder na América Latina”*. In: CARDOSO, F.H. O modelo político brasileiro. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972.

CATANI, Afrânio, OLIVERIRA, João Ferreira de. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é Ideologia*. 34 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Convite a Filosofia*. 3 ed., São Paulo: Ática, 1995.

_____. *A universidade em ruínas*. In: TRINDADE, H. (org.) *universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes/Cipedes, 1999, p.211-222.

_____. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAGAS, V. A. *Matérias Pedagógicas das Licenciaturas*. Parecer 292/1962. Documento (10). Rio de Janeiro. MEC-CFE, 1962, pp 95-100.

_____. *Estudos Pedagógicos Superiores*. Parecer 252/69. Rio de Janeiro; MEC, 1969.

_____. *Resolução do C.F.E. que dispõe sobre o preparo dos especialistas e professores de educação*. Didata (5). São Paulo. PUC, 1976 pp.5-22.

_____. *O ensino e 1º e 2º graus: Antes, agora e depois*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

COELHO, Ildeu. *Graduação: rumos e perspectivas*. Avaliação, Campinas v.3.n.

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

CONTRERAS, José. *La autonomia del profesorado*. Madri: Ed. Marata, 1997.

CUNHA, L. A. *A Universidade crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

_____. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975.

CUNHA, Maria Isabel da. *A relação professor-aluno*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a Didática*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DALLARI, Dalmo de Abreu de. *O que é participação política*. São Paulo: Brasilienses, 1999.

DEMO, Pedro. *O professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DE TOMASI, Lúcia; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

DOURADO, Luís Fernandes e CATANI, Afrânio Mendes. *Universidade Pública e Identidade Institucional*. Goiânia: Autores Associados; UFG, 1999.

_____ e OLIVEIRA, João Ferreira de. *Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil*. In: DOURADO, Luiz Fernandes e CATANI, Afrânio Mendes (Orgs). *Universidade Pública e Identidade Institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999.

_____ e _____. *O ensino superior em Goiás: regulamentação, políticas, perspectiva na reconstituição do campo universitário*. In: TOSCHI, Mirza Seabra (Org.) *A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas*, Goiânia: Alternativa, 2001.

EDUCATIVA. *Formação profissional docente: A experiência do Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG*. BRZEZINSKI, Iria, CARNEIRO, Maria Esperança, BRITO, Wanderley Azevedo de. V. 7.n. 2 p. 245- 264 (2004).

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani. *A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FÉTIZON, B. A. de M. *Subsídios para o estudo da universidade de São Paulo*. São Paulo: USP, 1986. Tese de Doutorado.

FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo. *LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior*. Brasília: ILAPE, 2005.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: EDART, 1977.

FREITAS, H.C.L. *Trabalho, Relação, Teoria-Prática e o curso de Pedagogia*. In: BRZEZINSKI, I. *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

GADOTTI, M; FREIRE, P; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Planejamento como prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. *Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade*. Currículo sem Fronteira, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, pp. 81-95.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.1).

GHIRALDELLI JR, Paulo. *O que é pedagogia*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOIÁS. Resolução CEE nº 258, de 11 de novembro de 2005. Regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental de Educação em Goiás para 9 anos e dá outras providências, Goiânia, 2005.

HAYDIT, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Cortez, 1994.

KENSKI, Vani Moreira. *Avaliação da aprendizagem*. In: VEIGA, Ilma Passos A (Org.). *Repensando a didática*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro. Forense / Universitária, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. *As teorias pedagógicas clássicas revistadas pelo debate contemporâneo na educação*. Texto digitado de uso didático não publicado. Goiânia, 2000.

_____. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Didática*. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. *Planejamento em orientação educacional*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cátia Regina Barp; KUNTZE, Daniela Peçanhuk. *A práxis em Paulo Freire*. In: SOUSA, Ana Maria Borges de. *Um diálogo com Paulo Freire*. CED-UFSC. Florianópolis. 1998

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização*. In: VEIGA, Ilma Passos A (Org.). *Repensando a didática*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

MEC/FNDE. *Programa Fundescola*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 5 de agosto de 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graças Nicoletti; REALI, Alice de Maria de Medeiros Rodrigues. *A formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Antonio F. *Multiculturalismo, currículo e formação de professores*. In. IX Encontro Nacional e Didática e Prática de Ensino - ENDIPE - águas de Lindóia, Sp, 4 a 8 de maio, 1998, ANAIS. P. 22- 37.

MACEDO, Elizabeth F. e MOREIRA, Antônio F. B. (Orgs). *Currículo, Prática Pedagógica e Identidades*. Portugal: Porto Editora, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.2).

NARDINI, Leopoldo. *Prática crítico-reflexiva: alternativa de inovação no ensino de história*. In: BRITO, Maria Helena de Oliveira (Org.). *Políticas educacionais: epistemologia e educação: saberes de educação e saúde*. Goiânia: Ed da UCG, 2004.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Francisco de. *Neoliberalismo à Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1995. In: *Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Orgs. SADER, Emir e GENTILI, Pablo.

PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz Pereira. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. In: Educação e Sociedade (CEDES), n.68, 1999.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. (Coleção de pensadores), São Paulo: Abril, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. Trad. Marco Aurélio Fernandes. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RAYS, Osvaldo Alonso. *A questão da metodologia do ensino na didática escolar*. In: VEIGA, Ilma Passos A (Org.). *Repensando a didática*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SACRISTAN, Gimeno J. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. ARTMED. 3 ed. Porto Alegre, 1998.

SANT'ANNA, F. M.; et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1995.

SAVIANI, Demerval. *A nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 5 ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1999 (Coleção educação contemporânea).

_____. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Educação do Senso Comum a consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1980.

SCALABRIN, Ângela Maria e SECCO, Cristine Schimitt. *Educar para conscientizar*. In: SOUSA, Ana Maria Borges de. *Um diálogo com Paulo Freire*. CED-UFSC. Florianópolis.

1998.

SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber com intencionalização prática*. In: FAZENDA, Ivani. Campinas: Papirus, 1998.

SCHEIBE, L. e AGUIAR, A. M. *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão*. In: Educação e Sociedade. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências: CEDES, n.68, 1999.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. A criança em situação de berçário e a formação para a Educação Infantil. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2002).

_____. *O Pré-Escolar: um estudo de leis e normas oficiais*. Goiânia, UCG, 1995.

SILVA, Tomás T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica. Belo Horizonte, 2001.

_____. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, M. A. *Intervenção e Consentimento*. A política educacional do Banco Mundial. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideologias*. Marília: UNESP, 2001.

_____. *Curso de Pedagogia no Brasil: história*. Dissertação do Mestrado. Marília: UNESP, 1999.

SILVA, G. F. *A expansão e a interiorização da Universidade Estadual de Goiás (UEG)*. (Dissertação do Mestrado em Educação UCG), Goiânia, 2002.

_____. *A expansão e a interiorização da Universidade Estadual de Goiás (UEG)*. In: BRITO, Maria Helena de Oliveira (Org) *Política Educacionais Epistemologia e Educação:saberes de educação e saúde*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2004.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Universidade Estadual de Goiás. *Projeto Político da LPP*, 2002.

TEXEIRA, Anísio Spínola. *Administração Escolar*. Brasília: ANPAE, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. *Uma perspectiva da educação superior no Brasil*. REBEP 50 (111). Rio de Janeiro: MEC, INEP, jul. 1969.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UEG/LPP. *Proposta Pedagógica de Pedagogia da LPPM IV*. Anápolis: UEG, 2002.

UEG/LPP. *Dados Estatísticos da LPP*. Anápolis: UEG, 2005.

UEG/LPP. *Projeto de Licenciatura Plena Parcelada*. Disponível em <<http://www.ueg.br/parcelada>>. Acesso em: 15 julh. 2005.

UEG/LPP. *Avaliação Institucional*. Disponível em: <<http://www.ueg.br/parcelada>> Acesso em :15 de julh. 2005.

UEG/LPP. *Perfil profissional dos professores / alunos*. Disponível em: <<http://www.ueg.br/parcelada>> Acesso em: 25 de nov.2005.

UEG. *Cursos Seqüenciais*. Disponível em: <<http://www.ueg.br/sequencial>> Acesso em :5 de junho de 2006.

UEG. *FUEG*. Disponível em: <<http://www.ueg.br/fueg>> Acesso em :5 de jun. de 2006.

UEG. *FUNCER*. Disponível em: <<http://www.ueg.br/funcer>> Acesso em :5 de jun. de 2006.

UEG. *Mestrado*. Disponível em: <<http://www.ueg.br/mestrado>> Acesso em :5 de jun. de 2006.

UEG. *Pós-Graduação*. Disponível em: <<http://www.ueg.br/pós-graduação>> Acesso em :5 de jun. de 2006.

UEG. *ESEFEGO*. Disponível em: <<http://www.ueg.br/esefego>> Acesso em :5 de jun. de 2006.

UEG. *PDI*. Disponível em: <<http://www.ueg.br/pdi>> Acesso em :5 de jun. de 2006.

UEG. *Estatuto*. Disponível em: <<http://www.ueg.br/estatuto>> Acesso em :5 de jun. de 2006.

UHLE, Águeda Bernadete. *Administração Educacional: um compromisso Democrático*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

VEIGA, I. P. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, NETTO, Alfredo. *Michel Foucault. e educação: há algo de novo sob o sol?* In: *estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9- 56.

_____. *Currículo e interdisciplinaridade*. In. MOREIRA, Antonio F. (Org). *Currículo: Questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, p. 59- 102.

VIEIRA, Sofia Lerche (org). *Gestão da escola: Desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁSQUES, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed. 1977.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980*. Campinas. Autores Associados. Brasília: Plano, 2004.

ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

P- Fala pra mim quem que é a Coordenadora Pedagógica?

R- Bom. Tenho 15 anos como professora de magistério e, hoje eu tenho Pedagogia, terminei meu curso de Pedagogia, e já estou cursando a pós-graduação em Psicopedagogia, bom acho que isso é um pouco de mim.

P- Você ficou muito tempo na docência, Joelma, como professora?

R- 15 anos, na minha docência.

P- Você esta na coordenação pedagógica a partir deste ano?

R- Foi, tem só um ano que estou na coordenação pedagógica.

