

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação

Formação e Profissionalização Docente: um retrato
das licenciaturas das instituições estaduais de ensino
superior de Goiás (lees) –1991 a 1998.

Edna Duarte de Souza
Orientadora: Profa. Dra. Walderês Nunes Loureiro

Goiânia
2002

EDNA DUARTE DE SOUZA

Formação e Profissionalização Docente: um retrato das licenciaturas das instituições estaduais de ensino superior de Goiás (lees) –1991 a 1998.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Brasileira, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Linha de pesquisa: Formação e Profissionalização Docente.

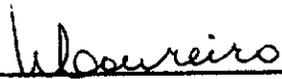
Orientadora: Profa. Dra. Walderês Nunes Loureiro

Goiânia
2002

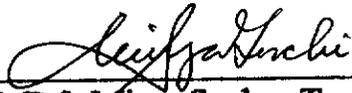
EDNA DUARTE DE SOUZA

**FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE UM
RETRATO DELINEADO A PARTIR DO ESTUDO DAS
LICENCIATURAS DAS IEES: 1991-1998**

Dissertação defendida e aprovada em 03 de junho de 2002, pela
Banca Examinadora constituída pelos professores.



Prof^º Dr^ª Walderês Nunes Loureiro
Presidente da Banca



Prof^º Dr^ª Mirza Seabra Toschi



Prof^º Dr^ª Ilma Passos Alencastro Veiga

Lembre-se sempre de olhar
as coisas de uma outra maneira.
O mundo parecerá diferente (...) Ouse ir buscar
novos campos.

Sociedade dos poetas mortos (trecho do filme)

Meu olhar transformou-se nos/pelos múltiplos olhares daqueles que, à sua maneira, estão presentes neste trabalho.

O olhar carente de meus filhos causado pelas longas ausências não-compreendidas, mas também o olhar amoroso e exigente de quem herda, desde cedo, o ardor da luta com esperança.

O olhar de admiração e estímulo dos familiares tão próximos nesses momentos, à Helenice e a Gerson, peças fundamentais na construção do ser inacabado que sou.

O olhar criterioso de alguém que não aposentou os seus sonhos coletivos de uma sociedade/educação democrática e igualitária e só foi (com)partilhá-los em outros lugares e com aqueles que talvez perderam a esperança de sonhar— Dra. Walderês Nunes Loureiro que, com respeito e compreensão, me estimulou nos momentos de insegurança e forneceu subsídios nos momentos de dúvidas, deixando marcas em meu jeito de ser e me abrindo as

portas, não só no curso de mestrado, mas sobretudo dentro de mim.

Admiro-a como educadora, intelectual e pessoa.

O olhar de tantos que, acreditando ou não, constroem a história da educação superior estadual em Goiás— alunos, professores, funcionários— em especial, os egressos, sem os quais não seriam possíveis *outros olhares*, diferentes e diferenciadores.

O olhar fortuito daqueles que espreitaram os momentos de desestímulo e de desistência, aos quais devo o vigor que obtive para aqui chegar, mas também o olhar de apoio e confiança dos colegas e dos amigos que conquistei ao longo do curso de mestrado: alunos, funcionários, professores, co-autores dos episódios que tecem minha história de vida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás— Kátia, Aurora, Angelina, Dulce, Ildeu, Mirza, Adão, Ivone, Marcos, Rosa, Cyslene.

O olhar encorajador dos professores Dr. Valter Soares Guimarães e Dra. Mirza Seabra Toschi e Msc. Darcy Costa que com notável capacidade de análise, com a candura de que são capazes as almas transparentes e com a lucidez que caracteriza as boas inteligências, brindaram-me com suas leituras para a qualificação deste trabalho, enriquecendo-o com sugestões precisas e preciosas. Refletiram comigo e ampliaram a rede de partilhas intelectuais e

afetivas, propiciando que esta pesquisa fosse intensamente formativa, do ponto de vista também pessoal.

O olhar de alguém que hoje se olha de outra maneira: ousou ir buscar *novos campos*, mesmo pagando um preço demasiado alto, mas que em nenhum instante deixou de perceber o olhar do *Deus desconhecido*, velando e permitindo que tudo contribuísse para o meu bem.

O olhar repleto de amor e constância do Eleidson, companheiro solidário e cujo ombro forte foi precioso em todos os momentos, exigindo de mim o desafio do meu cotidiano e de meus princípios educacionais. Muitas vezes, motivada pela minha fragilidade humana, tive intenção de parar e desistir, mas amparada por você, lutando em sentido contrário e portando armas de amor, incentivo e solicitude, concluo o tecer de cada fio que resultou neste trabalho. Você foi presença em solidão, respeitou profundamente minha maneira única de ser. Sua companhia, seu sorriso, suas palavras e até mesmo sua ausência, foram expressões de amor profundo. Seu carinho, estímulo e compreensão são a alma dessa vitória, na qual há muito de sua presença.

O autor ao escrever se conecta com a angústia de achar que as palavras que possui não consegue dar conta daquilo que quer dizer.

*Vêm à sua mente palavras velhas para nomear o novo.
E o novo está ali, ainda estranho para ele mesmo, que é quem o está
gestando.*

*E o novo está ali, ainda desconhecido para ele
mesmo, que o sabe.*

Ainda mais forte que ele.

*Mas quer e necessita nomeá-lo, para podê-lo conhecer.
Além disso, o olhar do Outro, perguntando, pode persegui-lo, inibi-lo,
alentá-lo e dar-lhe coragem.*

*Inibi-o, quando o obriga a usar o velho,
como o Único e o melhor possível.*

*Persegue-o quando toma por velho o novo.
Alerta-o e lhe dá coragem, quando lhe permite
tomar emprestado as palavras velhas
para nomear o novo,*

*E então o autor se autoriza a escrever,
Que é nomear com palavras novas, o novo.*

Alicia Fernández

SUMÁRIO

	página
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE TABELAS E QUADROS	10
LISTA DE ANEXOS	10
RESUMO	14
ABSTRACT	16
INTRODUÇÃO	21
Tecendo o tema	21
Tecendo a metodologia	31
Tecendo o contexto teórico, construindo conceitos	45
CAPÍTULO I	
Expansão e Interiorização do Ensino Superior Estadual – os <i>tempos de euforia</i>	61
A política expansionista efetivada em Goiás	70
Repensando as funções	90
CAPÍTULO II	
O (des)ocultamento de alunos e instituições	93
A diversidade/unidade das faculdades	94

Na diversidade/unidade das faculdades, o aluno:	
singular e plural	101
Indicadores de desempenho sócio, cultural e econômico	125
Trajetórias de formação	125
Avaliação dos cursos	139
Formação pedagógica dos egressos	147

CAPÍTULO III

De alunos a trabalhadores	154
As dimensões pessoal e profissional e a organização da instituição escolar na (de)formação do egresso	158

CAPÍTULO IV

A (des)profissionalização docente	189
A luta e o luto do tempo da vida/da vida	189
Formação e profissionalização docente	199

À GUIA DE EXPLICAÇÃO: nas reticências dos ritos e falas	214
--	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
---	------------

ANEXOS	231
---------------------	------------

LISTA DE FIGURAS

página

Figura 1 Cursos regulares em ensino superior existentes anteriores e posteriores à criação da Universidade Estadual de Goiás	29
Figura 2 Oferta de vagas dos cursos regulares de ensino superior anteriores e posteriores à Universidade Estadual de Goiás	30
Figura 3 Concentração de cursos regulares de ensino superior da área de educação na Universidade Estadual de Goiás – 2001	30
Figura 4 Qualificação docente no Brasil – 2000	112
Figura 5 Faixa etária dos egressos das instituições estaduais de ensino superior pesquisadas – 1991 a 1998.....	114
Figura 6 Faixa etária dos egressos por faculdade – 1991 a 1998	115
Figura 7 Faixa etária dos egressos por curso	115
Figura 8 Nível sócio-econômico dos egressos por faculdade pesquisada – 1991 a 1998	118
Figura 9 Nível sócio-econômico dos egressos, por curso – 1991 a 1998	119
Figura 10 Gênero dos egressos por curso - 1991 a 1998	122
Figura 11 Instituição onde se formou no primeiro grau.	126

Figura 12	Turno em que se formou no segundo grau..	127
Figura 13	Instituição onde se formou no segundo grau	127
Figura 14	Turno em que se formou no segundo grau ..	128
Figura 15	Turno em que mais tempo estudou	129
Figura 16	Instituição em que mais tempo estudou	129
Figura 17	Forma de ingresso nas instituições estaduais de ensino superior	132
Figura 18	Razões para cursar a licenciatura	133
Figura 19	Trancamento de matrícula ou interrupção do curso de licenciatura.....	134
Figura 20	Motivo do trancamento de matrícula ou interrupção do curso	135
Figura 21	Fatores prejudiciais na graduação	138
Figura 22	Atividade profissional dos egressos	141
Mapa 1	Unidades universitárias da Universidade Estadual de Goiás – regiões sócio- econômicas de Goiás – 2001.....	82
Mapa 2	Localização das instituições de ensino superior pesquisadas – 1991 a 1998	83

LISTA DE TABELAS E QUADROS

página

- Quadro 1** *Cursos regulares e vagas por município, anterior e pós-UEG* 28
- Quadro 2** *Instituições estaduais de ensino superior que fazem parte da pesquisa* 34
- Quadro 3** *Instituições de ensino superior implantadas pelo poder Público Estadual(Autarquias), na década de 1980 em Goiás* 73
- Quadro 4** *Iniciativas aprovadas e sua situação: instaladas versus não-instalada – Governo Ary Valadão*..... 75
- Quadro 5** *Iniciativas aprovadas e sua situação: instaladas versus não-instalada – Governo Iris Rezende Machado* 76
- Quadro 6** *Iniciativas aprovadas e sua situação: instaladas versus não-instaladas – Governo Henrique Santillo* 79
- Quadro 7** *Número de alunos formados nos cursos na modalidade Licenciatura nas instituições estaduais de ensino superior pesquisadas – 1991 a 1998* 106

TABELA 1 Numero de egressos pesquisados – 1991 a 1998	39
TABELA 2 <i>Relação candidato/vagas – cursos regulares – vestibular 1999 a 2001</i>	107
TABELA 3 Qualificação dos professores por regiões geográficas	113
TABELA 4 <i>Funções docentes no ensino fundamental vínculo administrativo – Região Centro-oeste..</i>	148
TABELA 5 <i>Funções docentes de quinta a oitava séries do ensino fundamental, cujos titulares têm formação incompleta para lecionar nesse nível.</i>	148
TABELA 6 Professores em exercício por dependência administrativa – 1999/2000	191

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I Ficha de identificação e questionário aplicado aos egressos

ANEXO II Relação nominal dos egressos entrevistados na pesquisa

Anexo III Leis e mensagens de lei consultadas

ABSTRACT

The objective of this study – to test the majors and profession of the certified teacher in the areas of Letters, History and Geography administered in state institutions of higher learning in the period understood between 1991 and 1998 -- finds itself in the wider problematic area of the expansion that occur in the non-metropolitan part of higher education established in Brazil and, more specifically, in the state of Goiás in the last decades of the twentieth century, and implies modifications in the activity of teachers' majoring, questioned by the most diverse sectors in it mentioned. The study was made in *survey methodology*, with 1.486 participants from six state institutions of higher learning, who filled an identification form and a self-applied questionnaire. From those, eleven subjects participated on an open interview which focused on majoring and the teaching profession. With base in the presupposed that the majoring and teaching profession is an initial and continuous process, which should answer the challenges of daily academics, of contemporaneous and technological advancement, the analysis data that witnessed the importance of the initial teaching major, and also their limits in virtue of the complexity of the majoring process which other related factors must be considered as well as those evidently in this research: the diversity/uniqueness of Faculties, the way of the curriculum's organization of certification, the instability of politics in the majoring of professors, the teaching profession, the indicators of social, cultural and economic accomplishments of the participants among others. In the context of enlarging the access to higher education, when making it possible to support another social class to participate in the academic process, the quality of majoring is questioned. The quality links the teaching democratization not only to the access to the academics and management but also the competency to make it possible to their subjects to be successful in the area of majoring/learning and not to exclude them systematically in the job market. Thus, years of euphoric expansion did not find resonance in the certified teachers that manifested disillusion with the teaching

profession: from one side associated with the hard reality of the teaching job and to the conditions to perform in the profession and from the other side by the lack of incentives in the profession, which causes a large number of the subjects to opt for other professions, probably more attractive in the job market. In that way those certifications need to be considered in the viewpoint of devaluation of the teacher as a professional and the very education as a field of knowledge, because the institutions of higher learning have not met a major goal of expanding to non-metropolitan areas, which is the placing of the youth in their home land.

INTRODUÇÃO

Há que se distinguir a verdadeira e a falsa impossibilidade. A verdadeira decorre de nossos limites. A falsa decorre do Tabu e da Resignação.

Edgar Morin

Tecendo o tema...

Na escolha do título e das epígrafes está um convite para um percurso. Começo lembrando a urgência de construirmos uma ponte de mãos múltiplas que leve experiências e necessidades, desejos e vontades políticas a constituírem-se em conhecimentos e, simultaneamente, tragam versões de pensamento elaborado para fecundar as vivências educativas, potencializando escolhas mais claras.

É tempo de enfrentar o descompasso e até mesmo o antagonismo entre a produção acadêmico-pedagógica e a prática

escolar brasileira que faz que a problemática pesquisada e os conhecimentos produzidos não cheguem vivos até a escola e que, contrariamente aos seus objetivos acabem, muitas vezes, por se traduzir em um tipo de emudecimento dos sujeitos escolares. A urgência, tão ao estilo das políticas neoliberais, engessa os sujeitos em um aqui e agora sem memória e sem projeto.

Assim, mais do que um produto final do curso de mestrado em Educação Brasileira, esse trabalho também é resultado de vivências e reflexões no campo da educação e sobretudo na área da formação de professores. É um trabalho elaborado de forma solitária e solidária. Apesar de não ser a filosofia que o ilumina, é solitário pois o trabalho do pesquisador requer a solidão do pensar: *"É a solidão a grande arma com a qual podem [os professores] continuar sendo intelectuais(...) já que o intelectual não é o 'nós', ele não espera o apoio para avançar"* (Santos, 1998, p.16). A solidariedade aconteceu ao buscar outros pares que compartilhassem de sua efetivação.

Motivada pelo lugar que ocupo na atividade docente, como professora em uma instituição estadual de ensino superior, que traz em seu bojo a gama de limites e possibilidades na sua função de formar professores e instigada a des-velar os focos de análise da contextualização da trajetória de constituição/construção dos egressos

nas instituições estaduais de ensino superior (lees) e fora delas, enveredei por uma realidade que aponta a necessidade de refletir sobre a temática e potencializar a construção de propostas inovadoras, o que, no entanto, não é o propósito final deste estudo.

O trabalho visa estudar os egressos dos cursos de licenciatura, sua identidade, formação e exercício profissional. A produção científica sobre o tema caracteriza-se por poucos estudos, isolados e descontínuos, não constituindo área de sólida produção científica. Agravando a carência desse tipo de produção no Brasil, ocorre uma expansão acelerada do sistema de educação superior e projeções governamentais indicam a presença na educação superior em geral, de três milhões de alunos em 2004. Outro fato que tende a ressaltar a importância do tema em discussão é a presença, na década de 1990, do olhar avaliativo do Estado e da sociedade civil sobre a educação e sobre o desempenho dos formandos no Exame Nacional de Cursos (ENC, o denominado provão).

Segundo Loureiro et al. (1999, p. 10), “os egressos constituem-se fonte importante para a investigação das motivações, expectativas, percepções e motivos para o exercício ou não do magistério para o qual foram formados”. Daí, o propósito deste estudo – o perfil dos profissionais formados.

