

A LICENCIATURA PLENA PARCELADA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG (ANÁPOLIS): REDE MUNICIPAL DE ABADIÂNIA ¹⁵

Adriana Rocha Vilela Arantes¹⁶

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho visa às políticas de formação de professores, precisamente ao que se refere ao curso de Pedagogia, precisamente ao que se refere à Educação Básica, o curso de Pedagogia, suas ambigüidades e contradições e inovações enfocando a modalidade emergencial, na Universidade Estadual de Goiás, especificamente no pólo de Anápolis, em Goiás, e suas repercussões na rede municipal de Abadiânia. O aporte teórico utilizado nesse artigo será composto por BOGDAN E BIKLEN (1994), BRZEZINSKI (1996), CATANI E OLIVEIRA (2002), DOURADO E OLIVEIRA (1999), FREITAG(1977), SILVA (2001), PEREIRA (1999) entre outros e ainda a legislação pertinente. A pesquisa é 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”. Apesar das discussões históricas sobre este tema, ocorreu um debate intenso pós LDB, 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 formados por treinamento em serviço”.

PALAVRAS CHAVES: Políticas Públicas; Pedagogia; Formação de Professores; Universidade Estadual de Goiás; Licenciatura Plena Parcelada.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho visa às políticas de formação de professores, precisamente ao que se refere à Educação Básica, o curso de Pedagogia, suas ambigüidades e contradições e inovações enfocando a modalidade emergencial,

¹⁵ Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado com o tema : A formação de professores da Licenciatura Plena Parcelada do curso de Pedagogia da UEG (Anápolis): suas repercussões na atuação dos professores da Rede Municipal de Abadiânia, PUC GO, 2006.

² Mestre em Educação pela PUC GO; Licenciada em Pedagogia pela UniEvangélica, Anápolis (GO), Professora do curso de Pedagogia da UEG/UnUCSHE , Anápolis, (GO), Professora da Graduação e Pós-

Graduação da Faculdade Católica de Anápolis. WWW.adrianarvilela@hotmail.com.

na Universidade Estadual de Goiás, especificamente no pólo¹⁷ de Anápolis, em Goiás, e suas repercussões na rede municipal de Abadiânia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 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.

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 e estavam atuando nas salas de aulas da Educação Básica. Essa clientela 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.

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.

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

¹⁷ Embora alguns documentos considerem a LPP funcionando junto à Unidade de Anápolis, não encontramos documentos que estabeleçam essa vinculação oficial.

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 lócus específico, o fazer pedagógico do professor como elemento chave consciente dos saberes adquiridos no curso realizado?

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 desses professores 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.

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.

I- POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: VISÃO GERAL

Neste estudo 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 Saúde¹⁸, 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.

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, 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.4).

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.

¹⁸ 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).

No período de 1964 a 1975 a política educacional 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).

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.

O período de 1975 a 1996 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.

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.

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 explicitam 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 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.

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 que 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.

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 pólos¹⁹ 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 sequenciais, 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; essas unidades e estavam à margem do “processo de avanço” da Educação em todo o Estado e no país. Anteriormente, eram 12 faculdades autárquicas situadas nos município 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).

¹⁹ 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 Pena 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).

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 ESEFEGO 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, 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), 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 Goiás²⁰ e no Centro-Oeste, num momento histórico determinado, resultante de um processo de expansão e interiorização já desencadeado 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 distante 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 cerca de 3700 vagas distribuídas entre as Unidades Universitárias para cursos de graduação, em regime seriado, em Administração, Administração em 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

²⁰ 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).

Goianésia. Entidade com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, a FUNCER passou a existir oficialmente em 24 de fevereiro de 2.000. 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.

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 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.

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

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 Goiás²¹ 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, à 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 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 à 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).

²¹ 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 da expansão do ensino superior privado (SILVA, 2004).

Essa nova modalidade de acesso ao ensino superior também é marcada por uma excepcionalidade, pois se organiza de modo provisório no pólo onde se alocam 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 nos 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 as Unidades e Pólos Universitários. É unificado no sentido de 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, 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.

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).

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 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.

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 ao norte com Corumbá de Goiás e Alexânia, a leste com Alexânia, ao sul com Silvânia e a oeste com Anápolis e Pirenópolis.