P-Eu sei que você também é uma egressa do curso de Licenciatura Plena Parcelada. Pedagoga, fez Licenciatura Plena Parcela em Anápolis, junto com suas colegas. Então como é que você vê hoje a situação destes professores egressos da LPP do curso de Pedagogia nas escolas? Como é que você analisa, quer dizer houve uma mudança na postura profissional deste professor egresso, em relação tanto pessoal quanto profissional?

R- Com certeza, a gente vê bastante crescimento, a gente vê assim que todos nós adquirimos um conhecimento maior para melhorar o que a gente já tinha no magistério. Eu acho assim que a faculdade veio somar muito para o pessoal do município.

P- Em relação ao planejamento e a metodologia. Como você vê isso no professor egresso da LPP? Você que é coordenadora, você tem visto assim que há uma preocupação maior no planejamento. Como é que é feito isso?

R- Com certeza hoje a gente vê assim uma preocupação maior do professor, porque como a gente ficou na faculdade muito tempo, agente estudou muito sobre planejamento, era o que mais era cobrado então hoje eu vejo uma preocupação maior das meninas na questão de planejar, no que esta planejando estar prevendo o que vai ser desenvolvido na escola.

P- Você como coordenadoras deles. Vocês fizeram o planejamento no início do ano. Você já estava acompanhando estas escolas. No planejamento de vocês, do início do ano o planejamento de curso e depois os planejamento de aula. É você que acompanha?

R- Isso, é eu que acompanho nas escolas.

P- Na elaboração também?

R- Na elaboração também.

P- Na hora da elaboração deste planejamento é discutido com os professores algum método ou teoria que vai ser utilizado neste planejamento? Quero dizer como é que vai ser trabalhado este planejamento, vocês definem qual teoria que vocês vão seguir de determinado autor, ou há uma liberdade do professor de escola ou há uma mistura de idéias. Como é que vocês fazem?

R- A gente trabalha com uma mistura de idéias, mas a tendência da gente á mais pra construtivista por causa do projeto que agente desenvolve no município que é o “projeto aprender” que é o método mais construtivista, que é mais a parte de produção de textos, que é mais português e matemática que é o mais puxado que a gente puxa mais com as crianças. Então é o método construtivista é a nossa tendência.

P- Bom, eu estou trabalhando com a quarta série, que ainda não é o projeto aprender. E como que é pensado o planejamento da quarta série? Vocês seguem os PCN’S, tem uma matriz ? Como é que é feito?

R- Nós temos uma matriz de habilidades que também faz parte do “projeto aprender” que é a matriz de habilidades de 5ª série de 8 (oito) anos, então a gente o planejamento baseado tanto nos PCN’S, quanto nas matrizes de habilidades.

P- Então há um estudo desses PCN’S, há um estudo desta matriz, foi feito isso antes, como é que é feito?

R- Foi feito no início do ano, antes da gente pegar o planejamento a gente pegou a matriz de habilidades e os PCN’S, que a matriz de habilidades também foi feita em cima dos

PCN'S, então assim tem coisas que a gente segue a matriz de habilidades outras a gente tá procurando os PCN'S pra estar nos orientando.

P- Bom existe alguma exigência, você como coordenadora da secretaria, em relação a esse aspecto qual a tendências deve ser seguida ou o professor tem a liberdade de estar escolhendo?

R- Não a gente dá a liberdade para o professor pra ele ver qual a via esta sendo melhor pra criança, vamos dizer o nosso método é o mais o construtivista mas cada professor tem a sua liberdade de estar misturando para o que ele acha que vai ser melhor.

P- Você é uma professora de 15 anos de magistério. Então você já conhecia o trabalho destes professores antes? Inclusive você é uma aluna egressa da LPP. Você acha que melhorou?

R- Muito, muito, muito, é pra gente, pra gente como docente, é a faculdade trouxe muito pra gente, porque a gente não tinha muito conhecimento desta escola, de planejamento, de avaliação, quer dizer a gente tinha um conceito diferenciado, como a gente estuda a fundo a cada coisa então a gente vê que pra gente veio somar , veio trazer bastante conhecimento.

P- O que mudou pra você entre planejamento e avaliação?

R- Porque antes a gente tinha um pensamento de planejamento, que era uma coisa que não podia mudar a gente planejava e agente tem de seguir pronto e acabou, não a gente viu que planejamento ele tem que ser flexível, que a gente tem que está sempre analisando a cada mês, a cada plano de aula, você tem de estar adequando ele a realidade que você tem na sala de aula. E a questão da avaliação a gente vê que a gente tem outros meios de avaliar o aluno, não só com provas., a gente pode avaliar o aluno na leituras, pode avaliar na tarefa de casa, na sala de aula quanto a integração do conteúdo. Essas maneiras de avaliar agente tinha um conceito bem fechado que era provas e pronto. Agora quando agente estuda a fundo, vemos que a avaliação tem vários conceitos, podendo trabalhar de várias formas.

P- Na verdade, a avaliação é um processo e não um resultado de uma avaliação final, onde você sabe se o aluno é bom ou não?

R- Quando a gente pega um aluno e começamos avaliá-lo com a participação , de conteúdo, você vê que ele é um processo, ele não é uma coisa fechada, não é um documento que a gente faz e assina.

P- Eu conversei com as professoras que eu entrevistei. O planejamento é feito por séries juntando todas as escolas. Como que fica a questão deste planejamento do professor em relação ao planejamento da escola? Por que a escola tem um planejamento, não tem, uma proposta da escola?

R- Tem, o IPDE.

P- Quando o planejamento desse professor está ligado a esse IPDE, como é feito isso?

R- A gente faz sempre o planejamento em cima do que a gente tem em vista no nosso IPDE, porque nós temos as ações que tem de serem realizadas com os alunos. As ações tem que ser realizadas dentro da escola. A gente pega o planejamento e adequa com o IPDE que a gente já tem em mente, dentro do programa da escola.

P- E é um trabalho coletivo, com a participação de todos, como que é feito?

R- Com a participação de todos porque é sempre envolvido as séries. Vamos supor, nós vamos fazer gincana, com a Quarta, a terceira e a Quarta, vamos fazer com a primeira e com a Segunda, nós vamos fazer um campeonato, então nós sempre estamos integrando com todos da escola .

P- Como que você vê, Joelma a questão do planejamento das quartas séries juntas, de todas as escolas. Pelo levantamento que eu fiz, todas elas tem nível superior. Como que você vê, em relação a: existe uma diferença entre esses professores de pedagogia, porque eu sei que os outros não são da área de pedagogia, é um de Geografia, outro de História . Como que eles se sobressaem nesse planejamento? Você conseguiu perceber essa diferença desse professor, desse pedagogo em relação aos outros professores, em relação a esse planejamento?

R- Olha, a gente nota, algumas se sobressaem nas matérias diversificadas. A gente vê que quem é formado em outra área tem mais facilidade de está passando o conteúdo para os meninos. Tem métodos diferenciados do que a gente que é pedagoga. E nós, pedagogos estudamos de forma geral, todas as matérias, agora o professor que é específico, ele tem maneiras específicas de está trabalhando as matérias que é da área dele. Não é que ele se sobressaia, é porque ele tem essa maneira de impor.

P- É por que o outro tem um campo, um saber específico, e o pedagogo acaba envolvendo todos os meios?

R- Toda a área, sim.

P- Você mesmo já colocou, então esse curso egresso da LPP na sua prática, ele é capaz de elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho, avaliar os resultados, considerando os objetivos propostos e capacidade para propor mudanças necessárias, por exemplo, para mudar esse processo?

R- Com certeza, todos nós professores estamos bem capacitados para estar realizando isso aí.

P- Ok. Você coloca outra questão. Você falou de todo esse planejamento das quartas séries juntas, das três aliás, das três escolas. São realidades diferentes, como que é pensado isso na hora do planejamento?

R- A gente sabe que a realidade das escolas são completamente diferentes, mas cada professor, na sua área ele sabe o que pode está adequando, o que ele pode utilizar em uma escola e o que eu não posso está utilizando na outra. Os nossos professores já tem esse critério, já de elaborar de acordo com a realidade da escola que ele trabalha.

P- E o planejamento de aula, você acompanha, eles fazem com você, ele fazem na escola, faz em casa. Como é planejado?

R- Tem um dia na semana que eles reúnem, e a gente acompanha no planejamento semanal, geralmente é na escola mesmo, eles reúnem e nós fazemos esse acompanhamento, quanto

as matrizes, para a gente está estudando e para estarmos inteirados no processo que está sendo feito na sala de aula.

P- Você tem percebido alguma diferença. Por exemplo todos eles tem conseguido caminhar com o seu planejamento da mesma forma ou um está mais para frente, como que é isso?

R- Tem salas de aula que o desenvolvimento é mais rápido, eu não sei se é por causa da idade.

A questão da idade conta muito. Tem crianças que são mais velhas, o processo é mais acelerado, as que tem mais maturidade. Algumas salas em que as crianças menores, temos um pouco de dificuldade, mas não é que fique para trás, o que acontece, é que cai algumas atividade ou outra com ensino diferente, más não muito.

P- Eles estão praticamente em um mesmo nível. Você acredita que a qualidade do ensino tem melhorado a partir desses professores da pedagogia?

R- Bastante. Muito, a gente vê que a pessoa mais aberta, as novas leis, as novas tendências que vão chegando, a gente vê que hoje estão de cabeça mais aberta.

P- E muitos deles continuaram os estudos?

R- Bastante, acho que a nossa turma, só umas cinco que não. Os outros estão pós-graduado.

P- Isso é bom para o município, não é, com certeza para os alunos?

R- É verdade.

P- Você percebe nos alunos assim, essa relação professor-aluno, mudou, o professor começou trabalhar melhor o seu aluno com a família, você percebe que isso tem mudado?

R- Tem mudado bastante. Hoje a gente vê que trabalhamos mais com os pais na escola, trabalhamos muito com a família, vemos que os professores, hoje lida com a família com mais facilidade, acho que com mais entendimento, pelos processos que nós passamos, por tudo que nós fizemos. Hoje a gente vê que os professores estão mais integrados na escola, com a família, com os pais, eu acredito que a gente não tenha dificuldades por causa dessa abertura maior.

P- Existe alguma proposta da secretaria para esses professores, uma proposta pedagógica, para as escolas?