Decorrente da problemática surgiram *questões* que permitiram o encaminhamento da investigação, tais como:

- a) Quem são, quantos são, onde estão e o que fazem os egressos em foco?
- b) Que pensam os egressos desses cursos de licenciatura acerca da profissão para a qual foram preparados e de sua formação nessas instituições? Qual o seu exercício profissional após a sua formação?
- c) Dadas as condições reais, que aspectos evidenciam um determinado perfil de formação nessas instituições? Como ocorreu a formação docente nos cursos das leões?

Dentre as mais relevantes funções da universidade pública está a formação de professores, destacando sua responsabilidade com a qualidade da educação básica. Movida pelo interesse em aprimorar as ações necessárias para atender a essa função, volto o olhar e a escuta para aqueles que se constituem público-alvo dessa formação e busco, em suas motivações, expectativas e percepções, os motivos que os levaram a optarem ou não pelo magistério.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem mostrado sua vocação para formar professores, e a interiorização do ensino superior no estado de Goiás, decorrente de política governamental, que

remonta à década de 1980, como se verá adiante, cumpriu papel preponderante nessa vocação.

Em um contexto em que as exigências quanto à atuação da escola se renovam, implicando modificações na função dos professores, percebo dificuldades de preparação para uma profissão que busca reconhecimento social e que luta para ser elevada da categoria de semi-profissão (Enguita, 1991). Nesse sentido, mais importante do que se preocupar em atender a exigência legal da formação, é garantir alguns princípios básicos para a estruturação dessas licenciaturas.

A necessidade de reformular os cursos de licenciatura é constatada, conforme a *Proposta preliminar de reestruturação dos cursos e remanejamento e diversificação de vagas da Pró-Reitoria de Graduação (UEG, 2001, p.4)*:

Faz-se necessário, portanto, uma revisão estrutural e organizacional, nos cursos da UEG, uma vez que o declínio da demanda nas áreas das licenciaturas prenuncia a expansão crescente das áreas e recursos que a tecnologia está a criar (...) torna-se inadiável a necessidade de reestruturação dos cursos da Universidade Estadual de Goiás, visando à mudança no perfil do sistema, predominantemente vinculado à formação de professores (...)

No entanto, tal reformulação não pode ser feita sem uma avaliação do modo como está ocorrendo a formação docente nos

cursos e unidades que os ministram. A proposta desse estudo é cooperar com essa avaliação, por meio do conhecimento de seus egressos, de seu exercício profissional, pensamento/expectativas a respeito da profissão para a qual foram preparados e de sua formação nas instituições estaduais de ensino superior, realizando para isso o resgate histórico da formação propiciada nessas instituições criadas na década de 1980, compreendendo-as como fundamentais no processo histórico-social de formação de professores no estado de Goiás.

Há que se considerar que o aporte empírico-analítico dessa pesquisa, ao explicitar os principais traços históricos que contextualizam uma determinada caminhada da educação superior em Goiás, evidencia inegavelmente que, na década de 80, ocorreu grande *rush* expansionista, em termos quantitativos, superado apenas pelo governo Marconi Perillo (ver tabela 1). Daí, analisar a formação e profissionalização em um processo de expansão como esse, fazendo um recorte na sua fase mais aguda e nas iniciativas do poder público estadual que criou novas instituições de ensino superior, permite sinalizar generalizações, nos limites possíveis, quanto às tendências formativas ainda em curso na atual Universidade Estadual de Goiás,

haja vista que ainda hoje se mantém a estrutura básica dos cursos e das faculdades.

Evolução da Educação Superior Estadual em Goiás

QUADRO 1 – Cursos regulares e vagas por município anterior e posterior a Universidade Estadual de Goiás

MUNICÍPIO	ANTERIOR A UEG		PÓS UEG		ACRÉSCIMO	
	CURSOS	VAGAS	CURSOS	VAGAS	CURSOS	VAGAS
1. Anápolis	11	470	16	900	5	430
2. Caldas Novas	-	-	2	80	2	80
3. Campos Belos	-	-	2	90	2	90
4. Caruaru	-	-	1	40	1	40
5. Formosa	4	200	6	250	3	50
6. Goianésia	2	80	3	120	1	40
7. Goiânia	3	180	3	180	-	-
8. Cid. De Goiás	3	150	4	190	1	40
9. Inhumas	-	-	2	80	2	80
10. Ipameri	-	-	1	50	1	50
11. Iporá	5	200	5	200	-	-
12. Itaberal	-	-	2	80	2	80
13. Itapuranga	3	120	3	120	-	-
14. Itumbiara	-	-	2	80	2	80
15. Jaraguá	-	-	2	90	2	90
16. Jussara	-	-	2	120	2	120
17. Lucilândia	-	-	1	40	1	40
18. Minacu	-	-	1	50	1	50
19. Morrinhos	4	200	6	240	2	40
20. Pires do Rio	3	120	4	160	1	40
21. Porangatu	4	200	8	260	4	60
22. Posse	-	-	2	80	2	80
23. Quirinópolis	5	200	7	250	2	50
24. Santa Teresinha	-	-	1	30	1	30
25. Santa Helena	-	-	3	120	3	120
26. São Luiz de Montes Belos	1	60	3	140	2	100
27. São Miguel do Araguaia	-	-	2	70	2	70
28. Uruaçu	2	100	3	120	1	20
TOTAL	50	2280	98	4230	46	2020

Legenda:

lees com decreto de criação anterior à UEG, mas que não funcionavam.

lees com decreto de criação posterior à UEG.

lees com decreto de criação anterior à UEG que funcionavam.

Fonte: Comissão de Credenciamento da UEG-2001.

Em doze municípios, destacados em azul claro, havia leis apenas com decreto de criação como faculdades isoladas antes da criação da UEG. Em três municípios, destacados em azul escuro, foram criadas leis que compõem à UEG em fase posterior à sua criação. Os demais municípios já possuíam leis funcionando como faculdades isoladas.

Os gráficos que se seguem possibilitam a visualização da oferta de cursos e vagas oferecidos em período anterior e posterior a UEG. Nota-se uma crescente expansão da educação superior estadual que, por meio da incorporação das faculdades isoladas, absorveu também suas singularidades históricas originando a Universidade Estadual de Goiás. O significado dessa expansão passa pelo dimensionamento de sua função primeira, que é a formação docente.

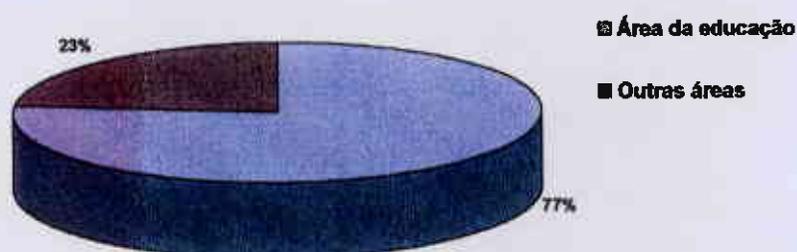


Figura 1 - Cursos regulares de ensino superior existentes anteriores e posteriores à criação da Universidade Estadual de Goiás

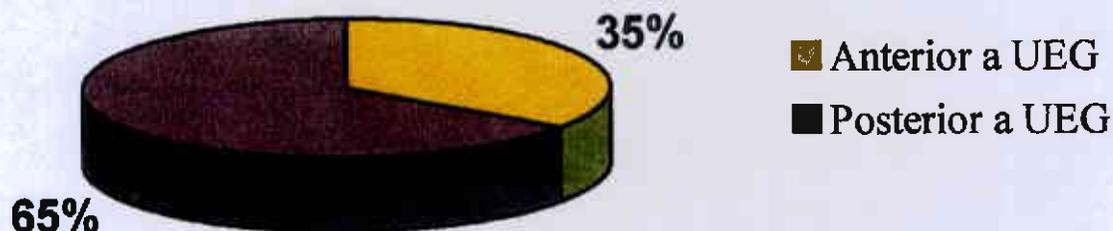


Figura 2 - Oferta de vagas dos cursos regulares de ensino superior anteriores e posteriores à Universidade Estadual de Goiás

Fonte: Proposta Preliminar de Reestruturação dos Cursos e Remanejamento e Diversificação de Vagas - Pró-Reitoria de Graduação/UEG - 2001.

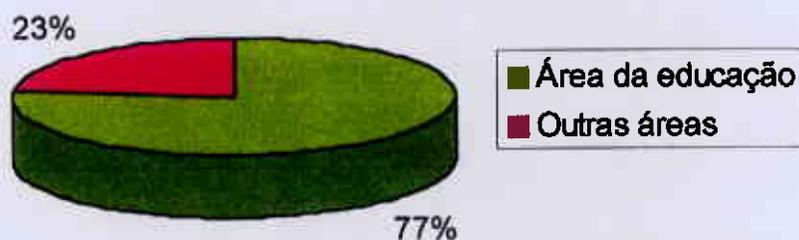


Figura 3 - Concentração de cursos regulares na área de educação na Universidade Estadual de Goiás - 2001.

Fonte: Proposta preliminar de reestruturação dos cursos e remanejamento e diversificação de Vagas - Pró-Reitoria de Graduação/UEG - 2001.

A presente dissertação resulta, portanto, de pesquisa realizada nesse contexto, marcado, de um lado, pela crescente expansão e interiorização do ensino superior estadual em Goiás vinculada, sobretudo, a cursos de formação docente e, de outro, pelas redefinições da formação de professores e pela desvalorização social da profissão.

O tema propõe uma visibilidade não só dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Goiás como do próprio processo desencadeado na década de 1980, referente à formação e profissionalização docente no estado de Goiás.

Tecendo a metodologia...

A preocupação básica, *objeto deste estudo*, é a de examinar a formação e profissionalização dos egressos dos cursos de licenciatura oferecidos nas lees, no período de 1991 a 1998, discutindo o papel que tais instituições cumprem ou podem desempenhar na formação de professores no estado de Goiás.

Baseia-se na defesa da necessidade de um delineamento diferente para a profissão docente e, portanto, da construção de um processo diferenciado de profissionalização, mas também do

reconhecimento da complexidade, dificuldades e perspectiva de longo prazo dessa empreitada.

Busca então cumprir os seguintes *objetivos*: *a)* contextualizar a origem dessas lees; *b)* caracterizar as lees (localização, cursos, data de criação, número de licenciados por ano e por curso); *c)* localizar os egressos para preenchimento de fichas e para montagem de um banco de dados sobre a licenciatura; *d)* caracterizar os egressos, detectando semelhanças e diferenças entre eles no que diz respeito à origem social, formação escolar, gênero, universo cultural e representações; *e)* discutir a formação e profissionalização docente dos egressos; *f)* verificar se os egressos exercem atividades na rede estadual de ensino.

A *periodização* (1991-1998) justifica-se por tratar-se do período posterior ao expansionismo ocorrido no ensino superior goiano, o qual passa a colocar no mercado de trabalho centenas de profissionais. A criação dos cursos de licenciatura é justificada, pelos seus criadores, pela necessidade de suprir o *déficit* de professores qualificados, sobretudo na rede estadual de ensino.

Se o primeiro recorte dá-se no espaço temporal de criação e funcionamento dessas faculdades, o segundo ocorre nos *cursos pesquisados*. O estudo concentra-se nos egressos dos cursos

noturnos de licenciatura em Letras (Habilitação em Português/Inglês e respectivas literaturas), História e Geografia, comuns às lees no período estudado.

Além disso, outros recortes tornaram-se necessários, pois as lees são bastante diferenciadas entre si; nem todas as instituições foram criadas ao mesmo tempo e no mesmo contexto expansionista da década de 1980. Algumas foram implantadas e/ou instaladas antes desse período, como é o caso da Universidade Estadual de Anápolis (1961), da Escola Superior de Educação Física (ESEFEGO) em Goiânia (1963) e da Faculdade de Filosofia Cora Coralina em Goiás (1968). Nem todas tiveram egressos no período estudado, como é o caso da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Celso Inocêncio de Oliveira (FAESCI), em Pires do Rio, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia (FACILGO) e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara (FECLJUS) porque sua implantação de fato se deu posteriormente ao período estudado. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu (FECLU) ministrava, na época, apenas os cursos de Pedagogia e de Ciências Contábeis.

O quadro 2 mostra as instituições pesquisadas.

QUADRO 2 – Instituições estaduais de ensino superior que fazem parte da pesquisa

Instituição localização	Lei de criação	Decreto de autorização de funcionamento do curso	Cursos oferecidos/vagas/turmo
1 – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatú (FECELP)	nº 9650, de 17 dez. 1984	Dec. nº 97082, 21 nov. 1988	Ciências Fis. e Biol. (Lic. curta) – Aut. Dec. Nº 91.346, de 20 jun. 1996 – quarenta vagas noturno. Letras – Rec. Port. nº 1773, de 22 dez. 1994 – sessenta vagas diurno e noturno. Geografia – Rec. Port. nº 1404, de 23 dez. 1996 - cinquenta vagas diurno e noturno. Historia – Rec. Port. nº 710, de 26 jun 1997 - cinquenta vagas diurno e noturno.
2 – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Formosa (FECLISF)	nº 9777, de 10 set. 1985	Dec. nº 94381, 27 maio 1987	Biologia – Rec. Port.. Nº 12227, de 05 dez. 1996 – 40 vagas noturno. Letras – Rec. Port. Nº 1782, de 22 dez. 1994 – 60 vagas noturno. Geografia – Rec. Port. Nº 1823, de 27 dez. 1994. 50 vagas noturno. Historia – Rec. Port. Nº 1227, de 05 dez. 1996 50 vagas noturno.
3 – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá (FECLIP)	nº 9777, de 10 set. 1985	Dec. nº 98958, 15 fev. 1990	Ciências (Lic. curta) – aut. Dec. nº 4894, de 14 mai. 1998 – quarenta vagas noturno. Letras – Rec. Port. nº 937, de 29 jun. 1996 – sessenta vagas noturno. Geografia – Rec. Port. nº 469, de 15 mar. 1993 - cinquenta vagas noturno. Historia – Rec. Port. nº 183, de 09 fev. 1996 - cinquenta vagas noturno.
4 – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga (FECLITA)	nº 9681, de 30 out. 1985	Dec. nº 98955, 15 fev. 1990	Letras – Rec. Port. nº 1127, de 01 nov. 1996 – quarenta vagas noturno. Geografia – Rec. Port. nº 1126, de 01 nov. 1996 - quarenta vagas noturno. Historia – Rec. Port. nº 1107, de 01 nov. 1996 - quarenta vagas noturno.
5 – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLIQ)	nº 9777, de 10 set. 1985	Dec. nº 98957, 15 fev. 1990	Ciências (Lic. curta) – Rec. Port.. nº 1766, de 13 dez. 1996 – quarenta vagas noturno. Letras – Rec. Port. nº 079, de 03 fev. 1994 – sessenta vagas diurno e noturno. Geografia – Rec. Port. nº 1819, de 27 dez. 1994 - cinquenta vagas noturno.

			Historia – Rec. Port. nº 1805, de 27 dez. 1994 - cinquenta vagas noturno.
6 – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos (FECLEM)	nº 9777, de 10 set. 1985	Dec. nº 2518, 29 out. 1985	Ciências (Lic. curta) – Rec. Port. Nº 252, de 27/02/97 – quarenta vagas noturno. Letras – Rec. Port. nº 609, de 09 mai. 1997 – sessenta vagas noturno. Geografia – Rec. Port. nº 425, de 18 mar. 1997 - cinquenta vagas noturno. Historia – Rec. Port. nº 424, de 18 mar. 1997 - cinquenta vagas noturno.

Legenda:

Aut. : autarquia

Rec. : Reconhecimento

Port. : portaria

Fonte: Superintendência de Ensino Superior da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás/1995.

Mesmo reconhecendo que nenhuma técnica de pesquisa satisfaz plenamente os ideais teóricos da investigação científica, pois cada uma representa um conjunto de compromissos entre o ideal e o possível, optei pelo método de pesquisa de *survey*. Esse método facilita a *abertura da ciência* (Babbie, 1999), já que pesquisa de *survey* envolve a coleta e a quantificação de dados. Os dados coletados tornam-se fonte permanente de informações.