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 abandono diminuiu, mantendo o índice de aprovação.

A Rede Municipal contava em 2005 com 45 docentes, 16 da zona rural e 29 da zona urbana. 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 oficial²² e estão sendo vestidas pelo mundo real²³. A nível nacional as políticas são formuladas em favor das idéias neoliberais.

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).

Em Abadiânia, das 41 vagas oferecidas, número de professores efetivos sem nível superior, foram preenchidas 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, era distribuída entre os professores do Ensino Fundamental para contribuir na manutenção do seu aprimoramento pessoal.

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

²² 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.

²³ O mundo real é usado por Brzezinski (2003) para se referir à sociedade brasileira.

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 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 à 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 ele 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 a 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 nos permitiu compreender as possíveis causas do problema da qualificação docente.

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 lhe 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 ambiguidades.

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, 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 reprodutor 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 a Pereira (1999), a LPP, em virtude da necessidade urgente de se habilitar aqueles 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 consequência, 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. Encontra-se em um estado tal que, temendo arriscar-se, busca 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 aparecem 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 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 incorporarem 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), podemos 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 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 formação 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 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, 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. Concluimos, ao final da pesquisa, que as teorias que fundamentam o Projeto Pedagógico da LPP ainda são pouco internalizadas pelos professores.

ABSTRACT

The development of this work is aimed at teacher training policies , precisely it refers to the pedagogy course , precisely what it refers to Basic Education , the Faculty of Education , its ambiguities and contradictions and innovations focusing on emergency mode , Goiás State University , specifically the pole Anápolis , Goiás , and their impact on municipal Abadiânia . The theoretical approach in this paper will consist BOGDAN AND BIKLEN (1994) , BRZEZINSKI (1996) , CATANI E OLIVEIRA (2002) , GOLD AND OLIVEIRA (1999) , FREITAG (1977) , Silva (2001) , Pereira (1999) among others, and also the relevant legislation . The research is qualitative , understanding that , to be guided by the qualitative approach , the researcher has broad theoretical and methodological freedom to conduct their study . Qualitative research in education , according to Bogdan and Biklen (1994 , p.11) , is one " that emphasizes the description , induction , grounded theory and the study of personal perceptions . "

Despite the historical discussions on this topic , there was an intense debate after BDL , caused by what is referred to in art. 87 of the Transitional Provisions , § 4 : " By the end of the Decade of Education will be admitted only qualified teachers in higher education and in-service training for graduates ."

KEYWORDS : Public Policy Education , Teacher Training , State University of Goiás ; Full Degree parceled .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- _____. *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.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.1.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Busca e movimento. 4º ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- 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.
- _____. *Pesquisa em Avaliação Institucional: uma experiência na Universidade Estadual de Goiás*, 2006.

- CATANI, Afrânio, OLIVERIRA, João Ferreira de. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CHAUI, Marilena de Souza. *O que é Ideologia*. 34 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. *A universidade em ruínas*. In: TRINDADE, H. (org.) *universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes/Cipedes, 1999, p.211-222.
- CHAGAS, V. A. *Matérias Pedagógicas das Licenciaturas*. Parecer 292/1962. Documento (10). Rio de Janeiro. MEC-CFE, 1962, pp 95-100.
- 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.
- DAMIS, Olga Teixeira. *Didática: suas relações e pressupostos*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a Didática*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- DOURADO, Luís Fernandes e CATANI, Afrânio Mendes. *Universidade Pública e Identidade Institucional*. Goiânia: Autores Associados; UFG, 1999.
- _____. *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.
- 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.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.1). *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.
- LIBÂNIO, José Carlos. *As teorias pedagógicas clássicas revistadas pelo debate contemporâneo na educação*. Texto digitado de uso didático não publicado. Goiânia, 2000.
- _____. LIBÂNIO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- 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.
- 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*.

- 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.
- SACRISTAN, Gimeno J. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. ARTMED. 3 ed. Porto Alegre, 1998.
- SAVIANI, Demerval. *A nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 5 ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1999 (Coleção educação contemporânea).
- 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.
- SILVA, M. A. *Intervenção e Consentimento*. A política educacional do Banco Mundial. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.
- 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.
- 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. *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. *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.
- VÁSQUES, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed. 1977.
- VIEIRA, Sofia Lerche (org). *Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.