R- Está sendo formada uma proposta pedagógica até dia 14 agora, a gente vai Ter uma nova reunião na cidade do Valparaiso, para estarmos concretizando essa proposta pedagógica, está em estudo ainda a nossa proposta. Para esse ano, a gente trabalhou mesmo na proposta do projeto, más para o ano, estaremos com a proposta pronta só esperando base legal.

P- Tem alguma coisa, Joelma que você gostaria de falar , que você gostaria de observar em relação ao seu trabalho com elas, em relação a parte pedagógica?

R- Bom, acho que a gente falou tudo, tudo que você perguntou, acho que não ficou nada.

P- Você quer acrescentar alguma coisa, alguma observação sua como coordenadora?

R- Não.

P- Então, eu agradeço.

Entrevista com a Professora 1

P – Vera. Eu gostaria primeiro que você dissesse um pouquinho. Quem é a professora Vera?

R – Bem eu me chamo Vera Nunes Vieira, e tenho 10 anos que sou professora, 8 anos na 4ª série, sou casada, tenho 2 filhos, e fiz magistério e terminei pedagogia no ano passado.

P – Vera. Você fez o curso de Pedagogia da Licenciatura Plena Parcelada, não foi isso na UEG. O que você atribui a importância deste curso a você? O que você atribui neste curso na sua formação tanto pessoal quanto profissional?

R – Olha Adriana eu acho que ajudou muito porque muito coisa clareou bastante, melhorou na sala de aula, o desenvolvimento, no método, tudo assim.

P – E você acha que te ajudou muito assim, por exemplo, no seu planejamento, nas disciplinas. O que você achou que te ajudou mais?

R – Acho que ajudou no planejamento, na disciplina na sala de aula, na maneira de lidar com os alunos, em tudo. O plano de aula mesmo a gente era muito tradicionalista, e agora com essa pedagogia é muito diferente, mudou demais.

P – Vera. Você sabe exatamente qual é o objetivo do curso de Licenciatura Plena Parcelada?

R – Olha, acho que é melhorar a educação, melhorar o conhecimento dos professores, ajudar os professores.

P – E quando você entrou neste curso de Licenciatura Plena Parcela. Foi assim você sentiu uma vontade de participar, você ficou preocupada com a legislação, com a obrigação que o professor tem que ter, como é que funcionou?

R – Olha Adriana, toda vida eu tive vontade de fazer pedagogia, então eu acho que juntou o útil ao agradável quando surgiu porque o professor tinha que estudar e pra mim foi maravilhoso, porque toda vida eu tinha vontade e nunca tinha oportunidade, não tinha condições, então pra mim foi muito bom, não senti que estava numa obrigação não.

P – Não, mas com uma vontade profissional e pessoal de estar fazendo?

R – Sim

P – Você tem uma teoria que você se baseia, um autor, um método? Como é que você?

R – Trabalhar com textos, deixar a criança livre com o que ela traz de casa. Mas um autor específico não.

P – E nem uma teoria?

R – Não Específica não.

P – No seu curso por exemplo da LPP, um dos objetivos é exatamente as tendências pedagógicas contemporâneas, a fim de que o professor saiba estas tendências pedagógicas contemporâneas. Isso ficou claro pra você no curso?

R – Mais ou menos.

P – Não?

R – Não ficou muito claro não.

P – Vocês não saíram com essa clareza de quais eram essas concepções ou quais eram essas tendências pedagógicas contemporâneas.

R – Pelo menos comigo não.

P – Bom. Vocês cursaram várias disciplinas. E você teria alguma que você poderia dizer que ela te ajudou um pouco mais a definir seu método, a minha teoria, o meu planejamento ou a tua idéia que você tem hoje que você falou do construtivismo?

R – O estágio, que foi uma de que eu gostei muito, principalmente no plano de aula; e jogos e recreação que me ajudou muito a trabalhar com os alunos em sala de aula.

P – Bom. Na sua prática pedagógica, claro você faz diagnóstico, planeja. Como é que você esta fazendo isso? Você faz um diagnóstico na sala de aula antes de começar um planejamento. Como é que é?

R – Não, pego os alunos e preparo assim de acordo com a idade deles, como que eu acho que vai chegar pra eles, como que eles vão receber.

P – Certo. Mas tudo isto tem uma ficha deles, pronta?

R – Não, não.

P – Que vocês preenchem?

R – Não, não tem nem uma ficha não. Só o professor mesmo que faz da sua cabeça.

P – E na hora de fazer seu planejamento. Existe alguma observação da direção. Como que funciona. Vocês tem liberdade de escolha.

R – Não, temos no planejamento foi bem livres, foi bem livres mesmo, reúne os professores de 4ª série juntos e planeja.

P – E aí quando vocês planejam, vocês pensam, nem um momento vocês discutiram qual seria o método a teoria de vocês?

R – Não.

P – Não né?

R – Não.

P – Bom. E você segundo a sua proposta que você mesma coloca de construtivismo. Como fica pra você a avaliação. Como que é a avaliação pra você?

R – Olha eu não gosto da avaliação só escrita, eu avalio o aluno a cada dia, a cada hora, a cada minuto dentro da sala eu tô sempre avaliando. Porque o aluno às vezes pega uma prova e fica tão nervoso que ele sabe e não consegue responder. Então eu avalio todos os dias.

P – E essas avaliações é através de atividades através de observações?

R – Como tem de ter uma nota, então aplicamos atividades avaliativas e vamos somando.

P – Então. Quem que orienta vocês na hora do planejamento. A direção ou a coordenação?

R – A direção.

P – A direção que faz as orientações pedagógicas, né?

R – É

P – E no caso dos seus alunos por exemplo. O que você pensa assim, é contribuindo na formação dos meus alunos na questão dos valores e atitudes assim como. Liberdade, respeito, diferença, solidariedade, justiça ética, democracia. Você pensa que com o curso você conseguir trabalhar isso melhor?

R – Melhorou Adriana, eu penso assim que melhorou porque antes eu não tinha muito há, dar liberdade pros alunos falar o que eles pensavam, e depois que eu fiz esse curso melhorou assim eu deixei eles mais livres, o conhecimento que eles trazem de casa, a gente sempre tá elaborando atividades em cima disso e conversa, diálogo. E antes eu não tinha muito não.

P – E na hora de planejar. Lá são duas 4ª série. Vocês trabalham juntas, trabalham separadas?

R – Juntas.

P – E são as mesmas atividades vocês elaboram?

R – As mesmas atividades, as mesmas avaliações.

P – De outras escolas? Não?

R – Não, somente de vocês duas.

P – E aí você pensa assim com a formação que você teve da LPP, é você se sente assim na vontade de propor mudança pra escola no processo educacional, pro curso, participar PDE. Como é que tem sido feito?

R – Agora que eu estou cursando a Psicopedagogia, que eu tô fazendo um estágio, Adriana que eu tô fazendo este estágio que a gente tem que investigar um aluno, fazer um diagnóstico de um aluno né, e eu sinto que lá na escola precisa de um Psicólogo pra acompanhamento e um Psicopedagogo também, pra ver o diagnóstico você sabe qual que é o problema do aluno mas não tem como solucionar nas não tem ajuda, a gente precisa de ajuda de fora, de um apoio na escola.

P – Neste caso assim, então você pensa que a solução seria um grupo de apoio?

R – Eu acho que sim, se tivesse um grupo de apoio “da escola”, específico da escola não do município, cada escola tinha que ter um grupo de apoio pra melhorar.

P – E seus alunos participam das atividades extra classe, como que é?

R – Participam.

P – E eles gosta muito de participar, teatrinhos?

R – Qualquer, atividades extra classe eles participam.

P – E a família destes alunos são presentes na escola?

R – A maioria são, mas ainda te muitos que deixam a desejar, realmente os que precisam é os pais que não participam, os alunos que tem dificuldades ;e porque os pais não acompanham, e quando ao pai acompanha ele tem mais facilidade.

P – E no seu caso especificamente, você tem conseguido uma maioria, uma participação maior dos pais, ou não que você acha?

R – Sim.

P – Você teve algum relato de algum professor, ou de pais que demonstrou que depois que você terminou o curso superior. Você percebeu alguma fala neste sentido?

R – Fala não. Adriana, mas ele vem sempre na reunião, eles sempre vem falando que parece que a gente é sempre superior que eles. Mas quanto a falar não.

P – Vera. Você queria falar alguma coisa que eu não perguntei, isso aqui é uma entrevista aberta, você pode estar falando, o que você gostaria de estar colocando, na sua fala?

R – Eu acho que este curso é um curso muito bom, igual eu tô te falando uma coisa que eu queria que tivesse na escola era um grupo de apoio, que acho que iria melhorar e muito este caminho.

Entrevista da Professora 2:

P- Fale um pouco sobre você?

R- Meu nome é Ezir Pires dos Santos, trabalho no magistério há 22 anos. Trabalhei 10 anos na zona rural e há 12 anos na zona urbana. Sou casada tenho 2 filhos. Fiz o curso de Pedagogia da parcelada.

Continua seus estudos?

R-Não eu parei.

P.Você acha que foi uma conquista de vocês conseguir fazer a parcelada? Você acha se não fosse a parcelada você não teria feito um curso superior?

R- Eu acho que se não fosse a parcelada eu não teria feito. Foi uma conquista nossa.

Mas nós não corremos atrás, não adiantava deixamos a prefeitura correr atrás.

P. Qual a importância que você atribuiu ao seu ingresso no curso LPP de Pedagogia no aspecto pessoal e profissional? O que melhorou?

R- Melhorou muito, ajudou na sala de aula. A maneira de trabalhar. A trabalhava só no tradicional. A gente não deixou de trabalhar no tradicional, mas hoje eu trabalho mais com o construtivismo.

P-Como assim dê um exemplo?

R-A gente não trabalha só com a família, mais a gente trabalha o texto.

P-O que melhorou para você no aspecto pessoal?

R-Uai, como mãe, como pessoa melhorou muito. Ajuda a gente a conversar com os filhos, melhorou muito. Um curso muito bom.

P-Você sabe qual o objetivo principal do curso de Pedagogia da UEG?

R-Formar professores na docência, no ensino fundamental e gestão escolar.

P- Após o término do curso de Pedagogia da LPP na UEG em 2004, você tem uma teoria ou um método no qual se apóia na sua práxis? Considerando o conhecimento adquirido das Tendências Pedagógicas Contemporâneas?