Tipicamente, *surveys* estudam uma amostra de uma determinada população, coletando dados sobre os indivíduos pesquisados, para descrever e explicar a população que representam. Todavia, o formato básico do *survey* pode ser usado para um exame mais abrangente de algum grupo, observando as inter-relações entre seus membros e sem apresentar-de forma panorâmica ou momentânea.

A pesquisa de *survey* tem uma função pedagógica, porque nela as deficiências ficam mais claras do que em outros métodos de pesquisa social, permitindo assim avaliações mais conscientes de suas implicações.

Há uma tendência a considerar a análise de dados de *survey* como mais desafiadora e excitante do que o desenho do *survey* e a coleta de dados. Durante a análise, comecei a ganhar entendimento

do assunto estudado e pude compartilhar as descobertas, com outros sujeitos interlocutores, de minhas dúvidas, certezas, angústias e alegrias que permearam o caminho da pesquisa; no entanto, a engenhosidade do desenho do estudo requereu as mesmas capacidades lógicas de solução de problemas que a análise do *survey*.

A pesquisa de *survey* refere-se a um tipo particular de pesquisa social empírica e encerra muitos tipos: censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisa de mercados, estudos acadêmicos sobre determinado tema, etc. Há, provavelmente, razões diferentes para usar a pesquisa de *survey*, porém, três objetivos gerais permeiam todos esses interesses: descrição, explicação e exploração. Um *survey* pode visar, e usualmente o faz, atingir mais de um desses objetivos.

O valor científico último de um *survey* pode depender tanto da maneira como o questionário é reproduzido quanto da imaginação na operacionalização de conceitos/elaboração de instrumentos de coleta de dados. Os resultados da pesquisa de *survey* são o produto de muitos passos, do teórico ao mundano, e uma fraqueza em qualquer um deles ameaça o todo.

Os *surveys* são freqüentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, para descobrir a distribuição de certos traços e atributos. O *survey amostral* é um veículo escolhido para descobrir essa distribuição, opondo-se ao estudo da população geral. A distribuição de traços em uma amostra cuidadosamente selecionada de uma população maior pode ser medida, e uma descrição comparável da população maior pode ser inferida com base na amostra. No presente estudo, a população total de 4.923 egressos de 1991 a 1998 teve a amostragem de 30% por ano, perfazendo o total de 1.486 egressos pesquisados (Tabela 2).

O desenho da pesquisa de *survey* teve as seguintes finalidades: descrever o egresso, explicando sob o contexto da expansão e interiorização da década de 1980, a sua formação e profissionalização docente, explorando e suscitando novas possibilidades de leitura tanto do contexto histórico quanto do formativo.

Os *instrumentos de coleta de dados* foram as fichas de identificação que continham informações básicas que caracterizavam inicialmente os pesquisados e os questionários auto-administrados, enviados pelo correio com correspondências de acompanhamento, em número de três (a original e duas de acompanhamento, enviadas no intervalo de duas a três semanas), nas quais se solicitava a sua resposta, a ser encaminhada por postagem no envelope de retorno ou entregue pessoalmente na instituição de origem. Realizou-se também o *survey* por entrevista por telefone. Tais instrumentos foram adaptados da pesquisa *Egressos e formandos das licenciaturas da UFG: 1987-1997. Goiânia, FE-UFG*, realizada por Loureiro et al. (1999), por entender que eram apropriados aos objetivos da pesquisa. Foram utilizados ainda *surveys* por entrevistas abertas com onze egressos, tendo em vista a riqueza dos depoimentos nelas contidos.

Quatro semanas depois da primeira postagem aproximadamente 40% dos questionários retornaram; de duas a três semanas depois do primeiro acompanhamento, mais de 20% e, duas semanas após o último acompanhamento chegaram mais 10%. Tive o cuidado de tabelar cuidadosamente as taxas de retorno para o *survey* feito. Foram encaminhados 4.923 questionários, sendo devolvidos com respostas, 2.705 (55%). Dessa amostra de 2.705 questionários foram selecionados 55%, correspondentes a 1.486 egressos. O *survey* por telefone abrangeu 60% dos entrevistados (1.480), ou seja, 892 egressos.

Vale ressaltar que as dificuldades de acesso aos egressos foram motivadas, em primeiro lugar pela ausência, nas unidades universitárias, de um registro acadêmico completo, atualizado (na época) e sistematizado. Com esta pesquisa, foram disponibilizados os dados obtidos não só para tais instituições mas para a própria administração da UEG, a qual já agiu com o objetivo de organizar uma assessoria de assuntos acadêmicos.

Em segundo lugar, quanto mais remoto o tempo estudado, torna-se mais difícil estabelecer o contato por telefone, tendo em vista que o maior acesso aos serviços de telefonia por pessoas do interior ocorreu somente na década de 1990.

Em terceiro lugar, havia, ainda, a indisposição de alguns egressos em responder os instrumentos de pesquisa, seja pelo teor das questões que exigia do respondente um *revelar-se*, seja pelo seu desconhecimento que não lhe permitia distinguir um trabalho científico e sua importância.

O questionário aplicado continha questões abertas e fechadas. É importante ressaltar a dificuldade de classificar as respostas das questões em aberto, sobretudo por apresentarem duas ou mais idéias diferentes, mesclando mais de uma matriz teórica em seu conteúdo. Dificilmente foi encontrada uma posição pura nessas respostas. Elas se assemelhavam mais a um mosaico de idéias, contendo diversas posições e se identificando com diferentes abordagens teóricas. Por isso, o trabalho de categorização, procurei perceber a idéia central da resposta e só então formar os diferentes grupos de egressos.

Na perspectiva da análise de discurso, não há liberdade e as marcas que atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, não são detectáveis, mecânica e empiricamente. Os mecanismos enunciativos não são unívocos nem auto-evidentes. São construções discursivas com seus efeitos de caráter ideológico. Conforme Orlandi,

As marcas são pistas (Ginsburg, 1980). Não são encontradas diretamente. Para se atingi-las é preciso teorizar. Além disso, a relação entre as marcas e o que elas

significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com suas condições de produção. No domínio discursivo não se pode, pois, tratar as marcas ao modo "positivista", como na linguagem. (1999, p.54)

O discurso não tem como função constituir a "*representação fiel de uma realidade mas assegurar a permanência de uma certa representação*" (Vignaux, 1979, *apud* Orlandi, 1999, p.55). Por isso há, na gênese de todo discurso, o projeto totalizante de um sujeito, que o converte em autor. Essa busca do egresso como autor de seu discurso norteou a pesquisa e deu sentido e forma à sua realidade.

Além de seguir as pistas das características econômicas, sócio-culturais e acadêmicas dos egressos, há alguns registros da voz de vários deles, que podem evidenciar o que realmente fez sentido para os personagens dessa história partilhada, no contexto de suas próprias histórias de formação. Essa não era a intenção original – gravar seus depoimentos – no entanto, em minhas viagens em busca dos dados, senti a necessidade de registrar integralmente algumas falas o que enriqueceu a análise. Para esses, percebi que os instrumentos de coleta de dados elegidos anteriormente eram insuficientes para conter o *desabafo*, a esperança, as dúvidas, as certezas de sua trajetória de vida...

Para efeito de análise quantitativa, as respostas do questionário sócio-econômico-cultural foram tabuladas e aparecem neste trabalho em forma de figuras, tabelas e quadros¹.

Cada momento empírico foi repensado no confronto com outros e, com a reflexão crítica, novos caminhos de investigação foram traçados, que por sua vez, levaram ao reexame dos dados empíricos e análises feitas, ampliando sempre a compreensão e o âmbito do conhecido.

Definido o problema, expresso o plano de pesquisa, realizar o estudo passou a constituir a grande dificuldade a ser enfrentada, reconhecendo os constrangimentos que têm gerado nos pesquisadores o acolhimento dessa interferência em instituições de ensino, ainda que esta investigadora tenha uma história profissional construída no interior de estabelecimentos como esses e mantenha constante contato com todas as leis pesquisadas. Quando o objetivo é a realização de uma pesquisa surgem desconfiança e insegurança de alguns membros das instituições, que rejeitam a *intervenção* de um profissional *intruso* no seu interior.

¹ Posteriormente, pretendo realizar um intercâmbio índices entre esses dados, que, para este estudo, torna-se difícil em razão da extensão final do trabalho e da riqueza das respostas obtidas.

Tecendo o contexto teórico, construindo conceitos...

Os estudos teóricos realizados durante o mestrado e as interlocuções com professores e colegas possibilitaram-me a tessitura do contexto teórico dessa dissertação. As palavras de Saint-Exupéry são elucidativas:

Cada um força os outros a crescerem, talvez mesmo pelo ato de se oporem. E eu os constringo à criação. Se eles se limitassem a receber de mim, tornar-se iam vazios. Mas sou eu que recebo de todos eles. Ei-los assim enriquecidos, por possuírem como expressão esse eu, que eles primeiro tanto enriqueceram. (Saint-Exupéry, 1999, p.20)

Este trabalho traz um pouco do que aprendi com os *outros*, mais especificamente com as leituras das referências teóricas, que têm me ajudado a identificar os processos de formação e profissionalização docente dos egressos das lees.

Cada capítulo traz uma narrativa e reflexão sobre um eixo temático, identificado como relevante do ponto de vista das condições para o desvelamento da formação. Com base nesse eixo, explico algumas situações do cotidiano que podem evidenciar oportunidades formativas desses egressos.

A ênfase à pessoa do professor e ao seu fazer-se, à sua história de vida, assim como a referência à sua identidade como um processo, construído nessa história, conferem um *status* teórico à experiência e subjetividade, abrindo uma nova perspectiva para o

entendimento da formação. Novas perspectivas teóricas e metodológicas estão sendo desenvolvidas por pesquisadores, fundamentando a articulação das dimensões pessoais e profissionais dos professores (Nóvoa, 1992), mostrando que eles são inseparáveis, a ponto de Nóvoa afirmar: "*diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*" (1995, p.29).

Busco fazer uma articulação de várias leituras que alicerçam meu projeto profissional: criar condições favoráveis para a formação das pessoas de acordo com a sua perspectiva, e não para serem controladas por outros. Sublinho, nesse contexto, a importância da formação dos professores em um *locus* privilegiado: a universidade.

Empreendo um esforço de reflexão epistemológica, tomando por base certas dicotomias que dificultam a produção do conhecimento não só no campo das ciências humanas mas também nas ciências da educação: a separação rígida entre teoria e realidade empírica, o que resulta na construção de um *corpus* teórico hermético, incapaz de colocar-se em relação, de forma dialética, com a prática concreta; a oposição entre objetivismo e subjetivismo em que as estruturas são entendidas como agentes históricos autônomos e os indivíduos reduzidos à condição de participantes passivos no processo de construção da realidade social no qual o indivíduo é

concebido como se ele estivesse totalmente imune às influências da realidade objetiva.

Em suma, as explicações dos fatos sociais que desprezam inteiramente a possibilidade de participação do indivíduo na produção desses fatos são tão reducionistas quanto aquelas que, transformando o indivíduo em agente social quase onipotente, negam radicalmente o peso das influências estruturais na produção dos fenômenos sociais.

Assim, muito mais importante e eficiente do que optar entre essas alternativas monistas é buscar compreender as relações entre os agentes e as estruturas que eles constroem e nas quais se inserem. Para além da lógica monista, surge a contribuição de Pierre Bourdieu para a educação, o qual desenvolveu, com base sobretudo nos conceitos de *campo científico* e *habitus*, por cerca de trinta anos, uma abordagem teórica que se esforça por articular as dimensões objetiva e subjetiva no processo de produção dos fenômenos sociais.

A presença do *habitus* e da posição ocupada no *campo* como elementos estruturadores das categorias de percepção e de apreciação empregadas pelos entrevistados está constatada durante a realização da pesquisa. Porém, quero ressaltar exatamente o lugar preciso e precioso do sujeito nesse processo, enfatizando a maneira

pela qual assimilou, durante diferentes processos de socialização, determinados princípios e valores e como o faz posicionar-se diante do mundo, em razão de uma racionalidade existente no indivíduo, que se inspira no que ele vivenciou e que dá espaço, pois, à subjetividade.

Todavia, a dimensão propriamente objetiva também se manifestou no estudo realizado, tendo em vista que os informantes deram provas, em diferentes depoimentos, de outras influências a que estão submetidos e que provêm da posição que ocupam no campo da formação e profissionalização docente.

Distinguir, nas representações e nas ações dos agentes, a influência proveniente do *habitus* e aquela que emana da posição objetiva ocupada no campo representa um processo extremamente delicado. Aliás, tais influências podem reforçar-se mutuamente ou, ao contrário, podem ser conflitantes, levando o agente, nesse último caso, a dilemas de difícil resolução.

O tema formação e profissionalização docente impôs-se como uma necessidade, problematizado nas inúmeras situações em que era discutido: congressos nacionais, assessorias a secretarias municipais de educação, cursos, seminários de que participei. Também contribuem para sua problemática, os diferentes entendimentos sobre o conceito de formação e profissionalização.

Decidi, então, investigar os egressos das lees, para identificar não suas mazelas (de)formativas, já amplamente apontadas em outros estudos que tratam o tema mas o potencial formador, suas condições profissionais e profissionalizantes. Impôs-se aqui uma investigação teórico-prática, conceitual e histórico/documental que balizasse o cunho científico desse trabalho.

Colocando a formação docente como objeto desta investigação, necessário se fez compreendê-la em suas vinculações com a prática social na sua historicidade. Apreender na cotidianidade a formação e a atividade docente dos alunos egressos supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola, como parte constitutiva da práxis social, representa no seu dia-a-dia as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da formação e da atividade docente cotidiana dos egressos envolveu o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas, as quais, todavia, não se encontram esmiuçadas no *corpus* do trabalho, por questões de tempo e por que isto requereria uma amplitude comprometedoramente numa dissertação de mestrado.

O debate sobre a formação e profissionalização docente apresenta, ao longo das últimas décadas, uma crescente ênfase à

problemática das licenciaturas e surgem velhos/novos temas, velhas/novas questões que parecem apontar novos caminhos, tanto para a formação de professores em geral como, especificamente, para os cursos de licenciatura.

As modificações na concepção da formação de professores ocorridas desde a década de 1970, com ênfase ao treinamento do técnico em educação, passando pela década de 1980, quando se observa a ênfase à formação do educador versus professor e nos anos 90, quando existe um redirecionamento para a formação do professor-pesquisador vão subsidiar a discussão teórica presente no texto, mesmo não-referenciadas de forma explícita. Nas agências formadoras estudadas, os egressos foram percebidos (e então formados) como meros transmissores de conhecimentos, neutros, com a preocupação com o seu aprimoramento técnico ou, então, como o agente *político* comprometido com a transformação social, exercendo sua vocação ao lado das camadas populares. Autores como Pereira (2000), Nóvoa (1996), Perrenoud (1995), Lüdke (1994), Arroyo (1985), Candau (1987), Catani, D. (1997) são os principais interlocutores nessa caminhada e elucidam as questões com as quais me deparo, no seu percorrer. Outros estão referenciados ao longo da

obra mas não são, por isso mesmo, menores na discussão da temática escolhida.

Se for verdade que a literatura internacional na última década sobre a profissão e profissionalização docente é extremamente estimulante em relação aos perigos que cercam o controle político do trabalho docente, com a conseqüente separação entre as atividades de concepção e execução, e às ideologias que sustentam o princípio da racionalidade técnica presente na definição de profissão docente, também é verdade que é necessário investir na compreensão dos vários sentidos atribuídos ao trabalho docente, além de certas formulações que insistem em discutir se o magistério é profissão, ocupação semiprofissionalizada ou em vias de profissionalização (Nóvoa, 1998; Perrenoud, 1996).

As novas linhas de investigação sobre o professor reconhecem, atualmente, que sua formação é fruto da combinação da vivência, advinda da participação em cursos oferecidos por instituições especializadas, com experiências adquiridas no exercício profissional realizado nas escolas, da conveniência com colegas profissionais, nas associações e entidades representativas e, até mesmo, nas relações sociais mais amplas.

Nesse sentido, a formação do professor passa a ser entendida como reflexão sobre as práticas concretas e a investigação de sua prática como um recurso que gera conhecimento. Por isso, o professor é agente ativo de seu próprio desenvolvimento e das mudanças que se processam na escola.

Na discussão presente, há que se compatibilizar duas dimensões que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que o professor atua, confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que, ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas para a preparação dos seus profissionais, apontam a inseparabilidade entre a formação e o conjunto de questões que, historicamente, têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc.

Pensando assim, a formação compõe, com a carreira e a jornada de trabalho, que por sua vez devem estar vinculadas à remuneração, os elementos indispensáveis à formulação e à implementação de uma política de valorização profissional que contribua, tanto para o resgate das competências profissionais dos educadores, como para a (re)construção da escola pública de qualidade.

A referência primeira é a idéia de que o professor constrói a sua profissionalidade, mediante um processo contínuo de formação e de reflexão sobre a própria prática.

A análise desenvolvida nessa direção aponta dois aspectos centrais para essa construção. O primeiro é que os professores precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação, desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de modo coletivo, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola, diante das necessidades comunitárias e sociais.

O investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como possibilidade para a ressignificação da sua identidade profissional em um contexto pródigo em mudanças de natureza variada.

Mesmo que a profissionalização seja somente um aspecto a ser investigado nesta pesquisa e não o seu foco central, é necessário cuidado e parcimônia nas expectativas quanto a resultados, tratando-

se de temática com tal complexidade, tanto na compreensão, quanto no processo de constituição.

A temática da identidade e, especificamente, da identidade profissional, é complexa, nova, com significados diferentes para a Psicologia, Sociologia e outras ciências.

Como o objetivo deste estudo é a caracterização dos egressos dos cursos de licenciatura das lees, parece-me interessante ter presente na discussão o aspecto de identidade para si, que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam, e de identidade para os outros, relacionada ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente, bem como as interdependências dos dois aspectos. É o desenvolvimento de convicções, ligadas a condições em relação à profissão.

Os aspectos mais visíveis do conceito de profissionalidade docente constituem os requisitos profissionais da profissão do professor. Nesse sentido, o conceito de profissionalidade aproxima-se mais de identidade para os outros, das maneiras mais externas e objetivas como a profissão é representada, distanciando-se um pouco da identidade para si, da identificação com a profissão, da adesão profissional.

Cunha (1995, p.133) chama a atenção para o aspecto da “subjetividade do professor inserida na prática”. Os aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente caracterizam ou identificam profissionalmente o professor, o que não significa afirmar *como são identificados* os professores.

Abordar a profissionalidade e a profissionalização envolve necessariamente a discussão de temas interligados, como a questão da docência como *profissão* (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), *proletarização* (perda de controle da totalidade do seu trabalho; questões de jornada, condições e divisão do trabalho, remuneração); *autonomia e saberes profissionais*; *profissionalização*, *questões de gênero*, dentre outras.

O entendimento de profissão, neste trabalho, é de uma construção dinâmica e histórica no mundo do trabalho, relacionada ao poder exercido por grupos ligados às ocupações, que se fazem valer como segmentos com saberes e códigos de conduta por eles estabelecidos.

Resumindo, a formação profissional é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que têm maior necessidade de se manter atualizado,

aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

A tese do profissionalismo docente baseia-se nos pressupostos da discussão sociológica acerca das profissões. Cunha (1999) sintetiza esses pressupostos acerca da profissão: ter um compromisso profissional significa competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão. O profissionalismo opõe aos procedimentos improvisados e pouco eficientes.

Outro argumento que a autor apresenta é que “*o próprio conceito de profissão, que é a posse de um saber específico que a distingue no mundo do trabalho*” (Cunha, 1999, p.131). Nesse sentido, chama a atenção para a complexidade de definir o saber próprio da profissão do professor, pois essa compreensão está condicionada ao referencial da função docente. Essa constatação leva à idéia da fragilidade do magistério como profissão, tendo em vista a pouca base epistemológica que a estrutura, se comparada a outras profissões, que se organizam muito mais pela lógica da funcionalidade pragmática. A docência revela uma condição vinculada ao aspecto

valorativo e a um projeto político-social, que pode determinar variações na definição profissional. Além disso, como a educação é uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, em desafio constante de reconfiguração de suas próprias especialidades (Cunha, 1999).

A proposta de profissionalização docente tem contribuído para enfrentar os problemas causados pela perda de *status* e de salário, pela deterioração das condições de trabalho dos professores e pela necessidade de melhorar a qualidade do ensino.

A realidade vivida pelos professores brasileiros, em 2002, exige ir além desse debate. O magistério configurou-se, no Brasil, como uma ocupação que demandava uma formação intelectual específica, à qual poucos tinham acesso, o que consagrou como ocupação de classe média (Hypólito, 1999), embora vivendo oscilações, em razão de circunstâncias históricas especiais. Com a feminização da profissão, a expansão da escolarização, a abertura de outras opções profissionais às mulheres de classe média e a presença de políticas educacionais autoritárias e centralizadoras, o magistério passou a acumular muito mais perdas no campo profissional do que sucessos, na preservação do *status* anteriormente ocupado. É inegável, portanto, que, desde 1980, o professorado tem

atravessado um processo que, em muitos aspectos, assemelha-se ao da proletarização, vivendo situações menos confortáveis que no passado, quanto à situação econômica, à formação, ao controle sobre o seu trabalho, às condições em que o realiza e ao seu reconhecimento social como profissional. Mas a tônica desse processo está, sem dúvida, em um aprofundamento da pauperização desses profissionais e das condições em que desenvolvem sua prática educativa.

Tecendo as informações coletadas e as leituras realizadas vislumbra-se uma realidade. As questões de pesquisa e as categorias descritivas derivadas da literatura consultada, constituídas por *formação sócio-econômica e cultural, formação e profissionalização docente, relação teoria e prática pedagógica*, direcionaram a análise das informações.

A textura das informações coletadas foi inicialmente considerada ao mesmo tempo que desvelavam mensagens implícitas, contraditórias, silenciadas, para, então, proceder ao estabelecimento de conexões entre elas. A tessitura do trabalho buscava atingir a concretude, totalidade como produção coletiva, em que as lacunas apontadas pelas sínteses precárias, como afirma Lane (1986), são tão fundamentais quanto os conhecimentos desenvolvidos.

A compilação dos dados coletados e analisados, então, aparece distribuída em quatro capítulos específicos. O primeiro capítulo discute a expansão e a interiorização do ensino superior em Goiás na década de 1980, como categoria básica para compreender o fenômeno da criação desarraigada das instituições de ensino superior estaduais e como esse fenômeno se reflete na política de formação e profissionalização docente no estado.

No segundo capítulo, a análise e a discussão dos dados, articulados à leitura exaustiva do referencial teórico, propiciou o (des)ocultamento das instituições pesquisadas e evidenciam a sua condição de agências formadoras, à mercê de decisões políticas e que afetam sobremaneira a organização do seu cotidiano. Revela, ainda os egressos, sujeitos-objeto do estudo, com seu perfil político-cultural e sócio-econômico, sua história escolar, sua formação.

O terceiro capítulo apresenta a passagem de alunos a (não)trabalhadores, o fazer-se professor dos egressos estudados.

No quarto capítulo, as considerações finais constituem-se de reflexões sobre a (des)profissionalização docente e sua contribuição para a formulação de propostas de formação nas lees.

O trabalho, concluído, não mais me pertence... Pertence a todos que se identificam com este chão. O conhecimento da formação

e da profissionalização docente é o meu maior desafio, pois todos que lidam com educação/educações não se bastam. Os primeiros passos podem demonstrar o vigor das sementes que arrebentarão em fartas colheitas.

Na esteira de tudo o que escrevi, movimenta o desejo de interlocutores do respeito ao diferente, na construção, socialização, reelaboração e produção de um conhecimento comprometido em transformar-se em conduta humana, ética e cidadã, que urge se desenvolva no interior de uma universidade que já nasceu, como se verá a seguir, diferente e diferenciadora. Lembra Saint-Exupéry (1998): "*Se sou diferente de ti, longe de te lesar, te aumento*".

CAPÍTULO I

Expansão e interiorização do ensino superior estadual – os *tempos de euforia*²

“Hoje” é para alguém vinte anos; para outros, quarenta; para outros, sessenta... Todos somos contemporâneos, vivemos em um mesmo tempo e atmosfera – em um mesmo mundo –, mas contribuimos para formá-los de modo diferente.

Ortega y Gasset

Para a efetivação dessa análise, adota-se a premissa de que é necessário articular o estudo dos egressos à singularidade da política de expansão e interiorização do ensino superior no estado de Goiás e à conformação adotada pelo Estado brasileiro. As políticas expansionistas efetivadas na criação de instituições isoladas de

² Dourado (2000) utiliza este termo para designar o caráter aparentemente desordenado do processo de interiorização no Estado, que reafirma e ratifica a identidade desse processo como de consolidação privatista.

ensino superior vinculadas ao poder estatal, situam-se no processo global das políticas educacionais em curso no país e não são, por isso, autônomas, guardadas as suas particularidades históricas.

A educação não constitui algo exterior ou justaposto às questões econômico-políticas, pelo contrário, é parte, é dimensão integrante desse projeto maior. Nessa perspectiva, a educação e o ensino superior não são isolados desse quadro e a década de 1980 foi marcada por algumas conquistas político-institucionais.

A crise econômica, financeira, política, social e moral foi gerada, historicamente, em um quadro de dependência estrutural em que as particularidades conjunturais expressam apenas parte da complexidade da situação. É também uma herança histórica de um período militarista, em que as soluções implementadas aprofundaram os problemas do país e da vida de milhões de brasileiros.

Desde a segunda metade da década de 1970, existe uma reorganização política que se manifestará com vigor nos anos 80 e que não se refere apenas à sociedade civil, que realizou grandes manifestações e movimentos de massa, as eleições diretas para governadores em 1982, a grande campanha das *Diretas Já* para Presidente da República, em 1984, a eleição de Tancredo Neves por intermédio do Colégio Eleitoral, derrotando o candidato dos militares e

setores mais conservadores, Paulo Maluf (1984); a eleição para governadores em 1982, quando Íris Rezende Machado foi eleito em Goiás e implementou a interiorização do ensino superior no estado; a eleição direta para prefeitos das capitais (1985); a nova eleição de Governadores e delegados constituintes (1986); o final da década (1989), com a eleição direta para Presidente da República, cujo candidato, sob o lema de construir um Brasil novo e moderno, sair do Terceiro Mundo e entrar no primeiro, constituindo o *governo dos descamisados e caçador de marajás*, elegeu-se no segundo turno.

Nesse momento histórico, houve também uma rearticulação das elites dominantes, com a formação de novas hegemonias que irão se expressar claramente nos anos subseqüentes. A passagem do regime militar implantado no Brasil, após 1964 para um regime democrático, não se fez com uma ruptura mais radical, mas pela unificação e reunificação de forças políticas diferenciadas, o que comprometeu sobremaneira as expectativas do povo brasileiro na euforia pela construção de uma nova sociedade.

Segundo Canesín (1993, p. 32),

O Estado de Goiás integrou-se nestas últimas décadas, na lógica dessas transformações da sociedade brasileira pela especificidade típica das economias agrárias dependentes – ou seja, pela incorporação de extensas áreas de terras e expansão da pecuarização, na forma de modernização imposta pelo padrão de desenvolvimento capitalista em curso.

Tais especificidades repercutiram na estrutura produtiva ou no espaço da distribuição da força de trabalho, no fluxo migratório, na expansão urbana e na qualidade dos serviços prestados à população, cujas transformações podem ser visualizadas nos indicadores estatísticos do período.

Os dados referentes ao estado de Goiás, por exemplo, dão conta da tendência acentuada à urbanização, com acelerado crescimento das cidades e o concomitante esvaziamento do campo. Em 1960, 70% dos goianos viviam no campo; em 1970 o percentual caiu para 58% e, em 1986, a população rural é estimada em 30% da população do estado. A taxa de urbanização no período de 1980/1986 passou de 62,22% para 69,24%.

O crescimento da população urbana ocorreu em diferentes regiões, de forma generalizada. A Região Norte do estado de Goiás registrou um aumento de 128% da população urbana e 11% da população rural ao passo que, no Sul as cidades cresceram mais de 89% e o campo teve uma baixa populacional de 77%.

Em 1980, 62,5% da população estavam localizados em 22 cidades do Estado e pouco mais de um quarto concentrava-se em duas cidades: Goiânia e Anápolis (IBGE, 1993).

Esses dados são importantes, uma vez que apontam a realidade, goiana marcada tradicionalmente pela predominância da economia agrária e a que passa a expressar a presença, nas cidades, de um significativo número de migrantes, sem condições de acesso a empregos e bens sociais e que não exercem condignamente sua cidadania social e política.

A estrutura produtiva da economia goiana tem passado por inúmeras transformações nas últimas décadas (1980-2000). No setor primário, a pecuarização tem crescido em detrimento da agricultura não-mecanizada; a propriedade fundiária concentra-se em detrimento da pequena propriedade e os setores secundário e terciário expandem-se e, com eles, a divisão social do trabalho nas esferas da circulação, distribuição e consumo, em um quadro de agravamento da estrutura de distribuição de renda.

As alterações da estrutura produtiva ocorreram simultaneamente à terceirização da economia e ao fenômeno da urbanização do estado de Goiás. Na realidade, verifica-se que se urbanizou um pequeno número de *grandes cidades goianas*, marcadas por expansão, também, das carências dos serviços básicos prestados à população (escolas, saúde, habitação, etc.).

No contexto de mudanças marcadas pelas alterações da estrutura produtiva, pelo fluxo migratório intenso e pela expansão urbana desordenada, "o Estado transformou-se em um sistema complexo de prestação de serviços" (Canesin, 1993), em virtude das pressões provenientes das demandas postas por diferentes segmentos sociais, tornando-se *produtor de bens e serviços*.

Assim, o Estado foi levado a ampliar suas funções na área da saúde, comunicação, educação, etc., em cujo cenário ocorre a expansão eufórica do ensino superior.

Em Goiás, a reconquista das eleições diretas para governadores em 1982 significou um marco político importante pois demarcou o período em que se iniciou o processo de democratização do aparelho de Estado e da sociedade.

Nas eleições de 1982, a vitória do governador Íris Rezende Machado expressou, de um lado, o desejo por mudanças, por liberdades democráticas; de outro, o retorno/continuidade de uma herança política, acumulada desde sua experiência como prefeito de Goiânia, no início da década de 1960, quando foi cassado pela ditadura militar.

Sua candidatura aglutinou espectro de forças e partidos políticos como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, Partido

Democrático Trabalhista (PDT), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Comunista Brasileiro (PCB), dentre outros, possibilitando torná-la ampla, expressando uma determinada concepção de unidade política, colocada como exigência dos setores e partidos de oposição. Consolidou-se como uma candidatura oposicionista ao continuísmo dos candidatos articulados ao Planalto e às elites conservadoras goianas.

Sob o slogan *o povo no poder*, circundado por um arco-íris, sua candidatura sintonizou-se com a população goiana, esperançosa por mudanças.

Trata-se de um político do tipo tradicional, populista, carismático, possuidor de um discurso bem organizado e envolvente. Firmou-se nacionalmente pelas experiências dos mutirões como o das *Mil casas em um dia*, como ocorreu na Vila Mutirão, em Goiânia-GO, e pela construção de milhares de quilômetros de asfalto. As ações populistas de seu governo transformaram-se em manchetes nos veículos de comunicação.

Como político, suas ações foram marcadas pelo autoritarismo e pelo distanciamento das reivindicações dos movimentos sociais, embora tivesse prometido desenvolver os mecanismos de participação popular, uma bandeira prioritária do

PMDB, quando se apresentava como partido oposicionista. Perseguiu o funcionalismo público, não resgatou a qualidade da escola pública, não promoveu a reforma agrária como se propusera a fazer.