R-O construtivismo e o tradicional.

P-Quais as disciplinas cursadas que mais contribuíram para fundamentar a sua base teórica?

R-O que mais me ajudou foi a Didática a trabalhar com os dois métodos . E aí decidi trabalhar com o construtivismo e o tradicional.

P- Na sua práxis você é capaz de elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar resultados, considerando os objetivos propostos e capacidade para propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo?

R-No Planejamento do dia a dia melhorou muito. Antes a gente só planejava objetivo, conteúdo e método. Hoje tem acolhimento, leitura, tarefa para casa.

R-Na Avaliação,melhorou também, o interdisciplinal, a gente trabalha todas as matérias, englobando tudo em um texto. Sem o aluno perceber você está trabalhando,história, Geografia, Ciências. As avaliações do Projeto Aprender eu aplico duas de Português e Matemática, mas eu incluo tudo.

P-Você trabalha assim por causa do Projeto Aprender?

R- Não eu já trabalhava assim.

P-Então vem avaliação pronta do Projeto Aprender?

R-Vem uma avaliação pronta mais não conta como nota é para ver o desenvolvimento do aluno.

P-Avaliação para você é mais que resultado?

R-Eu busco o conhecimento do aluno. A gente avalia a todo momento na sala.

P- E o planejamento, como é feito?

R- A gente faz sozinha, não é exigência fazer junto.

P-E o planejamento anual?

R- É todo mundo. Todos da mesma série, de todas as escolas tem o mesmo projeto.

P-E o Planejamento da escola?

R- Não tem. Tem aqueles projetinhos que a gente faz.

P-Você não acha que deveria ter um projeto da escola que atenda a cada realidade?

R-Não eu acho que é bom assim. Trabalhar uma coisa só, não tem diferença. Eu acho que não tem diferença. Eu acho que não há necessidade de adequar a realidade.

P-E o diagnostico das crianças , vocês fazem?

R- não tem , só o da matrícula de matrícula.

P-Como vocês fazem para conhecer a realidade dos alunos?

R- Eu vou conhecendo o aluno a partir do dia-a-dia. A família tem participado da reuniões.

P-Sua turma é disciplinada?

R- É uma turma de 6 anos , muito disciplinada.

P- Vocês fazem competição na escola?

R-Só jogos competitivos. A gente faz exemplo no dia dos pais, escola contra escola. Na sala de aula não.

P-O curso de Pedagogia da parcelada foi importante para você?

R-O curso da UEG,foi muito importante, todos deveriam fazer.

P-Existe algum ncentivo da prefeitura para que outros façam nível superior?

R-Não há incentivo pela prefeitura.

P-Você sabe como a prefeitura pagou a parcelada? R- Com recurso do FUNDEF e tinha ajuda com transporte escolar.

Entrevista com a Professora 3.

P –Cida. Eu gostaria primeiro que você falasse quem é a professora Aparecida de Moraes, a sua história de vida, como você chegou ao magistério?

R – Uai! O meu magistério foi assim na época começado né parece que num era nem pra mim aquela, pra mim tá aqui no magistério hoje, mas eu comecei o durante o tempo de minha carreira foi assim cada dia desenvolvendo mais aprendendo mais e trabalhando assim com

vontade e no fato de eu nunca mais sair e hoje eu me formei em pedagogia e sei trabalhar, sei, parece que passar o que eu aprendi de bom e passar correto eu sei que não fica 50% mas eu acho que uns 70% dá pra passar pros alunos e trabalhar direitinho com eles o conteúdo da 4ª série.

P – Quantos anos você tem de educação?

R – Ai agora em março que vem que nos estamos findando 2005 já vai fazer 30 anos, que eu tenho 29 anos de magistério.

P – Durante esse tempo todo você sempre trabalhou aqui na zona urbana?

R – Não. Eu trabalhei. Tem 5 (cinco) anos que eu to na zona urbana, o restante do meu tempo de magistério de trabalho como professora foi em zona rural. Foi a maior parte uns 12 (doze) aos 15 (quinze) anos foi mais nos seriados que eu trabalhei.

P – Seu magistério foi feito no Colégio Estadual Ozório?

R – Não, meu magistério foi feito pelo projeto Lumen né eu fiz lá no Antesima Santana um pouco de provas foi lá, foi no Colégio Estadual José Ludovico de Almeida Anápolis, e foi em 3 (três) etapas que nós fizemos pelo esse projeto Lumen.

P – Cida. Então qual a importância que você atribui ao seu ingresso do curso de Pedagogia da Licenciatura Plena Parcelada. O que melhorou pra você tanto no aspecto pessoal quanto profissional?

R – Uai! Pra mim melhorou tudo porque tanto no pessoal quanto no profissional o que eu achava que fazia errado, eu errei muito, hoje depois que eu fiz a pedagogia que eu me formei agora em 2005 janeiro de 2005 que eu terminei o curso, eu aprendi muito depois eu acho que o que eu tenho hoje assim de passar de bom eu aprendi mesmo foi na faculdade, porque foi numa faculdade assim que nos tivemos com muita garra, muito esforço e eu não tenho, você pode olhar hoje nas minhas notas que eu não tenho falta, eu não faltava aula eu procurava participar ao máximo o aproveitamento meu foi, eu, eu do 100% porque né tanto mais eu aproveitava e aprendia e queria participar, eu participei pra me tornar hoje a pessoa que, né pra fazer meu trabalho bem feito, porque depois que eu fiz pedagogia eu aprendi a trabalhar o que eu não fazia antes que eu achava que estava certo, dentro do curso de pedagogia eu vi que eu fazia tudo errado mas eu to procurando cada dia consertar e aprendi esse ano eu vi que o meu trabalho foi muito bom sabe, mesmo quando a gente fazia pedagogia que a gente ficou 4 anos e meio estudando eu já comecei a me mudar muito e trabalhar assim com os meninos e tendo de tudo disciplina, o conteúdo a ser passado, procurava buscar mais pra estar passando.

P – Você não tinha feito o curso superior ainda?

R – Não.

P – Pra você. Qual foi o objetivo deste curso de pedagogia, ter criado este curso de Licenciatura Plena Parcela pra vocês?

R – Hé, Adriana hoje eu tenho assim, porque, não é porque você hoje né foi nossa secretária correu atrás do curso pra gente e empenhou muito, porque até na primeira reunião eu que já estava com 23 anos de professora, e não era pra gente que tinha mais de 20 anos entrar pra não tirar a oportunidade de outra, mas, como teve professor que quis fazer a parcelada, ai você mesmo mandou a coordenadora sua correr atrás eu e mais colegas, dentro de dois dias eu tive que correr atrás de tudo pra fazer a parcelada e até que eu não fui tão mal classificada passei até com notas boas, e fiz o curso gostei do curso com a ajuda de vocês tudo porque você foi uma ótima secretária foi a época que você trabalhou com a gente que nossa faculdade foi praticamente foi no seu período de secretária, que você era secretaria da gente, então o que a gente precisou você deu muito apoio, ajudou muito.

P –Você conhece o objetivo da LPP, do curso de pedagogia?

R – Uai! Adriana, tem coisas às vezes que a gente ficou muito a desejar neste ponto até eu quero se você puder depois estar passando pra gente, a gente.

P –Que não foi apresentado pra vocês, no início do curso?

R – Você esta falando na faculdade?

P –É?

R – Uai, foi sim, porque primeiro era o negócio que esta em 2006 quem estivesse pedagogia ia continuar em sala de aula, de aula, depois já nomeio do curso, já foi dito que tanto faz como tanto fez, até que tinha colegas que queria até desistir porque há então não tem nada há ver e eu acho que não é bem assim porque agora não só a pedagogia, mas como pós-graduação, você cada dia esta buscando mais melhor pra gente como profissional, e na remuneração também porque um dinheirinho a mais não é nada mal.

P – Após o término do seu curso de pedagogia que na UEG foi em 2004, não é isso?

R – Que nós terminamos.

P –Isso?

R – Foi, a formatura foi agora em 2005, mas nós terminamos em 2005.

P –Você no seu curso. O que se fala com essa fundamentação teórica. O curso de vocês, no caso a partir deste curso de pedagogia que você fez. Você tem uma teoria ou um método que você se apoia na sua prática pedagógica?

R – Uai, a minha teoria eu não só, eu não abandonei o tradicional, mas assim a gente mudou a trabalhar o novo, sempre buscando o novo conhecendo. Muita aplicação de conteúdo que às vezes a gente achava que estava “Há isso aqui ta bom pro aluno” e sempre mudando as

maneiras das aulas pra tornas as aulas mais agradáveis, porque parece que antes a gente não tinha essa vontade “Há ta bom demais eu já planejei assim eu vou dar só isso e pronto” agora hoje não, hoje você vê se dentro da sala de aula na tá tendo rendimento aquilo que você expôs planejei “há planejei vou trabalhar isso” mas dependendo da turma o momento, principalmente depois do recreio, tem certos conteúdos que não combinam com o horário que você vai trabalhar, porque igual matemática mesmo português, eu sempre gosto de trabalhar, português e matemática nas primeiras aulas porque o aluno esta descansado, e esta com vontade e querendo aprender e deixando os outros conteúdos como história, geografia e ensino religioso principalmente educação física, parte que as vezes você trabalha com um aluno cansado uma artes, por exemplo você mudar a aula pra trabalhar artes eles amam, a gente tá cansado, uma educação física, fazer uma brincadeira dentro da sala o aluno se interessa mais daí a pouco dentro de 30 a 40 minutos se você mudar a aula eles já ficam satisfeitos.

P –Mas um autor específico, você fala eu trabalho com este autor, específico com esta teoria não? você não tem claramente isso definido ainda?

R – Uai, o que eu trabalhei mais dentro desse período de tempo meu de como professora, por mais de uso dos autores que eu trabalhei, você tá falando dentro dos livros do qual eu trabalhava, há o Geovane eu trabalhei com ele, o Débora Pádua eu trabalhei, achei ótimo é um livro que a gente trabalha com ele todas as disciplinas que você trabalha com ele, o Hermínio também, nós estamos trabalhando com ele não é tão bom mas ele é um livro que da muitas oportunidades para o aluno buscar, não é que traz tudo pronto, o aluno tem que pesquisar.