Na década de 1980, o processo de redefinição política em Goiás acenou com políticas educacionais de expansão do ensino superior, às quais se ligaram fundamentalmente aos discursos de defesa do desenvolvimento regional e à necessidade de interiorização desse nível de ensino, assumindo um caráter ambíguo e complexo tendo em vista que várias iniciativas eram implementadas sob a aparente expansão pública.

A pressão política do saber local sobrepôs-se aos argumentos técnicos, aos planejamentos estratégicos, às políticas indutoras e ocorreu, nesse período, um *boom* expansionista do ensino superior público estado de Goiás, representado sobretudo pelas autarquias estaduais (Baldino, 1991).

A despeito das ações de implementação do regime jurídico fundacional municipal, discutida por Dourado (2001, p.57), em que "*presenciaram-se iniciativas de natureza pública, mas de caráter privado*", é mister buscar, nos desdobramentos e nas raízes históricas do Estado brasileiro, as particularidades e vínculos estabelecidos com a realidade das experiências de expansão e interiorização do ensino

superior estadual. Apesar de a então Delegacia do MEC em Goiás, nos seminários sobre a expansão do ensino superior no estado de Goiás (em 1986 e em 1987), manifestar que o governo estadual não conseguiu satisfazer plenamente as exigências do ensino de primeiro e segundo graus no período estudado, constata-se aumento vertiginoso das faculdades estaduais, alavancado por mudanças econômicas implementadas na década de 1980, as quais provocaram alterações significativas na configuração do Estado brasileiro.

Em um contexto em que a ênfase à desregulação da economia e à privatização do patrimônio público aumenta as taxas de desemprego estrutural e fragiliza o Estado, e o sistema tributário dificulta a implementação de políticas sociais, os dados apontam o estado de Goiás como beneficiado pela reforma tributária promovida com a promulgação da Constituição Federal (1988), o que lhe permitiu implementar políticas setoriais, aliadas a políticas de incentivos fiscais e financeiros de desenvolvimento regional. Além do que, o crescimento populacional verificado no estado de Goiás, caracteristicamente urbano, constitui recurso argumentativo importante para legitimar as políticas expansionistas.

O desenvolvimento econômico e tecnológico no estado de Goiás acarretou mudanças na estrutura de emprego e nas relações

de produção, que passaram a exigir novos padrões de qualificação para o trabalho, justificando as políticas de expansão e interiorização de serviços, com destaque para os serviços educacionais, sobretudo os de ensino superior, considerados mola propulsora da modernização e progresso.

Contudo, os indicadores de crescimento populacional e econômico ocultam as desigualdades sociais extremadas, característica inerente à ordem social capitalista. As reformas estruturais realizadas não criaram mecanismos significativos de inclusão social. Vários segmentos sociais, na época, não tiveram melhoria das condições de vida.

A política expansionista efetivada em Goiás

A expansão do ensino superior em Goiás, como, manifestação ocorrida na década de 1980, na realidade, efetivou-se após 1983, em um amplo processo de interiorização de instituições isoladas. Várias foram as iniciativas e naturezas das medidas desdobradas nessa expansão.

Houve iniciativas do poder público estadual – durante três governos diferentes: o de Ary Ribeiro Valadão (1979-1983), Iris Rezende Machado (1983-1987) e Henrique Santillo (1987-1991), com

a criação e instalação de autarquias de ensino superior, sob a forma de faculdades de educação, ciências e letras em cidades mais populosas e significativas do ponto de vista econômico, social e político.

O poder público municipal (prefeitos e câmaras municipais) – criaram fundações municipais de ensino superior e instalaram faculdades a elas jurisdicionadas;

A iniciativa privada promoveu a criação e a instalação de instituições de ensino superior, de fins lucrativos, em níveis extraordinários.

Os dados do Anuário Estatístico do Brasil, de 1992/1993 (IBGE, 1993) nos oferecem elementos reveladores da expansão e interiorização do ensino superior no Estado de Goiás na década de 1980. Até 1979, o estado contava com duas *universidades*, a *Universidade Federal de Goiás* e a *Universidade Católica de Goiás* e com nove estabelecimentos de ensino superior isolados (cinco privados, três estaduais e um municipal).

Já o final da década de 1980 apresentou um aumento crescente em todas as esferas de dependência administrativa. Segundo o Anuário Estatístico do Estado de Goiás de 1992, o estado de Goiás dispunha, em 1991, de 31 instituições de ensino superior,

três universidades, nove autarquias estaduais, onze faculdades municipais e nove instituições isoladas de ensino superior privadas. Nas ações expansionistas do ensino superior, o governo estadual caracterizou-se como mais ousado, no período 1983-1987, durante o governo de Íris Rezende Machado, conforme revelam os quadros 4, 5 e 6 apresentados a seguir:

QUADRO 3 – Instituições de ensino superior implantadas pelo Poder Público Estadual (Antartrias), na década de 1980 em Goiás.

INSTITUIÇÕES/CURSOS	VAGAS/TORNOS (anuais)			ATO LEGAL
	DIUR.	NOT.	D/N	
Faculdade de Educação Ciências e Letras de Porangatu Letras-Port./Inglês História Geografia Ciências (LC)		40	60 50 50	Dec. 91. 346, de 20 jun.1985 Dec. 91.346, de 20 jun.1985 Dec. 91.346, de 20 jun.1985 Dec. 91.346, de 20 jun.1985
Faculdade de Educação Ciências e Letras de Araguaína* Letras-Port./Inglês História Geografia Ciências (LC)		60 50 50 40		Dec. 91.507, de 5 ago.1985 Dec. 91.507, de 5 ago.1985 Dec. 91.507, de 5 ago.1985 Dec. 91.597, de 5 ago.1985
Faculdade de Filosofia do Norte Goiano – Porto Nacional* Letras-Port./Inglês História Geografia Ciências (LC)		60 50 50 40		Dec. 91.365, de 21 jun.1985 Dec. 91.365, de 21 jun.1985 Dec. 91.365, de 21 jun.1985 Dec. 91.365, de 21 jun.1985
Faculdade de Filosofia Cora Coralina, Goiás História Geografia		50 50		Dec. 97. 082, de 21 nov.1988 Dec. 91.082, de 21 nov.1988
Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis/ FACEA Universidade Estadual de Anápolis História Geografia Ciências –Biologia Química Letras-Port./Inglês Ciências Contábeis Administração	50 50 40 60	40 50 50		Dec. 94.209, de 10 abr.1987 Dec. 91.261, de 22 mai.1985 Dec. 91.346, de 22 mai.1985
Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad Formosa Letras-Port./Inglês História Geografia Ciências (LC)		60 50 50 40		Dec. 94.381, de 27 mai.1987 Dec. 94.381, de 27 mai.1987 Dec. 94.381, de 27 mai.1987 Dec. 94.381, de 27-5-87

Fonte: Superintendência de Ensino de 3º Grau/SE. 1995.

LC = Licenciatura curta

(*) A partir de 1988, passaram a pertencer ao estado do Tocantins.

Continuação

INSTITUIÇÕES/CURSOS	VAGAS/TORNOS (anuais)			ATO LEGAL
	DIUR.	NOT.	DM	
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis Letras-Port./Inglês História Geografia Ciências (LC)		60 50 50 40		Dec. 98.957, de 15 fev.1990 Dec. 98.957, de 15 fev.1990 Dec. 98.957, de 15 fev.1990 Dec. 98.957, de 15 fev.1990
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos Letras-Port./Inglês História Geografia Ciências (LC)		60 50 50 40		Dec. 98.956, de 15 fev.1990 Dec. 98.956, de 15 fev.1990 Dec. 98.956, de 15 fev.1990 Dec. 98.956, de 15 fev.1990
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga Letras-Port./Inglês Geografia		60 50		Dec. 98.955, de 15 fev.1990 Dec. 98.955, de 15 fev.1990
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá Letras-Port./Inglês História Geografia Ciências (LC)		60 50 50 40		Dec. 98.558, de 15 fev.1990 Dec. 98.558, de 15 fev.1990 Dec. 98.558, de 15 fev.1990 Dec. 98.558, de 15 fev.1990
Faculdade de Educação, Ciências e Letras Golanésia Letras-Port./Inglês História				Sem ato de autorização Sem ato de autorização

Fonte: Superintendência de Ensino de 3º Grau/SE, 1995.

QUADRO 4 – Iniciativas aprovadas e sua situação: instalada versus não instalada – Governo Ary Valadão

ANO	ESPECIFICAÇÃO	NATUREZA			ATO LEGAL		MUNICÍPIO	SITUAÇÃO	
		Fac.	Aut. Est.	Fundação Est. Mun.	Resol.	DATA		Não Instalada	Instalada
1980	A Universidade Federal de Goiás cria campus Avançado - <u>Extensão</u>	X			Res. CCEP nº 145/80	4 mar.	Jataí	X	
		X			Res. CCEP nº 146/80	4 mar.	Porto Nacional	X	
1981	"Fica o Poder Executivo autorizado a criar a Universidade do Estado de Goiás - UEG - com sede em Anápolis, sob a forma de Fundação... § 1º O Poder Executivo adotaria as medidas para a incorporação da Fundação Fac. De Ciênc. Econ. de Anápolis... § 2º Uma das Unidades da UEG será implantada em Porangatu..."				Lei de nº 8.772/80	15 jan.	Anápolis Porangatú	x x	
					Decreto de nº 1918/81	5 jun.	Itumbiara	x	
1982	"Autorização de Func. Do Curso de Licenci. Em Ciências no Campus Avanç. De Jataí		X		Parecer CFE, nº 182/82		Jataí		x

Fonte: Baldino, J.M. *Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. Goiânia: 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE/UFG.

ANO	NATUREZA	TITULAR	DATA	MUNICÍPIO	SITUAÇÃO	
					Instalada	Não Instalada
1983	Autorização Superior de Ciências Humanas de Rio Verde	CEF. Res. nº 305/83	22 dez.	Rio Verde	X	X
	Criação da Fundação de Ensino Superior de Itumbiara - FESIT	Lei Mun. nº 189/83	2 set.	Itumbiara	X	X
	Criação do Campus Avançado de Catalão	Res. CCEP nº 145/83	7 dez.	Catalão		X
	Criação da Fundação Educacional de Catalão	Lei Mun. nº 373/84	3 dez.	Catalão	X	X
1984	Criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína	Lei Est. nº 9.470/84 Decreto nº 2.413/84	11 jul. 2 out.	Araguaína		X
	Criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu	Lei Est. nº 9550/84 Lei Est. nº 9650/84 Decreto nº 2446/85	16 out. 17 dez. 25 jan.	Porangatu		X
	Criação do Centro de Ensino Superior de Jataí	Resol. CEE nº 451/84	20 dez.	Jataí	X	X
	Criação da Fundação Educacional de Jataí	Lei Mun. nº 1.077/84	13 mar.	Jataí	X	X

Aut. Func. Da Faculdade de Ciências Agrárias de Itumbiara				X	CFE. Aut. nº 90926/85		Itumbiara		X
Criação da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior				X	Lei Munic. nº 273/85	11 mar.	Mineiros		X
Autor. De Funcion. Faculdade de Administração de Mineiros				X	CEE. Res. 572/85	18 dez.	Mineiros		X
Autor. de Func. Centro de Ensino Superior de Catalão				X	CEE. Res. nº 050/85	14 mar.	Catalão		X
Criação da Fundação Educacional de Anicuns				X	Lei Munic. nº 929/85	22 fev.	Anicuns		X
Autoriz. Func. Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns				X	Resol. CEE-GO nº 124/85	16 mai.	Anicuns		X
Instalação da Faculdade de Filosofia do Norte Goiano*	X				Lei Est. nº 4.505/63 Decreto de Criação/63	12 ago. 19 ago.	Porto Nacional		X
Criação da Fundação Educacional de Gurupi				X	Lei Munic. nº 611/85	15 fev.	Gurupi		X
Aut. Func. Da Fac. De Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi				X	Cee. Resol. nº 150/85	31 mai.	Gurupi		X
Fica o Poder Executivo autorizado a criar uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, sob a forma de autarquia nos seguintes municípios:					Lei Estadual nº 9.777	10 set.			
Morrinhos	X				Decreto nº 2.518/85	29 out.	Morrinhos	X	X
Gurupi	X				Decreto nº 2.520/85	30 out.	Gurupi	X	X
Iporá	X						Iporá	X	X
Jussara	X						Jussara	X	X
Goianésia	X						Goianésia	X	X
Quirinópolis	X						Quirinópolis	X	X
S.L. Montes Belos	X				Decreto nº 99.381/87	27 mai.	S.L.M. Belos	X	X
Formosa	X						Formosa	X	X
Luziânia	X						Luziânia	X	X
Santa Helena de Goiás	X						Sta. Helena de Goiás	X	X
Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras da cidade de Pires do Rio	X				Lei Est. nº 9805/85	14 out.	Pires do Rio		

1986	Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar a Faculdade de Ciências e Letras na cidade de Ipameri	X							14 out.	Ipameri	X		
	Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras na cidade de Itapuranga	X							30 out.	Itapuranga		X	
	Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras nos seguintes municípios Posse Uruaçu Tocantinópolis	X X X							10 dez.	Posse Uruaçu Tocantinópolis	X X X		
	Convênio com a Prefeitura oferecimento de cursos de graduação (UFG)	X			X						Catalão		X
	Convênio com a Prefeitura oferecimento de cursos de graduação (UFG)				X						Jataí		X
	Criação da Fundação de Ensino Superior de Goiatuba				X				15 fev.	Goiatuba			X
	Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar uma Faculdade de Direito, Ciências e Letras	X							22 mai.	Inhumas		X	
	Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar a Universidade Estadual de Anápolis	X							22 mai.	Anápolis			X
	Reconhec. De Func. Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itumbiara					X				Itumbiara			X
	Criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Gurupi	X							16 jan.	Gurupi		X	
Criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Quirinópolis	X							16 jan.	Quirinópolis			X	
Criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras Itapuranga	X							16 jan.	Itapuranga			X	
1986													

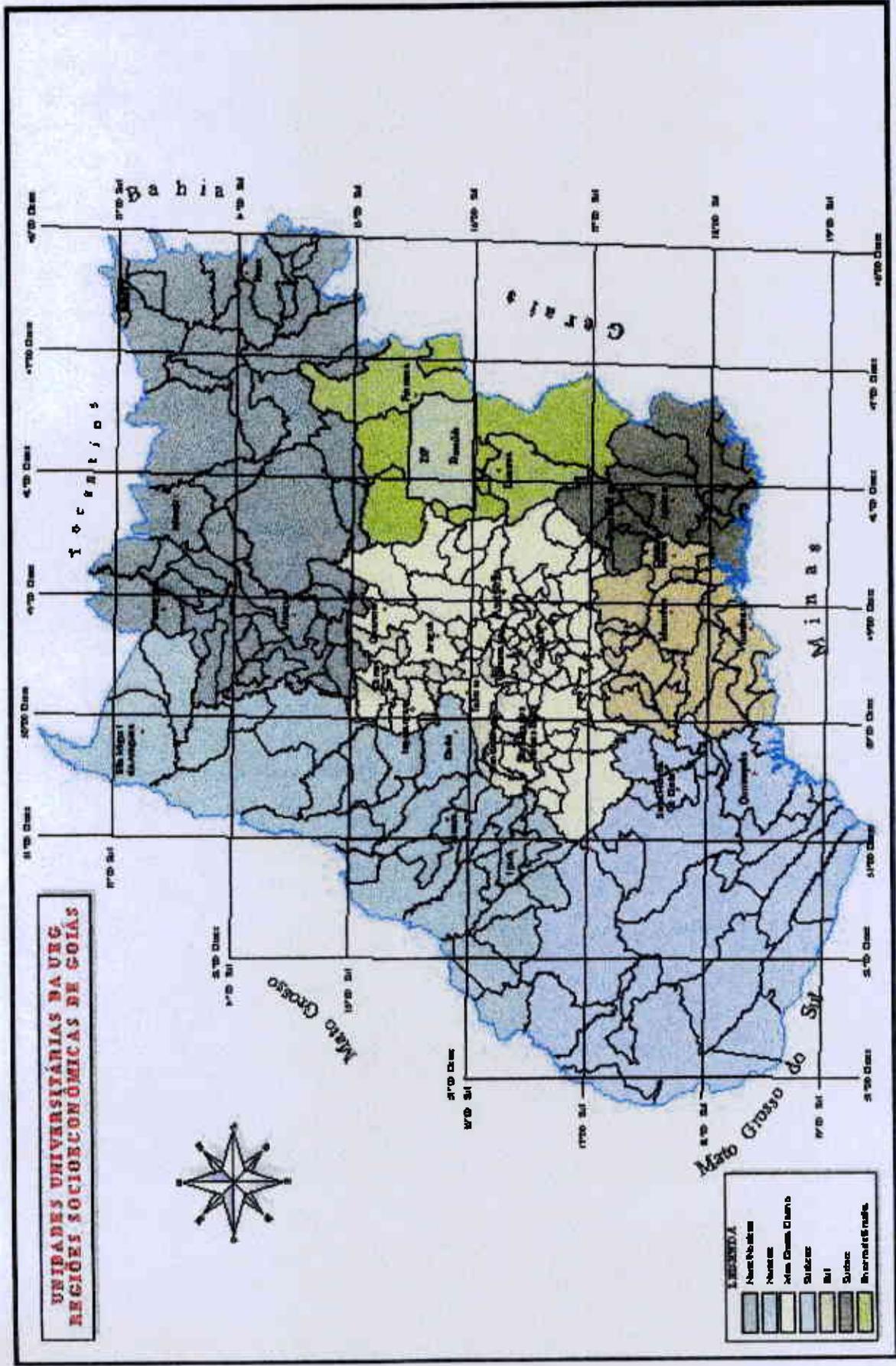
Fonte: Baldino, J.M. *Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. Goiânia. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE/UFG.

ANO	ESPECIFICAÇÃO	NATUREZA			ATO LEGAL		SITUAÇÃO	
		Aut. Est.	Fundação Est.	Est. Munic.	EMENTA	DATA	MUNICÍPIO	Mão levantado Inst.
1987	Criação do Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo- Goiânia			X	CFE. Aut. nº 95239/87		Goiânia	X
1988	Autor. De Funcion. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba			X	Parecer CEE nº 237/88		Goiatuba	X
	Criação da Fundação Educacional de Luziânia			X	Lei Munic. nº 246/88	13 jul.	Luziânia	X
1989	Constituição do Estado- Art. 19: "No prazo de seis meses, contados da promulgação desta constituição, o Estado apresentará ao Conselho Federal de Educação processo visando obter autorização de funcionamento de todas as unidades de ensino superior já criadas por Lei e, especialmente, a Faculdade de Direito, Ciências e Letras de Inhumas."				Constituição do Estado de Goiás- Ato das Disposições Transitórias	5 out.	X	
	Criação da Fundação Uruaçuense de Ensino Superior- FUES			X	Lei Municipal nº 463/88	15 dez.	URUAÇU	X
	Autorização da Faculdade Integrada de Uruaçu			X	Em tramitação CFE		Uruaçu	X

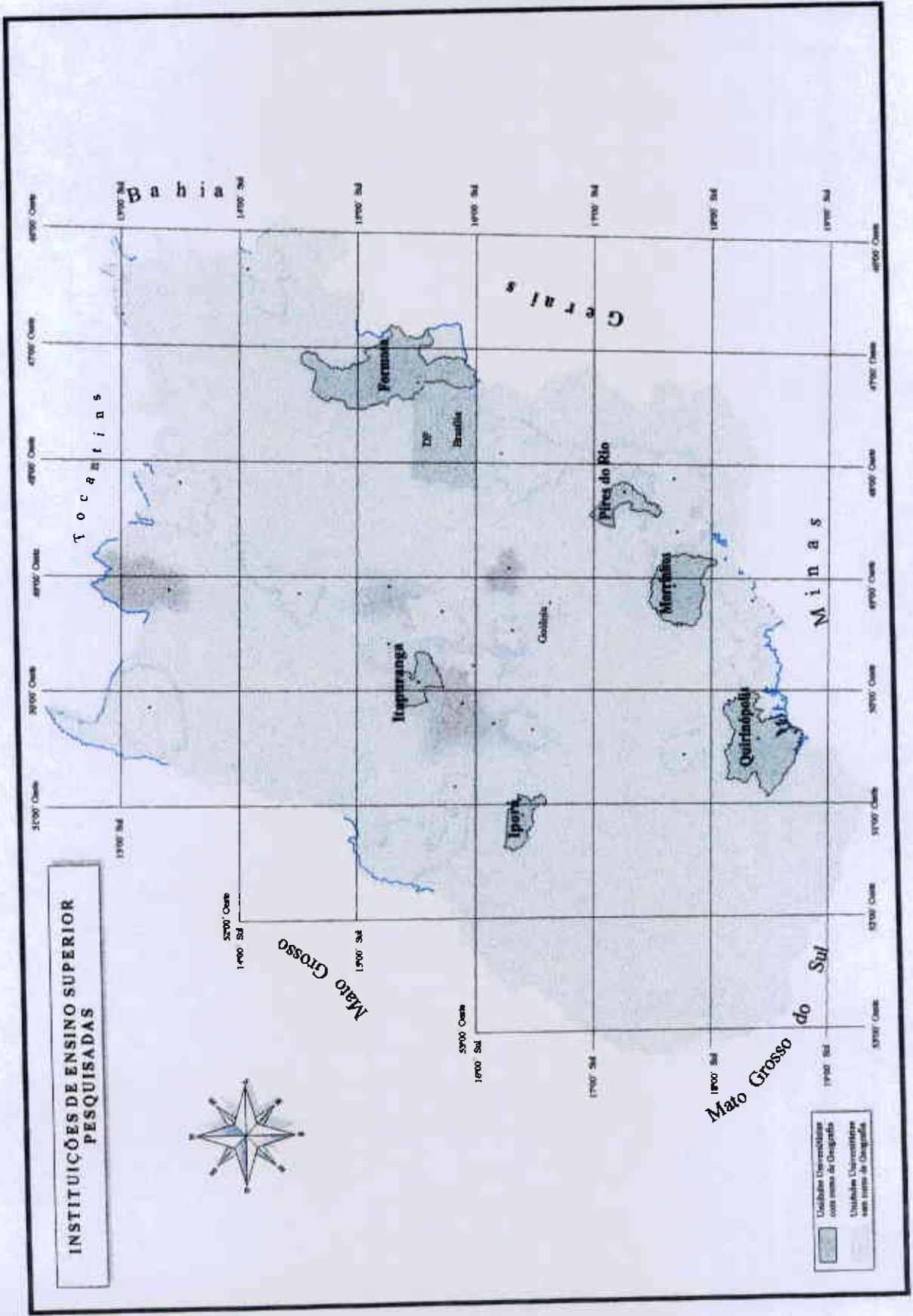
1990	Fundação Educacional de Luziânia- Faculdades Integradas do Planalto Central Núcleos I e II				X	Decreto nº 99.140 Decreto nº 99.139	12 mar. 12 mar.	Luziânia Valparaíso	X
	Fundação Educacional de Aparecida de Goiânia				X	Indeferido- CEE		Aparecida de Goiânia	
	Institui a Fundação Universidade Estadual de Anápolis		X			Decreto Estadual nº 3355/90	9 fev.	Anápolis	X
	Convênio UFG/Prefeitura de Goiás- Curso de Direito	X				-	-	Goiás	X
	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Anápolis					X Parecer CFE nº 482/90	10 mai.	Anápolis	X

Fonte: Baldino, J.M. *Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. Goiânia: 1991. Dissertação (Mestrado em Educação)- FE/UFG.

Dessa forma, a partir de 1983, cada cidade considerada pólo de desenvolvimento regional passou a contar com uma faculdade, sobretudo nas regiões Sul, Sudeste, Sudoeste e do Mato Grosso Goiano, conforme demonstram mapas do estado de Goiás (mapas 1 e 2).



Mapa 1 – Unidades universitárias da UEG – Mapa da divisão das regiões sócio-econômicas de Goiás/2001



Mapa 2 – Mapa de localização das instituições de ensino superior pesquisadas – Goiás/2001

Vale ressaltar o enraizamento dessas instituições nas regiões goianas. Podem ser diversos os critérios para o estabelecimento de regiões em uma dada porção do território. Serão utilizados aqui alguns aspectos sócio-econômicos do estado de Goiás, na perspectiva de poder vislumbrar a correlação desses aspectos com o ensino de graduação ministrado nas leas. Outros parâmetros devem ser incluídos na correlação (cultura, meio-ambiente, por exemplo), entretanto, as atividades exercidas pela população e as buscas pelas condições de vida cada vez melhores são pertinentes e relevantes ao processo de desenvolvimento do ensino. Também, a correlação política não deve ser olvidada, pois representa fator determinante para a abertura de cursos e de faculdades na época.

Nesse sentido, Estevam (1998) aponta sete regiões distintas no estado de Goiás, considerando os aspectos sócio-econômicos: o Sudeste Goiano, o Sul de Goiás, o Sudoeste Goiano, o Mato Grosso Goiano, o Entorno de Brasília, o Noroeste Goiano e o Norte/Nordeste de Goiás. Todas as faculdades estaduais existentes no período estudado distribuíam-se por essas regiões, concentrando-se mais na Região do Mato Grosso Goiano.

Avolumavam-se os atos de criação de faculdades isoladas estaduais, porém, muitas autarquias estaduais criadas por decretos

na época não foram implantadas. Das inúmeras e diversificadas iniciativas, algumas alcançaram sucesso, edificaram-se. Foram instaladas e encontram-se em processo de construção de sua identidade e organização universitária. Outras mergulhadas no silêncio, aguardaram o sopro das mobilizações, da articulação de forças e ação política, até o início da década de 1990.

Um hiato histórico, por mais de duas décadas, acalentou o sonho de uma universidade estadual, até que, com a expansão registrada a partir da década de 1980, as três faculdades pioneiras – Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego), Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis e da Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás – resolveram se posicionar, promovendo encontros, discussões e manifestações públicas, que resultaram em algumas conquistas, tais como: a criação da Adesa-Go – Associação dos Docentes do Ensino Superior Autárquico de Goiás; a sanção da Lei nº 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que, dentre outras providências, criou a Universidade Estadual de Anápolis, sediada em Anápolis-Go.

Contrariando, porém, as expectativas e propostas dos professores, essa lei jamais se concretizou em termos de unificação das instituições isoladas, uma vez que, além de não corresponder aos

desejos e anseios do coletivos, não se coadunava com as vertentes e tendências de Universidade que se delineavam com os debates acadêmicos.

Outra conquista frustrada foi a promulgação da Lei nº 12.372, de 31 de maio de 1994, instituindo o plano de carreira e vencimentos do pessoal do magistério público superior do estado de Goiás; embora aprovado, o governo jamais cuidou de sua implementação.

Desse modo, de acordo com a própria Adesa-Go (1995), pode-se afirmar que a maior conquista foi a de iniciar os princípios de uma cultura acadêmica universitária, que se caracteriza pela busca de um ensino público, democrático e de qualidade, cujos pressupostos fundamentais são a participação ativa de todos os segmentos acadêmicos e a crença na educação como possibilidade de humanização por meio da reelaboração e socialização do conhecimento. Entretanto, a convergência para duas vertentes de propostas pedagógicas: uma tecnológica, assumida sobretudo pela Universidade de Anápolis – UNIANA, que ministrava os cursos na área das ciências exatas, biológicas e tecnológicas, a outra, voltada especialmente para as licenciaturas e assumida pelas demais faculdades, demarcou os limites do ensino superior de Goiás.

As faculdades implantadas funcionaram em condições precárias por longo tempo. As seis instituições pesquisadas funcionavam em espaço físico provisório, a maioria instalada até em escolas estaduais, dividindo com elas o espaço e tempo de funcionamento (daí talvez a explicação de a maioria dos cursos ser noturno). Nessas condições, a carência total ou a improvisação de espaço para o funcionamento de bibliotecas também eram sintomáticas. O seu pessoal docente era insuficiente, o que exigia de cada professor o acúmulo de disciplinas, contrariando orientações do Conselho Estadual de Educação (Cee-Go) que apontavam, no máximo, três disciplinas lecionadas por professor. Não havia um plano de carreira e de qualificação docente definitivamente implantado, como foi exposto anteriormente.

As referidas instituições foram criadas sob a égide do discurso da expansão, como forma de fixar a juventude em sua terra natal e de evitar gastos onerosos para um deslocamento até a capital do Estado bem como profissionalizar os professores, sobretudo os leigos e não-portadores de licenciatura curta ou plena, conforme conteúdo dos discursos processual e analítico da época, com destaque para o I e II Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º

Grau, no estado de Goiás, promovidos pela Demec-Go, de 10 a 12 de abril de 1986 e 25 e 26 de agosto de 1987, respectivamente:

Temos a expectativa de que os cursos implantados ou em implantação, sobre fixar um contingente jovem em sua cidade de origem, tenham uma função social, que deve ser crítica, gerando mudanças benéficas especialmente na formação de professores para o primeiro e segundo graus, onde ainda são contratados professores leigos para lecionar. Entendendo que uma das missões fundamentais do chamado ensino superior é a promoção da cidadania e não simplesmente a formação de profissionais competentes, o que pressupõe uma convergência de interesses entre a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo (SE-gabinete -1986)

dentre as razões que militam em favor da criação da Faculdade(...), é de se reputar como da maior relevância aquela a que se refere a obrigação do Estado em proporcionar à juventude interiorana meios e condições de realizar o seu curso superior na terra que lhe serviu de berço natal, evitando-se, com isso, o seu deslocamento oneroso e, não raras vezes, incômodo para os grandes centros urbanos (Assembléia Legislativa - 1986)

A situação de precariedade da qualificação do corpo docente do estado e a necessidade de se encaminhar soluções também eram explicitadas pelo então Centro de Professores de Goiás (CPG)¹ que representava os docentes da rede pública de Goiás:

hoje, se diz que nós não temos condições de contar com professores habilitados em todas as escolas públicas do Estado de Goiás (...) existem escolas de segundo grau, sem contar com nem um professor licenciado. Os professores licenciados apenas emprestam o seu nome para efeito de registro da escola, mas de fato não existem. E a situação dos professores de terceiro grau não é diferente.

¹ Na década de 1980, o CPG passou a denominar-se Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego), englobando as categorias de trabalhadores da educação – professores, supervisores de ensino, orientadores educacionais, etc.

(...) não há uma política definida em relação a educação (...) E uma das formas de manter o controle é deixar que as pessoas fiquem em seus devidos lugares, em seus próprios municípios, sem poderem de fato participar de uma luta maior (...)

(...) a criação do estatuto do magistério – Nós sabemos, e temos absoluta certeza disso, que hoje não existem sequer 2% dos municípios aplicando o estatuto do magistério estadual (...) (CPG, 1987).

A análise dessa expansão constata-se uma orientação comum, expressa por intermédio de:

- a) interiorização das iniciativas;
- b) privilegiamento dos municípios/sedes de regiões geo-econômicas integrantes das políticas de desenvolvimento regional, cujo processo vem sendo reforçado praticamente nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI;
- c) crença nas possibilidades de que a educação possa dar ao processo de modernização a dinamização da economia regional, sustentada pela noção de que a força e solução dos problemas do país estão no interior do estado;
- d) sustentação ao ideário da Nova República, conforme o programa *Educação para todos – caminho para mudança* (1985) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC);
- e) formação de quadros profissionais intermediários para o aparelho burocrático público (educadores) e para as ocupações nascentes com a modernização regional: advogados, administradores, especialistas educacionais, etc.

Repensando as funções...