P –Mas você acha que eles são mais contrutivistas, eles são?

R – É, esse Hermínio ai é. Agora o Débora Pádua ele é bem tradicional, mais o conteúdo dele é muito rico, riquíssimo.

P –Bom. Segundo o curso da LPP um dos objetivos deles era realmente passar pra vocês os conhecimento em relação às tendências pedagógicas contemporâneas. No curso de vocês quais as disciplinas que vocês cursaram que contribuíram pra vocês pra fundamenta sua base teórica?

R – Olha eu acho que eu gostei das disciplinas que trabalhou com a gente a professora Márcia Cristina trabalhou com nós dentro dessas tendências sabe nós trabalhamos bastante ela era uma professora de políticas públicas e ela pois a gente pra buscar muito trabalhar sobre isso e o professor Rogério também.

P –O professor Rogério trabalha qual disciplina?

R – O professor Rogério ele terminou com a gente, ele começou uma disciplina depois acho que parece que num estava se adaptando ele, a Márcia Cristina esse de política a Márcia trabalhou todo, e o Rogério ele trabalhou a parte de, minto o que eu gostei mais que trabalhou foi a professora Adriana, Adriana que trabalhou com a gente.

P – Você sabe as disciplinas dela?

R – Da professora Adriana, deixa eu lembrar aqui o que foi que ela trabalhou com a gente, a Márcia foi política, a Adriana foi (pausa) mas não soube responder.

P – Ela cobrava de vocês neste curso por exemplo que vocês fundamentassem a base teórica de vocês?

R – Claro.

P – Todos os trabalhos que vocês faziam vocês tinha que fazer referências, era falado muito nome de determinado autor?

R – Falava. Inclusive o Piaget nós fizemos um trabalho na UEG uma vez que foi tudo dele porque as pesquisas que a gente foi buscar atrás apresentar trabalhos, os estandes que foi feito lá, eu não sei se você participou, participou? Foi trazido assim, foi muito falado Piaget foi muito trabalhado.

P – Eles falavam assim. Os professores quando chegavam falavam assim eu me baseio em tal?

R – Nem todos os professores não. Agora a nossa de filosofia falava muito em Vigotsky. Tinha outra que tudo dela ela falava que era fala do Piaget.

P – Ai vocês leram livros do Piaget ou não tiveram essa oportunidade?

R – Nós lemos só do Piaget, inclusive eu tenho até um livrinho que um rapaz passou vendendo aí foi pouca gente que comprou.

P – E você consegue se lembrar das aulas o que é que eles consideravam as tendências pedagógicas contemporâneas. Você lembra disso em sala de aula? Você lembra qual disciplina trabalhou?

R – Tendências foi, as tendências foi a não me lembro. Ela trabalhou com a gente item por item inclusive nós fizemos um trabalho e nosso grupo ficou com a contemporânea.

P – Bom. Você como professora, na sua prática você tem estar trabalhando, elaborando. Como é que está sua prática, na questão de elaborar diagnóstico, trabalhar com planejamento. Como é que vocês fazem isso? Como é que é feito o diagnóstico da sala de aula? Planejamento? Como é que vocês fazem?

R – Uai, Adriana eu faço assim, eu to fazendo, você ta falando assim se é semanal se é.

P –Se vocês fazem juntos, tem alguém que te orienta, se tem alguma matriz que vocês tem de seguir? Como é que;e feito?

R – Tem, tem a matriz pra seguir, tem o projeto a se trabalhado no mês, o projeto aprender.

P –E ai vocês fizeram juntas o planejamento?

R – Sim foi, todas as professoras da 4ª serie foi até na escola Sizenando.

P –E no momento que vocês estavam planejando foi discutido a tendência que vocês seguiriam, ou não?

R – Não. Quanto a isso a gente não trabalhou, inclusive os professores da 4ª série.

Entrevista da Professora 4 :

P- Fale um pouco sobre você?

R- Meu nome é Maria Helena Gonçalves Rodrigues, trabalho no magistério há 18 anos. Trabalhei 10 anos na zona rural. Sou casada tenho 5 filhos. Fiz o curso de Pedagogia da parcelada. Leciona para a 1ª série.

P-Continua seus estudos?

R-Sim , estou terminando especialização em Psicopedagogia.

P-Você acha que foi uma conquista de vocês conseguir fazer a parcelada? Você acha se não fosse a parcelada você não teria feito um curso superior?

R- Por opção sim , desde que fosse na área da educação.ma conquista nossa.

Mas nós não corremos atrás, não adiantava deixamos a prefeitura correr atrás.

P- Qual a importância que você atribuiu ao seu ingresso no curso LPP de Pedagogia no aspecto pessoal e profissional? O que melhorou?

R- Melhorou muito, ajudou na sala de aula. A maneira de trabalhar. A trabalhava só no tradicional. A gente não deixou de trabalhar no tradicional, mas hoje eu trabalho mais com o construtivismo.

P-Como assim dê um exemplo?

R-A gente não trabalha só com a família, mais a gente trabalha o texto.

P-O que melhorou para você no aspecto pessoal?

R-Uai, como mãe, como pessoa melhorou muito. Ajuda a gente a conversar com os filhos, melhorou muito. Um curso muito bom.

P-Você sabe qual o objetivo principal do curso de Pedagogia da UEG?

R-Formar professores na docência, no ensino fundamental e gestão escolar.

P- Após o término do curso de Pedagogia da LPP na UEG em 2004, você tem uma teoria ou um método no qual se apóia na sua práxis? Considerando o conhecimento adquirido das Tendências Pedagógicas Contemporâneas?

R-O construtivismo e o tradicional.

P-Quais as disciplinas cursadas que mais contribuíram para fundamentar a sua base teórica?

R-O que mais me ajudou foi a Didática a trabalhar com os dois métodos . E aí decidi trabalhar com o construtivismo e o tradicional.

P- Na sua práxis você é capaz de elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar resultados, considerando os objetivos propostos e capacidade para propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo?

R-No Planejamento do dia a dia melhorou muito. Antes a gente só planejava objetivo, conteúdo e método. Hoje tem acolhimento, leitura, tarefa para casa.

R-Na Avaliação,melhorou também, o interdisciplinar, a gente trabalha todas as matérias, englobando tudo em um texto. Sem o aluno perceber você está trabalhando,história, Geografia, Ciências. As avaliações do Projeto Aprender eu aplico duas de Português e Matemática, mas eu incluo tudo.

P-Você trabalha assim por causa do Projeto Aprender?

R- Não eu já trabalhava assim.

P-Então vem avaliação pronta do Projeto Aprender?

R-Vem uma avaliação pronta mais não conta como nota é para ver o desenvolvimento do aluno.

P-Avaliação para você é mais que resultado?

R-Eu busco o conhecimento do aluno. A gente avalia a todo momento na sala.

P-E o planejamento, como é feito?

R- A gente faz sozinha, não é exigência fazer junto.

P-E o planejamento anual?

R- É todo mundo. Todos da mesma série, de todas as escolas tem o mesmo projeto.

P-E o Planejamento da escola?

R- Não tem. Tem aqueles projetinhos que a gente faz.

P-Você não acha que deveria ter um projeto da escola que atenda a cada realidade?

R-Não eu acho que é bom assim. Trabalhar uma coisa só, não tem diferença. Eu acho que não tem diferença.Eu acho que não há necessidade de adequar a realidade.

P-E o diagnostico das crianças , vocês fazem?

R- não tem , só o da matrícula de matrícula.

P-Como vocês fazem para conhecer a realidade dos alunos?

R- Eu vou conhecendo o aluno a partir do dia-a-dia. A família tem participado da reuniões.

P- Sua turma é disciplinada?

R- É uma turma de 6 anos , muito disciplinada.

P-Vocês fazem competição na escola?

R-Só jogos competitivos. A gente faz exemplo no dia dos pais, escola contra escola. Na sala de aula não.

P-O curso de Pedagogia da parcelada foi importante para você?

R-O curso da UEG,foi muito importante, todos deveriam fazer.

P-Existe algum incentivo da prefeitura para que outros façam nível superior?

R-Não há incentivo pela prefeitura.

P-BB Você sabe como a prefeitura pagou a parcelada?

R- Com recurso do FUNDEF e tinha ajuda com transporte escolar.

ENTREVISTA COM O DIRETOR 2

1. Como você percebe hoje a situação do professor egresso da LPP do curso de Pedagogia nas escolas? Houve mudança de postura profissional e pessoal desses professores egressos em relação a seu planejamento e a sua metodologia?

R- na escola tem cinco professores egressos da LPP de Pedagogia, em um quadro e 1 fazendo LPP. De 7 professoras. Percebo que estão mais motivados, apresentam boa vontade, sensibilidade para crescer, em algumas, maiorias delas. A escola é discriminada pela localização (em uma Vila), no entanto, existe profissionais qualificados. Esta escola é a ultima escolha dos pais para matricular seus filhos. Muitos professores ainda seguem planos de aula antigos. Os alunos são muito inteligentes, mas, no entanto, percebe-se que os pais não cobram de seus filhos, aqueles que participam do contra turno melhoram, muitos alunos freqüentam a creche no horário contrario as aulas.

2. Você conhecia o trabalho desses professores antes da LPP? Você acha que melhorou na elaboração do planejamento, na metodologia aplicada na sala de aula?

R- Não conhecia os trabalho dos professores, somente algumas que trabalhei como colega de trabalho.

3. O professor tem uma teoria ou método no qual se apóia nas atividades em sala de aula? Houve alguma discussão dos componentes da escola em relação a este aspecto? Existe alguma exigência da Direção sobre este aspecto?

R- A teoria segue a linha progressista, congregado ao método tradicional principalmente na disciplina. Cada prof^o tem liberdade para trabalhar o aluno, e não ficar ligado somente ao Projeto Aprender. Os professores da 3ª e 4ª série não fazem contra turno. Elaboram o Planejamento de Curso juntamente com os outros professores, no entanto utilizam a Matriz do Aprender, diagnostico planejar seu

trabalho, se encontram uma vez por semana. Na avaliação tudo é avaliado, desde a disciplina, comportamento, depois a avaliação escrita para registrar o que o aluno aprende. Todos os alunos participam de todas as atividades desenvolvidas na escola (PDE), nas ações, participam toda a equipe (professores, pais, alunos e funcionários).