As instituições de educação superior têm por objetivos, basicamente, produzir e difundir conhecimentos, formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho; promover a cultura, a ciência e a tecnologia e assegurar serviços de qualidade para a sociedade.

Apesar da aceitação desses objetivos, as contínuas e rápidas mudanças na sociedade atual mostram que é preciso repensar os papéis e funções da educação superior. Com base na composição da oferta, fica difícil fazer avaliações sem construir e sem referir-se a parâmetros, padrões mínimos, indicadores e sinalizadores dos comportamentos da saída e do tipo de produtos esperados.

É forçoso reconhecer que a estrutura do sistema possui um grande número de instituições ainda oferecendo serviços sem qualquer projeto pedagógico definido, com base em cópias de instituições localizadas em outros contextos.

A indefinição dos papéis e objetivos tem feito surgir um sistema heterogêneo em sua estrutura de oferta, mas uniforme em feições legais, o qual exige tudo aquilo que se refere à educação superior, mas, ao mesmo tempo deixa sem controle o universo das faculdades isoladas.

Identificar e traçar objetivos claros a respeito da educação superior, em suas diversas formas e modos de oferecimento pelo Estado, devem constituir a tarefa imprescindível para a estruturação das faculdades isoladas em universidade. Para se obter objetivos claros, é preciso repensar a atual estrutura de oferta, sobretudo a de formação de professores, cristalizada ao longo das décadas. É necessário rever, também, os aparatos burocráticos criados pelo Estado, com finalidades meramente formalistas, fazendo desaparecer a função cartorial que impera nessas instituições, desde os primórdios da expansão, em que a ênfase recai na diplomação de pessoas que possam servir aos quadros das secretarias de educação.

A tão propalada crise de valorização do diploma não representa fator suficientemente inibidor para frear a demanda por educação superior, uma vez que os jovens não têm outra opção à vista para sua formação geral e profissional. No interior do estado, a consequência dessa demanda é uma grande massa que deve se contentar com um ensino também de massa, oferecido predominantemente no turno noturno, por instituições antes isoladas, sabidamente desiguais, cuja qualidade geral de serviços e processo formativo ainda deixam a desejar.

Se as tendências indicam que o sistema continuará se expandindo, o sensato é pensar de que forma se pode, sem rupturas, apontar rumos para a expansão. Continuar com o atual sistema, que revela exaustão, inferida nas entrevistas com os egressos, é apostar na permanência da mesma qualidade de oferta existente e acreditar que ela é suficiente para lidar com as questões formativas postas na atualidade à educação superior, o que não corresponde ao observado entre os egressos.

Diz Guimarães Rosa (1990, p.55):

Uma coisa é pôr idéias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e de sangue, de mil e tantas misérias: tanta gente- dá susto de saber- e nenhum se sossega: todos nascendo, crescendo, se casando, querendo colocação de emprego, comida, saúde, riqueza, ser importante, querendo chuva e negócios bons...

Capítulo II

O (des)ocultamento de alunos e instituições.

A luz apagada
(mas o pior: o gosto do escuro).
A porta fechada
(mas o pior: a chave por dentro).
JOSÉ PAULO PAES

A formação vivida pelos egressos em sua densidade histórica um arquivo vivo de procedimentos e esperanças que, desde muito estão guardadas nas instituições escolares como sementes de um saber com sabor, porque investido de curiosidade e afeto, um desafio, uma aposta na emancipação humana, social. São sementes, muitas vezes, plantadas no *solo árido* dos arquivos incompletos (ou nem feitos!) das faculdades – sementes que se *perderam* no devir da história e no desenrolar deste trabalho. São sementes lançadas no meio das rochas do mercado de trabalho, que

produz as hierarquias classificatórias, que se fecham na verticalidade onde só há lugar para o mais e o menos, para o melhor e o pior, pela sua impossibilidade de abrigar o movimento instituinte das diferenças e das singularidades.

A escuta realizada e apresentada neste capítulo não se esgotou nos desencontros e percalços ocorridos durante a realização da pesquisa e na vida da pesquisadora. Se não foram provocativos de uma distância entre o vivido e o sonhado, o imaginário impulsionado pelo desejo, pela vontade política, ajudaram-me a transcender o presente, agindo na direção oposta do *gosto do escuro* e da *chave por dentro*. Abrir a porta fechada das IEES e acender a luz apagada no percurso realizado pelos egressos são os alvos deste capítulo.

A diversidade/unidade das Faculdades

Para fazer um estudo das faculdades e seus egressos, de suas práticas vividas, experimentadas e anunciadas foi preciso tecer e re-tecer as relações dos alunos com o saber, passeando na sua história de vida, contextualizando-a historicamente na vida política, pedagógica e econômica do país. No deciframento da construção dos egressos foram encontrados muitos sonhos rasgados e também muitas esperanças em circulação, aguardando a anunciação de novas

pistas. Na trajetória, o totem-símbolo são, os espaços físicos, nos quais as faculdades territorializam.

A configuração da sociedade urbano-industrial; os processos modernizantes, a secularização e diferenciação do tecido social no estado de Goiás; a monopolização da economia, que impede a ascensão social por meio de pequenos/prósperos negócios; as inovações e modificações dos processos produtivos e mercado de trabalho provindas da década de 1960 (Canesin, 1993) e a atuação do Estado ante o ensino superior dão novo ordenamento e importância ao sistema educacional nos municípios atingidos pela interiorização e expansão do ensino superior.

Substituindo as grandes universidades, as IEES estão na ordem do dia, mas não são discutidas, em sua maioria, nas instâncias mais significativas da sociedade civil. Apesar de freqüentar a rotina de inúmeras famílias e o cotidiano de centenas de jovens e adultos, apresentam-se modestamente nos acervos de bibliotecas, instituições de pesquisa e na produção acadêmica no estado de Goiás.

As IEES ocupam lugares múltiplos, o que possibilita multiplicar as direções do olhar. Diferem-se os tons, as ênfases,

problematizações e visões do problema educacional. Desvelando-o como também encobrindo-o, no dito e não dito do discurso.

Ao ocuparem um lugar diferenciado no processo de formação e profissionalização docente, As Iees permitem-se ser objeto de múltiplos olhares, entre eles: o olhar simbólico, o olhar da legislação, o olhar das abordagens pedagógicas e o olhar espacial. Esses olhares, especularmente construídos, mostram diferentes projeções no tempo e mesmo no espaço; entrecruzam-se, criando resistências e impulsionando o salto qualitativo delas.

Um dos planos dos quais se vislumbra e se fala dessas faculdades, normatizando sua existência, é o da legislação. Corporifica o poder, sendo pontual. As Iees trazem em si o imperativo das leis. Os decretos governamentais não apenas asseguram como auxiliam este ramo de atividade, o qual funciona por delegação e regulamentação do Estado. Recebem parco apoio oficial e se justificam, como vimos, por sua contribuição à disseminação do ensino superior aos municípios no interior do Estado. Desse modo, o olhar da legislação caracteriza-se pela burocracia e contrapõe-se à flexibilidade das normas. Cria o espaço da ilusão, um vez que trabalha com a idéia mágica de que a vida nas cidades interioranas pode ser

transformada apenas com atos oficiais de criação e funcionamento dessas instituições.

Os instrumentos legais tratam as Iees como instituições sem fins lucrativos, mas garantem a sua condição de autarquias¹, para onde devem ser alocados os subsídios públicos.

Um segundo plano, do qual também se avista e se fala das faculdades, refere-se aos discursos de justificativa, defesa e valorização, o olhar simbólico, que mostra e guarda os resíduos culturais enraizados no humano; que revela as marcas das representações, corporificadas nas atitudes e concepções que naturalizam os ritos de expansão e interiorização. Ao lado das idéias já destacadas no capítulo anterior, as faculdades são consideradas um patrimônio social que no decorrer da história vêm prestando inestimáveis serviços públicos, apresentando a visão das Iees como local de privilégios e privilegiados, que exercem o *status* de elite intelectual nos municípios atingidos pela expansão e colocam-se no papel de entidade de beneficiência (ideologia filantrópica) ao colaborar para o atendimento da interiorização do ensino superior e para a transmissão do saber científico - um bem de alto valor simbólico nas sociedades modernas. Sabidamente, a classe dominante na figura do

³ Entende-se por autarquias de ensino superior as faculdades isoladas, consideradas entidades autônomas, auxiliares e descentralizadas da administração pública, sujeita à fiscalização e tutela do Estado, com patrimônio constituído de recursos próprios e cujo fim é executar serviços educacionais de caráter estatal ou interessante à coletividade.

Estado se apropria do imaginário social e organiza o sistema de ensino básico, como assinala Azevedo:

Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória das sociedades ou do estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolvem sobre si própria. Neste sentido são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.(Azevedo, 1997, p.5-6)

Mas o olhar simbólico também expressa os sonhos, os desejos de uma população que, obrigada a sufocar no peito os anseios por melhores condições de vida, percebe na educação superior a possibilidade de ascender socialmente. Esse olhar constitui uma força motriz. As ações impeditivas do fechamento dessas faculdades diante das precárias condições de funcionamento aconteceram alimentadas pela energia gerada dessa visão, como foi o caso da greve em 1991, coordenada pela Adesa-Go em todas as Iess, em prol de um plano de cargos e salários para os docentes do ensino superior estadual, de melhores condições de trabalho que evitassem a alta rotatividade do quadro docente nas faculdades, etc.

O terceiro plano de avistamento e fala das faculdades é relativo à sua localização espacial no município em que foi implantada. Aparentemente, seu foco caracteriza-se pelo olhar único e uniforme encarnado pelos prédios assemelhados em suas plantas de edificação. Encarnam, por excelência o espírito da modernidade, tendo na sua disposição arquitetônica a materialização da *dimensão instrumental* (Azevedo, 1997), como sua base constitutiva, que faz a articulação entre os dados técnicos e os valores que, por sua vez, se interligam e “não se descuram do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem em curso”(Azevedo, 1997, p.67). Torna-se, por isso mesmo perceptível como organização que se baseia na divisão do trabalho, em que a multiplicidade de divisões internas, refletindo uma multiplicidade de tarefas a serem executadas, reproduz, em outra escala, a divisão e a lógica do trabalho manufatureiro. A sirene para entrar; a divisão de salas – primeiro, segundo, terceiro anos, etc. – não importa o curso, a cidade, os sujeitos históricos, a constituição arquitetônica de tais lees é muito funcional. A aglomeração de indivíduos divididos em tarefas específicas, oferecendo a sensação de que as relações humanas ali desenvolvidas nada têm a ver com o envoltório construído, deixando escapar que as relações ali construídas são particulares e têm como

ingredientes também no seu processo de compressão global, tal envoltório material.

As visões dos egressos avistam a faculdade viva e mais real. Analisar essas faculdades implica observa-las não apenas de fora ou para fora. Requer ultrapassar suas finalidades proclamadas, seus discursos e intenções, bem como os termos da lei. É preciso entrar/sair dela, desvela-la em suas funções educacionais na sociedade. As faculdades revelam-se na sua estrutura arquitetônica, que não se refere somente ao prédio, à sala de aula, à secretaria, ao pátio ou ao jardim, nem mesmo à (não)biblioteca, ao (não)laboratório. Todo esse conjunto pode apresentar-se inerte, sem as pulsações que lhe dão vida: o cotidiano do trabalho de (in)formar, ações e práticas dos sujeitos coletivos, que lhe dão significado e sentimentos. As faculdades revelam-se na rede de pontos e contrapontos, tempo e contratempos enredando também os seus egressos. São condições objetivas e subjetivas esboçadas em distintos desejos e projetos, a um só tempo complementares e opostos, que constituem o que Bourdieu (1996) chama de os excluídos do interior.

Falar, como se faz muitas vezes, de má-formação docente é atribuir indistintamente ao conjunto de um categoria extremamente

diversificada e dispersa um estado, em si mesmo, mal identificado e mal definido.

O universo das IEES e das populações correspondentes constitui um *continuum*, do qual a percepção comum apreende apenas os dois extremos: por um lado, os estabelecimentos improvisados, cuja multiplicação fez-se, de maneira precipitada, no interior do Estado, para acolher populações de alunos cada vez mais numerosos e mais desprovidos do ponto de vista cultural e, por outro, as instituições que detêm maior credibilidade, por diferentes motivos, como é o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Goiás(UCG) e outras. Todavia, propõe-se um outro olhar...

Na diversidade/unidade das faculdades, o aluno: singular e plural.

De tantos lugares e falas, salta-nos a pergunta: quem são os egressos das licenciaturas? Para tentar responder a essa questão e a fim de traçar o perfil do aluno que optou por um curso de licenciatura nessas faculdades, foram utilizados dados de um questionário sócio-econômico e cultural.

Segundo Bourdieu (1996), os membros das classes possuidoras de diferentes tipos de capital (econômico ou cultural) ou frações dessas classes buscam conservar ou melhorar sua posição na estrutura de relações de classe. Com a dificuldade que esses setores dominantes, que são mais ricos em capital econômico, encontraram em perpetuar sua posição pela transmissão direta desse capital, porém, os títulos escolares e as qualificações acadêmicas passaram a ter crescente peso na manutenção de sua situação no universo social considerado.

Em seu texto *Os três estados do capital cultural*, Bourdieu (1979,p.74) define:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (grifos do autor)

Esta noção ajuda a compreender a transmissão doméstica do capital cultural como investimento educativo poderoso realizado pelas famílias com impacto no desempenho escolar das crianças de diferentes classes sociais.

A conversão do capital econômico em cultural e a reconversão deste em capital econômico são usadas como estratégia das famílias que ocupam posições dominantes de classe dirigente para manter seu controle sobre o campo econômico e para dissimular a forma de apropriação do lucro. Nesse sentido,

Em termos mais gerais, não há dúvida de que os grupos dominantes, e principalmente as grandes famílias asseguram a sua perpetuação à custa de estratégias, entre as quais incluem-se em primeiro lugar as estratégias educativas. (Bourdieu, 1989, p.94)

As estratégias, para Bourdieu (1996), constituem ações *inteligíveis*, porém, que não são necessariamente inteligentes nem resultam de um cálculo racional e único, mas que orientam as escolhas e os interesses dos agentes em virtude de um habitus adquirido e das possibilidades que um determinado campo oferece para obtenção e maximização dos lucros específicos em jogo no campo em questão.

As estratégias educativas, de investimento cultural, caracterizam-se, pois, pela intensificação da utilização das instituições educacionais e pelo crescente número de qualificações colocadas no mercado de trabalho, em razão do que não podem ser dissociadas do conjunto das demais estratégias (econômicas, matrimoniais, de fecundidade, etc). As estratégias burocráticas tornam-se um dos mais

importantes meios de aspiração da ascensão social e originam um crescimento geral e constante na demanda de escolarização, que o autor denomina de *inflação de qualificações acadêmicas*. Esse processo é continuamente mantido pela desvalorização e pelo estabelecimento de novas qualificações valorizadas, de tal forma a impor a todas as classes ou frações de classe a contínua intensificação do uso da educação escolar. Cada grupo tenta manter ou mudar sua posição na estrutura social por meio de ações e reações, as denominadas estratégias de reconversão. Bourdieu (1989) assinala:

as relações objetivas de poder tendem a se reproduzir nas relações de poder simbólico. Na luta simbólica(...) pelo monopólio da nomeação legítima, os agentes investem o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores e que pode ser juridicamente garantido. Assim, (...) os títulos escolares, representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às de reconhecimento. (Bourdieu, 1989, p. 163)

A reprodução social opera, então, por meio de mecanismos que permitem a manutenção e acumulação de capital simbólico em classes ou frações de classe. A posse de capital escolar e cultural garante oportunidades diferenciais de ingresso no ensino superior ou em diferentes cursos na Universidade, o que se relaciona com a origem social e que tem efeito de acumular continuamente esse tipo de capital simbólico. O que pode elucidar o acesso a determinados

cursos por candidatos de origem social em frações de classe com menor posse de capital econômico e maior posse de capital cultural e esclarecer o ingresso de alunos com menor posse de capital econômico e cultural nos cursos de menor prestígio social.