Na elaboração do projeto houve preocupação para melhoria da escola. Ex: Campanha da higiene, dos alunos, considera que esta premiação é motivadora, enriquecedora. Colocam-se cartazes de destaque dos melhores alunos.

Toda equipe escola conhece seus alunos, realidade deles, da família, endereço. Preenche fichas para auxiliar os documentos. Os pais não frequentam a escola.

4. O professor egresso da LPP na sua práxis é capaz de elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar resultados, considerando os objetivos propostos e capacidade para propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo?

R- Os professores que já estão fazendo Pós em psicopedagogia já apresentaram resultados maravilhosos com os alunos e até mesmo com

5. A partir destes questionamentos, você acredita que melhorou a qualidade de ensino das escolas da rede municipal de Abadiânia? Em quais aspectos?

R- Melhorou a qualidade desde que o professor desempenha.

Deveria haver uma unificação de P.P.P, que englobasse as quatro escolas, com um único objetivo. Unidade dos professores pois existe uma discriminação pelos próprios colegas, da localização da escola, classe social.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS ALUNOS

1. *Você mora com seu pai, sua mãe? Tem irmãos? Todos estudam aqui? Sua idade?*
2. *Quanto tempo você estuda aqui nesta escola? E o que você mais gosta da escola? Como é sua relação com a professora, com a direção e com os colegas?*
3. *Agora vamos falar um pouco das suas aulas. Você gosta de suas aulas? A professora usa muitos recursos didáticos?*
4. *Como são desenvolvidas as atividades em sala de aula? Vocês participam da escolha da metodologia?*
5. *Como é a avaliação escolar? Você tem somente uma avaliação? Tem outras atividades avaliativas? Como é que é feito na sala de aula?*

Escola “Arco Íris”

ENTREVISTA COM A ALUNA: 1

P – Você vai dizer pra mim. Quanto tempo você estuda aqui na escola? Sua idade? R- Eu estudo aqui desde o Jardim I e tenho (11) onze anos.

P – Você gosta da escola?R- Gosto.

P – E você já estudou com várias professoras? R- Sim.

P – E você gosta de todas? R- Não. De todas não.

P – Durante este tempo todo que você estuda aqui, você, por exemplo o ano passado você fez a 3ª série? R- Foi.

P –Você nunca repetiu? R- Já repeti uma vez.

P –Você repetiu em qual série?R- No Pré, eu fazia muita bagunça.

P – Hé! E porque você acha que você fazia muita bagunça? R- Porque seu estava estudando com meu primo e meu pai falava pra eu fazer bagunça junto com ele.

P – E você mora aqui perto da escola?R- Não.

P – Aonde que você mora?R- Lá no prolongamento II.

P – É muito longe?R- Não.

P – Tem alguma escola mais próxima?R- Tem.

P – Mas aí você preferiu vir pra cá? R- Foi pra mim terminar aqui.

P – Então você tinha uma escola mais próxima, mais é que você preferiu estudar aqui? R- Um, hum.

P – Ha é!. E porque que você preferiu vir pra cá? R- Porque aqui é melhor, tava, tava quase no fim do ano, eu resolvi ficar pegando as aulas aqui.

P – Você se considera uma boa aluna ? R- Não.

P – Porque? R- Porque eu acredito que eu tiro notas ruins nas provas

P – E as atividades. Você faz todas? R- Não. também não.

P – Mas porque? Você trabalha em casa? Como é que é? R- Não. Porque às vezes bate o sinal pra poder embora e eu não terminei de responder, e eu não dou conta de responder em casa, e minha mãe às vezes, ela tá cuidando de um irmão zinho que tá pequenininho.

P – E você mora com seu pai, sua mãe. Com quem você mora? R- Moro com minha madrinha e meu padrinho, porque minha mãe morreu.

P – Há ta. E já faz tempo que você esta com seu padrinho e sua madrinha? R- Faz.

P – E eles tem filhos? R- Tem.

P – Tem filhos! Quantos filhos?R- Dois filhos

P – E seu pai?R- Meu Pai. Hé! quando minha mãe morreu ele foi embora.

P – E aí você ficou som seus padrinhos? R- Não. De todas não.

P – Com seus Tios? Também não? R- São meus Padrinhos, Tios Mãe e Pai.

P – E os filhos deles estudam aqui? R- Não, estudam lá no Ozório.

P – Agora vamos falar um pouco das suas aulas. Você gosta de suas aulas?

R- De vez em quando, tem umas que é chata.

P – Porque você acha que é chato? R- Porque é uma coisas muito difícil.

P – Você sempre tirou notas boas, não? R- Não. Sempre não. Às vezes.

P – Mas que disciplina você acha mais difícil? R- Matemática.

P – Então você acha mais difícil matemática. Mas você trabalha direitinho. Você sabe somar diminuir? R- Não.

P – Tá aprendendo? R- Tô.

P – E em Português? R- Português, eu tiro nota ruim, tiro melhor em matemática do que português.

P – E o que você tem mais dificuldade em português? R- Em advérbio, conjunção, conjugação.
P – E como é que é a avaliação? Vocês tem uma prova? Tem outras atividades? Como é que é feito? R- A minha professora passa a revisão pra gente estudar, aí fica valendo 50 (Cinquenta) a prova, aí quando a gente termina de fazer a prova, ela passa a revisão pra outra prova pra gente estudar.

P – Pois é, aí a nota de vocês é só da prova, ou tem outras atividades avaliativas? R- Algumas deixam atividades avaliativas.

P – Mas a maior nota é a da prova? R- É

P – E vocês fazem uma prova só por bimestre. Você sabe? R- Não.

P – Ou mais de uma? R- Não sei. (não consegue se lembrar)

P – E as atividades em sala. A professora usa muitos recursos, assim, ou ela usa só o quadro e giz, usa cartazes, usa televisão. O que a Vera usa? R- Usa livro, quando ela vai passar no quadro ela fala pra gente copiar do livro.

P – Filmes, assistiram filmes este ano? R- Este ano já.

P – Quais filmes vocês assistiram este ano? R- Eu não lembro.

P – Cartazes, já usou cartazes esse ano? R- Cartazes, eu não me lembro também.

P – E brincadeiras, joguinhos como esse de hoje por exemplo.? R- Já.

P – Vocês fazem brincadeiras em sala? R- Faz.

P – E vocês fazem brincadeiras em sala de aula e você gosta? R- Gosto.

P – E vocês saem fora, tem recreação? R- Às vezes, que agente faz muita bagunça.

P – Como é a relação com a sua professora é boa, vocês dão certo, como é que funciona?

R- Eu gosto dela demais, ela é boa pra ensinar a gente, explica Nossa Senhora tem uma facilidade pra ensinar a gente.

P – Hé! E você gosta muito dela? R- Um hum.

P – Hé, que bom! E você vai à casa dela, vocês tem esta relação, não? R- Não, num vou na casa dela não. Minha mãe não deixa eu sair, porque eu vou pro rei criança saio às 5 (cinco) horas e ai minha mãe não deixa eu sair mais.

P – E o que você mais gosta da escola? R- Gosto do recreio e dos meus colegas e da minha professora.

P – A sua turma é uma turma boa ou bagunceira? R- É uma turma boa, melhor que a 4ª B, faz muita bagunça.

P – Então, sua turma é uma turma boa? R- Um hum.

P – O ano passado você estudou aqui também, não foi? R- Nesta sala?

P – E, você percebeu, assim, você esta gostando de todas as aulas do ano passado, deste ano. Você gosta? R- Gosto

P – As professoras usam metodologias diferentes, brincadeiras, dinâmicas? R- Um hum.

P – Na matemática, como é que vocês trabalham, estudam a tabuada? R- Tabuada?

P – É decorado. Vocês tem de decorar a tabuada, ou tem joguinhos, musiquinhas. Como é que funciona? R- Tem vez que tem jogo, tem vez que é decorado, mas eu não decoro não.

R- Chega na prova eu faço um rascunho.

P – Existe assim, o melhor aluno da sala? Vocês ganham prêmios? Ou os melhores alunos da sala. Como é que é? R- Até hoje a gente não ganhou prêmios não.

P – Não existe essa seleção não? R- Não

P – Dos melhores alunos, quem mais aprende, essas coisas? R- Não.

P – É, e a prova valia 50 (cinquenta)? R- Um hum.

P – Legal. E você? R- Tem vez que tiro 44 (quarenta e quatro), 36 (trinta e seis).

P – Você também é uma boa aluna, não é? R- Um hum.

P – E Português, vocês trabalham produção de texto? R- Tem vez que a gente trabalha produção de texto, outra vez a gente trabalha ortografia e interpretação de um texto que a gente faz.

P – E Geografia e História, como é que vocês estudam? Tem umas questões pra vocês decorarem, ou a professora pede pra vocês lerem um texto. Como é que é feito? R- Pede pra gente decorar as questões pra chegar na prova a gente saber tudo.

P – Há é. Então vocês decoram as questões? R- Risos, eu não decoro não, eu estudo, só porque, decorar, eu não dou conta de decorar.

P – Qual a disciplina que você mais gosta?R- Qual?

P – A matéria que você mais gosta?R- Interrompe respondendo Artes.

P – Artes. Você gosta mais de artes? R- Um hum.

P – Porque?R- Porque não precisa ficar escrevendo.

P – Hé! Você não gosta de escrever?R- Muito não.

ENTREVISTA COM O ALUNO: 2

P – Tudo bem ?R- Tudo.

P – Quanto anos você tem? R- 10 (Dez) anos.

P – Você já estuda aqui há muito tempo?R- Um, hum.

P – Quanto anos?R- Desde a 2ª série.

P – Você mora perto da escola? R- Não.

P – Você veio para cá porque você gosta dessa escola, ou tinha outra escola ou você escolheu esta escola ou porque não tinha outra. Como é que foi sua escolha aqui? R- Eu escolhi esta escola porque ela é boa, as professoras são ótimas e eu gosto muito daqui.

P – Você já estudou em outra escola a não ser esta aqui?R- Já..

P – E você gostava de lá também? R- Não.

P – Você gosta mais daqui?R- Um, hum.

P – E porque você gosta mais daqui? R- Por causa que aqui a gente tem mais amigo e lá assim não é muito bom escola particular eu gosto mais de escola assim tipo estadual que da escola particular.

P – E porque você fala isso? Por causa da amizade? Como que é?R- Por causa da amizade, lá é ruim, lá a gente não consegue fazer amigos, aqui é bom aqui a gente consegue fazer amigos, tudo é bom.

P – Você mora aqui com quem em Abadiânia?R- Com minha Mãe meu Pai e meu irmão.

P – Seu irmão estuda aqui?R- Não, ele só tem 2 (dois) anos.

P – Você gosta da sua professora ?R- Adoro, ela é muito gentil, muito educada com a gente, ela tem uma paciência enorme com a gente, ela é muito boa.

P – Como que você é como aluna? Você se considera uma aluna participativa? Faz as atividades?R- Há eu converso durante a aula, só que é baixinho. Eu sou prestativa na escola, antes eu conversava demais da conta ai depois eu pensei conversar não vai adiantar em nada ai eu parei assim de conversar e agora estou prestando mais atenção nas aulas, eu estou sendo mais prestativa nas atividades, nas coisas.

P – E quando você pensou assim que conversar não era bom, foi uma idéia sua ou foi uma conversa da professora, do seu pai da sua mãe. O que te ajudou a chegar a essa conclusão, de que não era bom ficar conversando na sala?R- Quem me ajudou foi a minha professora e minha mãe.

P – Elas te orientaram, te deram, conselhos pra não fazer isso?R- Ham Ram

P – E nas aulas da Tia Vera, eu já vi que você conversa bem. A professora usa recurso didáticos, assim vídeo, televisão, cartazes, traz alguns materiais pra sala?

R- É, ela usa cartazes, só que agora o vídeo não tá prestando agora a gente não usa mais o vídeo.

P – Mas já usaram?R- Já..

P – E como é que eram, vocês assistiram um filme e depois faziam o quê? tinha perguntas, tinha conversas?R- Há, ela passava o vídeo e depois passava tarefa pra gente colocar tudo no livro tudo o que a gente aprendeu.

P – E depois vocês conversavam sobre o filme?R- Conversava.

P – E na sala de aula ela usa cartazes que você colocou, tem músicas, tem brincadeiras. O que ela usa?R- Ela usa muitas brincadeiras com a gente, som não.

P – Como é a sua relação com a professora Vera?R- Eu gosto muito dela, ela gosta muito de mim. Ela é muito boa com a gente.

P – Brava?R- Não, de vez em quando. Quando a gente conversa muito aí ela briga com a gente, só que quando a gente fica quietinho ela é muito paciente, muito educada com a gente.

P – E você. Como [e que você é em português. Você tem notas boas, você consegue ler bem. Como é que você é?R- Eu consigo ler bem, só que assim, eu tiro assim 35 (trinta e cinco), mais ou menos 40 (quarenta).

P – Numa prova que vale 50 (cinquenta).R- Um hum

P – A prova sua vale 50 (cinquenta), e as outras notas vocês tiram como?R- As minhas notas de história são boas, matemática eu não sou boa, eu sou boa em ciências, geografia, assim em ciências eu tiro 45 (quarenta e cinco) 44 (quarenta e quatro), geografia e história assim também nunca tirei nota baixa.

P – Então vocês fazem duas provas? Cada uma valendo 50 (cinquenta)?R- Um hum.

P – Uma prova vale 50 (cinquenta) e outra prova vale 50 (cinquenta), pra dar 10 (dez)? R- Um hum, só que a gente não faz as duas provas no mesmo dia. A gente faz uma num dia e outra no outro. Aí uma prova vale 50 (cinquenta).

P – Como é que é que funciona?R- É assim. A primeira prova começa o exame de Ciências, aí de Ciências vem Geografia, depois vem as outras matérias.

P – Pois é. Mas então uma é dada num mês e outra no outro?R- Não, não é assim não. É assim a gente faz por exemplo uma no mês de Agosto a gente faz as provas todas, aí depois passa dois meses a gente faz outras provas que aí vai ser o 1º, 2º e 3º bimestre.

P – Certo. Mas por exemplo você falou pra mim que a prova vale 50 (cinquenta), e você não fica só com a nota 50 (cinquenta).?R- Não.

P – Quais são as outra atividades pra você conseguir alcançar o dez (dez)por exemplo?

R- Assim, a gente tem que fazer assim que o primeiro bimestre e o segundo, aí se a tia Vera somar as duas notas quando a gente terminar tem que conseguir 200 (duzentos) em todas as matérias aí eu já consegui é porque a gente tem que fazer a prova do 1º, do 2º do 3º e do 4º bimestre e do 4º a gente já fez.

P – Isso, vocês fizeram a prova agora, deste a semana passada estão fazendo a prova que vale 50 (cinquenta)?R- Um hum

P – Vocês já fizeram outra prova neste bimestre ou são assim cadernos ou outros trabalhos. Vocês fizeram outros trabalhos pra somar com esta prova?

R- Tem 2 (dois) com a tia passa trabalho em vez de ser prova. Ela passa prova de História que pode ser trabalho, eu já fiz um trabalho de História sobre os escravos eu escrevi 4 (quatro) folhas, ela passa.

P – Por exemplo, o bimestre passado qual foi a sua média. Você sabe?R- Não eu não sei, tem que perguntar pra minha tia.

P – Você não lembra nenhuma?R- Não.

P – Mas você tem avaliação por comportamento, quem faz as atividades tem nota, ou não?

R- Não, não é assim não. A Tia Falou que na prova de Educação Física ela não faz assim, ela pega e arruma o comportamento na prova de Educação Física ela vê o comportamento de todos.

P – Você vai formar este ano? Vai participar da formatura?R- Um hum.

P – Como a professora revisa para a prova?R- A tia passa as atividades, ela passa a revisão no quadro a gente copia e tem que estudar aquela revisão, aí no outro dia a gente copia a prova sem olhar no caderno.

P – E as provas são cada um faz a sua?R- Am ham. A única prova que tem texto é a de português, educação Física e Ensino Religioso.

P – E a matemática? Você é boa pra resolver problemas?R- Sou. Problemas eu sou, só que tem vez assim, agora antes eu tava meio ruim em matemática tirava 35 (trinta e cinco) 36 (trinta e seis), mas agora nesta prova eu acho que me dei bem acho que tirei 46 (quarenta e seis).

P – Porque que você acha?R- É por causa que eu tava estudando, com minha tia, porque minha mãe ela já esqueceu tudo que ela estudou, aí eu vou la pra minha tia e ela me ensina divisão, lê ela me ensina tudo, é porque eu aprendo aqui na escola e aprendo com minha tia também.

P – Quem que é sua tia? É professora?R- Não. Sabe o Megalab ela trabalha lá, ela me ajuda, por causa que de tarde, de manhã ela trabalha e de tarde eu fico lá pra ela me ajudar eu fico lá e ela vai me ensinando.

P – Então você não vai pra nem uma outra instituição que tem crianças, creche?R- Não.

P – Seus pais vem nas reuniões de escola?R- Toda vez. Toda vez.

P – O que você mais gosta na escola?R- Eu gosto de aprender, por causo que eu quero ser alguém na vida.

P – O que você chama ser alguém na vida?R- É por causo que quando eu crescer eu quero arrumar um trabalho bom e assim poder ensinar minha tia, a aprender, por exemplo a gente chega com uma tarefa de casa aí pra mim ensinar por causo se eu não estudar eu não vou poder ensinar nem me da bem na vida.

P – Você pretende ser o que na vida?R- Eu, desde quando que eu tinha 6 (seis) anos, meu sonho é ser Massoterapeuta fazer massagens. Aí minha mãe falou assim que se tudo der certo ela vai me mandar pro EUA pra fazer um curso.

P – É o que você tem vontade de fazer?R- Um hum.

P – E o que você mais gosta na sua professora? R- O que eu mais gosto que ela é simpática, ela é paciente, ela é tudo de bom, a tia Nossa Senhora! Ela é brincalhona com a gente, ela é paciente, quando ela manda a substituta eu não venho, eu gosto só dela. Ela mandou uma outra professora, ela não copia nada direito ela ganha R\$ 20,00 ela não copia nada direito, ela passou 4 (quatro) parêntese em vez de ela arrumar pra gente escrever tipo verdadeiro ou falso ela arrumou só dois, nós falou tia tá errado e ela ainda briga com a gente ela não aceita. E agora a gente conto tudinho para a professora.

P – E sua professora? Você gosta de chamar ela de tia? R- Tem vez que eu chamo de professora, tem vez que eu chamo ela de tia.

P – E esse tia é como uma forma carinhosa? R- É uma forma carinhosa, eu considero ela como se fosse minha tia de sangue.

P - A pergunta é: O que vocês mais gostam da escola? R – da aula;dos livros; da professora e dos meus colegas;

Escola “Céu Azul”

ENTREVISTA COM A ALUNA: 3

P – Quantos anos você tem?R- 12 (doze).

P – Que série que você está?R- 4ª (Quarta).

P – Faz tempo que você estuda nesta escola?R- Faz.

P – Desde Quando?R- Desde a 1ª (primeira)

P – Você gosta de estudar aqui?R- Gosto

P – E porque que você gosta?R- Há! num sei.

P – Não sabe?R- Incentivo ela a responder: porque a escola é boa..., aí ela responde porque eu gosto dos meus professores, da minha diretora tudo.

P – Você moa com quem?R- Com minha mãe.

P – Com quem mais?R- Meu padastro.

P – Você mora aqui pertinho desta escola?R- Um hum.

P – Então sempre que você vai matricular, você procura vaga primeiro aqui nesta escola, que é mais perto, ou não você tenta em outra escola?R- Aqui sempre.

P – Você já tinha estudado com ela antes?R- Não.

P – Você gosta dela?R- Gosto.

P – Como é que é que são as aula dela? A professora usa assim, é recursos, ela trabalha com televisão, vídeo, cartazes, com música. Com o que?R- Cartazes.

P – E músicas vocês trabalham?R- Não.

P – E textos? Como é que vocês trabalham os textos?R- Como assim?

P – A professora trabalha os texto de português, não trabalha? Aí vocês respondem os textos, ou vocês conversam sobre eles. Como é que é feito?R- A gente escreve o texto.

P – Mas vocês conversam sobre o texto?R- Um hum, faz atividades.

P – Ou tem brincadeiras, tem jogos? Como é que funciona?R- Tabuada, a gente estuda em casa tabuada.

P – Vocês já assistiram filmes este ano?R- Já.

P – Aí tem uma atividade sobre o filme? Como é que é essa atividadeR- Às vezes a tia passa atividade no quadro a gente copia pra gente responder.

P – E aí você gostou dos filmes que você assistiu?R- Gostei.

P – Agora, quando você vai estudar História, Geografia, Ciências. Como é que vocês estudam?R- Há, é textos e perguntas.

P – E aí, vocês pra provas vocês estudam o que? O texto?R- A matéria.

P – O texto e as atividades? Ou só as atividades?R- Mais as atividades.

P – Você acha que é bom ou a professora acha que é melhor?R- A professora

P – E depois a prova ?R- Escolhe algumas do texto e algumas atividades.

P – Então são praticamente as mesmas que estão no livro?R- É

P – E a avaliação, a prova. Como é que é a sua prova? Como é que vocês fazem a prova? Por exemplo. Quanto é que vale? Ela vale 5 (cinco) vale 10 (dez).R- 5 (cinco), 10 (dez)

P – E ai vocês fazem a prova com outras atividades ou é só a prova?R-A minha tia tem vez que faz uma atividade avaliativa e coloca na prova.

P – E as suas médias são boas?R- A primeira e a Segunda ta boa, as outras não sei.

P – A tia faz chamada que jeito? Pelo nome ou pelo número?R- Mais é pelo número.

P – E você acha legal?R- É, mas só que eu esqueço o número.

P – E tia, você gosta de chamar ela de tia porque?R- Num sei.

P – Você chama ela de professora ou de tia?R- De Tia.

P – De professora você não chama?R- Não.

P – Porque?R- Só quando a gente fica com raiva.

P – Há, então tia é uma maneira carinhosa, e quanto ta com raiva professora.?R- É.
 P – Porque professora é má? É assim que você pensa?R- Não.
 P – E as aulas como é que elas funcionam? A sua turma é uma turma boa?R- É.
 P – Bagunceira ou não?R- Um pouco.
 P – Tem alunos de todas as idades?R- Tem.
 P – E você fala que é bagunceira um pouco porque?R- EU não faço bagunça.
 P – E ai vocês obedecem a professora?R- Um pouco.
 P – Porque só um pouco?R- Riso maroto mas sem resposta..
 P – Todos os dias vocês tem aula? Me conta assim. Quando a tia chega o que ela faz?R- Quando ela chega na sala de aula ela faz a gente abrir o caderno, passa tarefa no quadro, só isso.
 P – Quando ela vai explicar matéria pra vocês, como é que faz? Ela explica e depois da a atividade?R- É, explica a atividade, faz correção.
 P – Você falou que mora com sua mãe e seu padastro? E eles participam das reuniões da escola? R- Vem só a minha mãe.
 P – Ela vem aqui na escola saber se você esta bem na escola, ela te orienta de ajuda?
 R- Assim na tarefa em casa?
 P – É?R- Não muito, porque a gente fica na creche.
 P – Mas aí daqui você vai pra creche ou não?R- Vou.
 P – E la na creche você faz a tarefa?R- Faz.
 P – Então agora fala com suas palavras pra mim. O que você mais gosta da escola?R- Há, o que mais gosto são dos ores de tudo.
 P – De tudo?R- Terminou a fita sem a resposta.

ENTREVISTA COM A ALUNA: 4

P – Quantos anos você ?R- 11 (onze).
 P – Onze anos. Você está fazendo que série?R- 4ª (Quarta).
 P – Você sempre estudou aqui?R- Um Hum.
 P – Desde que série?R- Desde o Pré.
 P – Então você mora aqui pertinho?R- Moro.
 P – Então você gosta de estudar aqui nesta escola?R- Gosto.
 P – Que é perto da sua casa?R- É
 P – Você mora com quem aqui em Abadiânia?R- Com minha mãe e com meus irmãos.
 P – Só vocês três?R- Não com meu pai.
 P – Seus pais vem aqui na reunião da escola?R- Não porque minha mãe trabalha, aí não tem como.
 P – Aí ela não tem como participar das reuniões?R- É.
 P – E aí como que é que ela fica sabendo como está você?R- Ela vê a professora na rua, aí ela pergunta.
 P- Como é a professora para você?R- Ah tipo uma mãe.
 P- É, porquê?R- As vezes ela elogia a gente. Fala que eu tenho uma letra bonita.
 P- É. Você se acha uma boa aluna?R- Não.
 p- Não, por quê?R- Porque eu converso demais.
 P- Por que você conversa muito, bem? R- Alguém conversa comigo, aí eu me distraio.
 P- Você acha bom?R- Eu acho.
 P- Como são as aulas da professora ?R- Ah umas são boas, outras são ruins.
 P- O que você chama de boa e o que você chama de ruim? Que dia que é boa? O que você acha de boa?R- Quando ela faz matemática, quando ela brinca com nós aí eu gosto. Tem dia que ela não brinca aí eu acho ruim.

P- É cansativo?R- É.

P- E de todas as matérias, que você estuda, qual a que você mais gosta?R- De Português.

P- De Português. Por quê? Você gosta de lê?R- É, eu gosto de lê, escrever, fazer atividade.

P- E a matemática?R- Ah, eu não sei fazer conta.

P- Não. Mas você sabe fazer as quatro operações: multiplicar, somar, dividir, subtrair?R- Eu sei mais ou menos.

P- É. Então as vezes seja por isso, que aí a gente fica tendo dificuldade na matemática.R- Eu fico mais na tabuada.

P- Só atividade ou tem os problemas que a professora trabalha com você e os problemas de matemática?R- Também.

P- E na hora de estudar História, Geografia, Ciências, como é que você estuda? R- Quando eu vou para a creche, quando dá, eu estudo.

P- Você estuda mais os textos ou mais as questões?R- Mais as questões. Cai mais na prova, aí eu estudo mais.

P- Essas questões são, por exemplo escolhidas, vocês estudam as questões que vão cair na prova, algumas delas vão cair na prova?R- É.

P- Aí cai igualzinho na prova? A pergunta igual? A mesma pergunta que está na atividade cai na prova?R- É.

P- Você acha legal?R- Acho.

P- Você aprende mesmo, ou você decora?R- Decoro, aprendo.

P- Quando você está na sala de aula, por exemplo, a professora usa outros recursos: cartazes, filmes, outras brincadeiras com vocês?R- Só cartaz e filme, só uma vez.

P- Só uma vez, vocês tiveram aula com filme. Depois vocês tiveram atividades desse filme, ou não?R- Teve.

P- E cartaz?R- Já, muitas vezes, quando tem alguma data comemorativa.

P- Más pra aula, ela chega com cartaz que ela fez?R- Não.

P- E textos diferentes. Vocês trabalham outros textos diferentes?R- Trabalha.

P- Livro de Literatura, vocês lêem bastante, livrinhos de historinhas? Quantos vocês leram esse ano?R- Só um.

P- Então vocês leram só um livro durante esse ano todo. Vocês fizeram trabalhos com ele ? Tinha atividades, não?R- Não.

P-E os projetos da escola, vocês gostam de participar?R- Eu gosto.

P- Você participa de tudo, todas as atividades dos os projetos, das festas. Você acha bom?R- Sim.

P- E o que é a prova pra você , avaliação? Você tem medo quando fala assim que é prova, ou a professora dá várias atividades em sala? Como é que vocês são avaliados?R- A gente está bem.

P- Quanto que vale a prova?R- As vezes vale 6.0.

P- E as outras notas são o que? R- Fazemos trabalho, leitura.

P- As suas médias são boas?R- Estão.

P- Você está aprovado?R- Já.

P-A professora trabalha muito a leitura e a escrita com vocês?R- Mais a escrita.

P- Mais a escrita do que a leitura? Você acha que você escreve corretamente?R- É.

P- E na fala , vocês são corrigidas, quando falam errado.R- Sim.

P- Quem corrige vocês?R- A tia.

P- E seus colegas na sala, você gosta.R- Alguns, não. Eles me xingam.

P- Mas no geral a turma é boa?R- É.

P- Não é bagunceira ?R- É.

P- Muito ou pouco?R- Muito.

P- O que a professora faz?R- Ela manda eles calar a boca, eles não calam.

P- e aí como é que fica eles continuam falando?R- É

P- Depois eles se acalmam?R- É

P- Então agora fala pra mim. O que é que você mais gosta na escola?R- Há, eu gosto das professoras, dos colegas, dos projetos que tem.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS

- 1.** Como você percebe hoje a situação do professor egresso da LPP do curso de Pedagogia nas escolas? Houve mudança de postura profissional desses egressos em relação a seu planejamento a sua metodologia?
- 2.** Você conhecia o trabalho o trabalho desses professores antes da LPP? Você acha que melhorou?
- 3.** O professor tem uma teoria ou método no qual se apóia nas atividades em sala de aula? Houve alguma discussão dos componentes da escola em relação a este aspecto? Existe alguma exigência da Direção sobre este aspecto?
- 4.** O professor egresso da LPP na sua práxis é capaz de elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar resultados, considerando os objetivos propostos e capacidade para propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo?
- 5.** A partir destes questionamentos, você acredita que melhorou a qualidade de ensino das escolas da rede municipal de Abadiânia? Em quais aspectos?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

- 1.** Qual a importância que você atribuiu ao seu ingresso no curso LPP de Pedagogia no aspecto pessoal e profissional?
- 2.** Você conhece o objetivo do curso de Pedagogia da LPP da UEG?
- 3.** Após o término do curso de Pedagogia da LPP na UEG em 2004, você tem uma teoria ou um método no qual se apóia na sua práxis? Considerando o conhecimento adquirido das Tendências Pedagógicas Contemporâneas? Quais as disciplinas cursadas que mais contribuíram para fundamentar a sua base teórica?
- 4.** Na sua práxis você é capaz de elaborar diagnósticos, planejar seu trabalho e avaliar resultados, considerando os objetivos propostos e capacidade para propor mudanças necessárias, retroalimentando o processo?
- 5.** Com a formação adquirida você se considera capaz de reproduzir para seus alunos determinados valores e atitudes como: a liberdade, o respeito às diferenças, a responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a disciplina, a ética, a democracia?