Os dados apresentados neste estudo descortinam uma realidade que empiricamente ou pelas informações encontradas na bibliografia já era percebida, sem contudo precisar a realidade educacional de Goiás.

TABELA2 - Relação candidato/vagas nas unidades da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - cursos regulares - vestibular 1999 a 2001/2º semestre

UNIDADES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)	CURSO	TURNO	RELAÇÃO CANDIDATO/VAGAS NO VESTIBULAR			
			1999	2000/1	2000/2	2000/1
PORZINHOVA	Geografia	Noturno	-	7,92	-	10,1↑
	História	Noturno	-	7,26	-	10,6↑
	Letras	Noturno	-	9,1	-	7,1↓
IPORÁ	Geografia	Noturno	-	3,23	-	2,2↓
	História	Noturno	-	4,48	-	2,6↓
	Letras	Noturno	-	2,28	-	1,6↓
TUPIRATIÂNIA	Geografia	Noturno	1,92	2,08↑	-	3,3↑
	História	Noturno	2,17	3,75↑	-	3,0↓
	Letras	Noturno	1,32	2,43↑	-	1,8↓
MOCIMBUZOS	Geografia	Noturno	2,5	2,88↑	-	2,4↓
	História	Noturno	2,4	2,68↑	-	3,1↑
	Letras	Noturno	1,96	3,98↑	-	2,0↓
MORFONÓATA	Geografia	Noturno	-	3,30	-	2,7↓
	História	Noturno	-	3,57	-	3,9↑
	Letras	Noturno	-	2,07	-	1,2↓
QUEMENÓPOLIS	Geografia	Noturno	1,76	2,08↑	-	2,7↑
	História	Noturno	1,48	1,82↓	-	2,7↑
	Letras	Noturno	2,56	2,2↓	-	1,8↓

Fonte: Comissão de Credenciamento-Projetos Acadêmicos, UEG/2001

Legenda:



Aumento do índice em relação ao vestibular anterior



Queda do índice em relação ao vestibular anterior

A análise dos dados constantes no quadro 8 e a tabela 1 demonstra que existe uma tendência à diminuição da disputa por vaga, principalmente nos curso de licenciatura em Letras e História. O curso de Geografia foi o que se manteve mais estável.

Apesar de parecer que há um aumento no número de formados pelas Iees, na realidade observa-se que nos primeiros anos de funcionamento não ocorria o preenchimento de todas as vagas ofertadas, por razões que só um estudo mais aprofundado do exame vestibular dessas instituições pode apontar. Outro dado que se destaca também é o número de formados aquém das vagas oferecidas. Alguns cursos chegam a formar apenas de 20 a 30% dos alunos possíveis ao ano.

Ao analisar a relação candidato/vaga exposta na tabela 1, observa-se uma tendência à diminuição da disputa por vaga nos cursos estudados. No entanto, contata-se que no concurso vestibular de 200/01, as instituições de ensino superior de Formosa e Quirinópolis apresentam um acréscimo na relação candidato/vaga nos cursos de Geografia e História e apenas na unidade de Iporá há uma queda significativa na relação candidato/vaga três cursos. Em Itapuranga, Morrinhos e Porangatu a relação diminui em pelo menos um dos cursos. Um outro dado instigante é que no curso de

licenciatura em letras há um decréscimo na relação candidato/vaga em todas as instituições estudadas.

A diminuição na relação candidato/vaga pode significar um alerta em relação à falta de atrativos que as licenciaturas oferecem.

Segundo os dados, percebe-se que, em geral, a contribuição das Iees na formação de docentes para o ensino fundamental e médio tem sido quantitativamente pouco expressiva, se considerarmos o *déficit* de professores qualificados (Codo, 1999) e as áreas mais deficitárias, que são matemática, física, química e biologia, não são contempladas (ainda) pelas faculdades. Talvez isso se justifique pela ausência de concursos públicos, à época, para seleção de professores e pela pouca diversificação de cursos na área de para professores e pela pouca diversificação de cursos na área de formação docente. Ademais, a grande maioria dos egressos de 1991 a 1994 trabalha em escola durante o curso de licenciatura, e , no período posterior a 1995 apenas um terço dos egressos se encontrava na educação, Essa situação mostra-se mais grave quando se verifica que, em alguns anos, há sensível queda na procura desses cursos, o que significa que, em um período próximo, ocorrerá diminuição da oferta de pessoal docente formado em nível superior, dificultando o cumprimento da LDB nº 9.394/96 quanto à exigência de nível superior para todos que exerçam o magistério.

O menor número de alunos graduados são encontrados nos cursos de Geografia e História. O curso de Letras apresenta a maior média de alunos graduados por ano: 41 graduados por ano. As médias de História e Geografia são de, respectivamente, 39 e 38 graduados por ano. Esses dados são importantes, uma vez que ainda há carência de professores formados em educação superior no estado de Goiás e que necessita ser preenchida urgentemente, tendo em vista a expansão da rede de ensino. Em Goiás, o número de salas de aula da rede estadual em todos os níveis passou de 28.784 em 1999 para 30.036 em 2000, o que representa um aumento de 4,4%. A rede municipal teve um acréscimo de 11,2%, porcentagem essa atribuída sobretudo ao processo de municipalização do ensino.

O ensino médio passou de 208.491 alunos em 1999 para 225.594 em 2000, perfazendo uma diferença de 17.103 matrículas a mais, o que corresponde a um crescimento de 8,2%. Paradoxalmente, a rede estadual apresentou uma queda no número de professores da ordem de 3,2% e, dos 32.112 existentes na rede em 2000, apenas 22.863 possuem qualificação superior, mas mesmo assim representou um saldo de 19,7% de docentes com nível superior, em Goiás.

O estudo de Codo (1999) no tocante a qualificação dos professores o ensino público estadual no Brasil constata que o

percentual de professores mais qualificados acima, portanto, das exigências da lei de Diretrizes e Bases de 1996 é o triplo de professores menos qualificados. Os melhores qualificados representam 24,0% da amostra em estudo ao passo que os menos qualificados somam 8,2%: “isto leva a supor que a situação do país com relação à qualificação de seus professores é confortável”, afirma o autor (1999, p 407).

O agrupamento desses professores deu-se três grupos: os mais qualificados, que compreende os profissionais com formação escolar superior àquela exigida para o nível de ensino em que atuam; os qualificados, que compreende os profissionais com formação escolar exigida para o nível de ensino em que atuam e os menos *qualificados* que compreende os profissionais que não possuem formação escolar exigida para o nível de ensino em que atuam.



Figura 4 - Qualificação dos professores quanto à qualificação geral no país

Fonte: CODO, W (coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília CNYE; UnB/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999,p. 407.

A Região Centro-Oeste, segundo o estudo, possui 7,1% de professores menos qualificados, ou seja, professores que não estão qualificados para o exercício de suas funções, o que não é um dado desprezível e que indica um problema que deve merecer atenção. No entanto, os dados também apontam que a referida região conta com corpo docente composto de professores mais qualificados e esta dentre as três com maiores índices na categoria de melhor qualificação (tabela2). Só Goiás tem 15,0% de professores menos qualificados, 60,9% de professores qualificados e 24,1% de professores mais qualificados.

Tabela 3 – Qualificação dos professores por regiões geográficas

Norte	12,90%	75,10%	12,00%
Nordeste	10,35	71,00%	18,70%
Centro-Oeste	7,10%	57,00%	35,90%
Sudeste	4,80%	68,40%	26,80%
Sul	4,60%	61,50%	33,90%
Total	8,20%	67,80%	24,00%

Fonte: CODO, w. (COORD.) Educação: Carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE; UNB/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 408.

Por outro lado, se o número de professores qualificados revela proporções animadoras, o abandono da carreira é um dado preocupante pois constitui um dos indicadores da desprofissionalização docente, reflexo da desvalorização social da profissão e das péssimas condições do trabalho docente.

Indicadores de desempenho sócio, cultural e econômico

Os dados relativos a emprego, salário e ocupação mostram que as faculdades atendem basicamente a jovens da classe trabalhadora, com idade entre 18 e mais que 35 anos, com

predominância da faixa etária entre 26 e 30 anos (37% conforme figura 5).

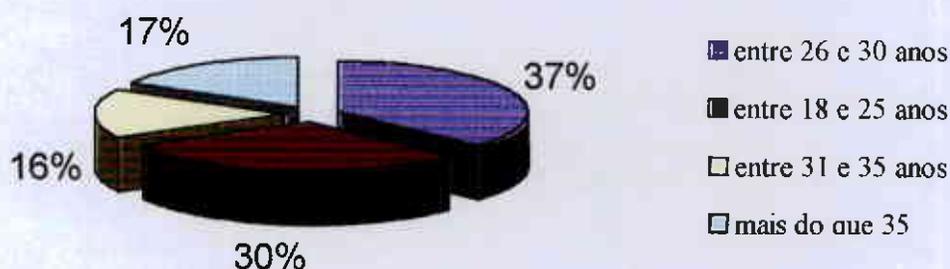


Figura 5 - Faixa etária dos egressos das instituições estaduais de ensino superior pesquisadas - 1991 a 1998

Fonte : Questionário aplicado aos egressos das IEES - 1991 a 1998.

Esses egressos estiveram matriculados nos cursos noturnos de Geografia, História e Letras e sua distribuição por faixa etária nas faculdades e nos cursos no período estudado é a seguinte:

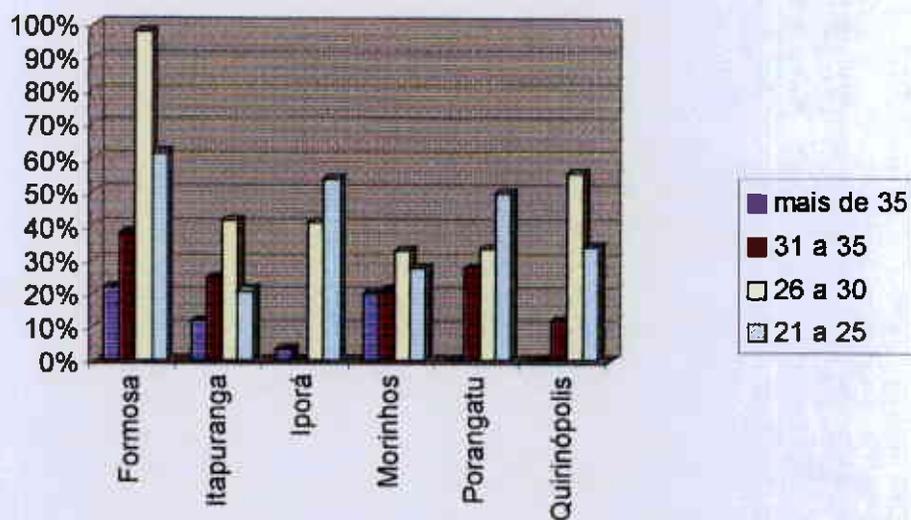


Figura 6 – Egressos por faixa etária e Faculdade

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das instituições estaduais de ensino superior – 1991 a 1998

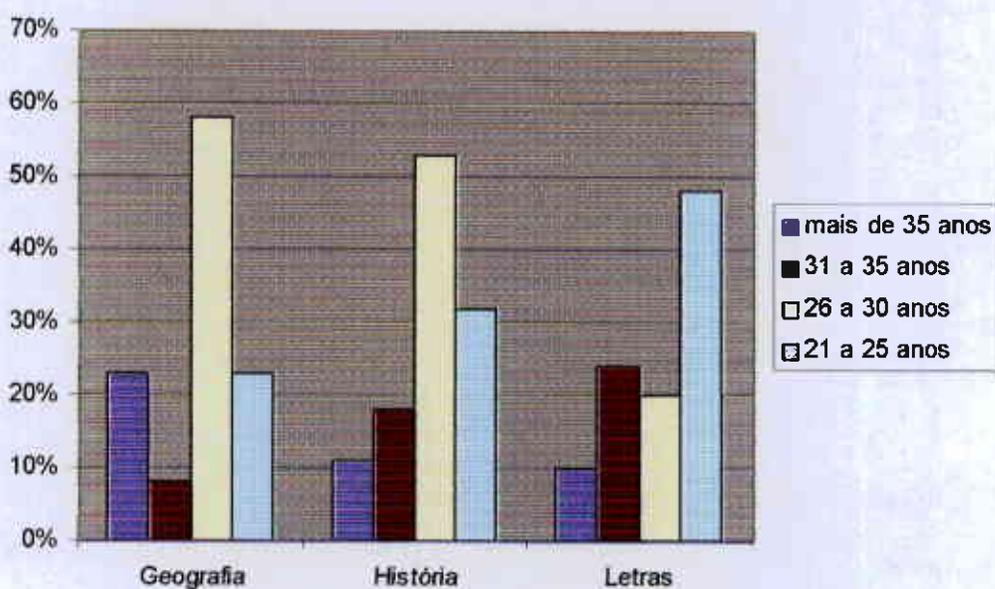


Figura 7 – Faixa etária dos egressos, por curso

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das instituições estaduais de ensino superior – 1991 a 1998

A maioria dos egressos concentra-se em uma faixa etária maior do que a observada em outras pesquisas. É importante ressaltar o significado social do aluno mais velho na educação superior. Geralmente, o aluno que demorou a conseguir uma vaga em um curso na universidade, por dificuldades sócio-econômicas e/ou problemas na trajetória escolar e, no caso mais específico dos egressos pesquisados, em virtude de morar em cidades do interior do estado em que não existiam instituições de ensino superior.

De acordo com Bourdieu (1996), existe o preconceito em reconhecer no aluno mais velhos, com a exaltação do mérito ou do dom do aluno mais jovem. Em vez de um privilégio social, a precocidade é considerada como a manifestação indiscutível das virtudes inatas, das qualidades congênitas e dos dons da natureza. Nas suas palavras:

a valorização da precocidade é tão-somente um dos mecanismos ideológicos pelos quais o sistema de ensino tende a transformar os privilégios sociais em privilégios naturais, e não de nascimento: a "inteligência", o "talento" ou o "dom" são os títulos de nobreza que a Escola consagra e legitima ao dissimular o fato de que as hierarquias escolares que ela produz por uma ação de inculcação e de seleção aparentemente neutra, reproduzem as hierarquias escolares sociais no duplo sentido do termo. (Bourdieu, 1996, p.241)

Outra possível explicação ao ingresso tardio no curso superior pode ser em razão da dificuldade de conciliar trabalho com

estudo. Uma vez que a maioria dos egressos pertence a classe C (figuras 8 e 9) e uma das dificuldades mais apontadas para realizar o curso escolhido é essa conciliação, sobretudo no curso de Geografia. De 1991 a 1998, houve uma tendência a tornarem-se mais jovens os licenciados e com a escolaridade considerada regular. Só o curso de Geografia não acompanhou esta tendência; nele encontra-se o maior número de egressos formados com mais de 31 anos. Entrecruzando os dados, percebe-se que no curso de Geografia possui os maiores percentuais de dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho bem como o nível sócio-econômico mais estável, com o maior percentual de o aluno contribuir financeiramente para o sustento da família.

O nível sócio-econômico é demonstrado nas figuras 8 e 9 que estão organizadas sob o critério do total de salários mínimos. Revela que a maioria dos egressos, à época em que realizou o curso de licenciatura, desenvolvia algum tipo de atividade remunerada, mas ainda dependia economicamente da família. Interessante notar que quanto mais remoto o tempo, maior a independência financeira, haja vista a faixa etária dos primeiros egressos e o fato de a maioria deles já ser professores.

O grau de importância da contribuição dos licenciados na vida econômica da família passou de muito importante para média ou

de pouca importância, conforme se passaram também os anos, o que confirma o dado anterior.

Grande número de egressos optou pela alternativa *não trabalho*, o que também corrobora a explicação de nenhuma participação na vida financeira da família.

Por outro lado, a renda salarial dos que se formaram até 1995 - variava de um a três salários mínimos - e era pior do que dos egressos de 1996 – 1998.

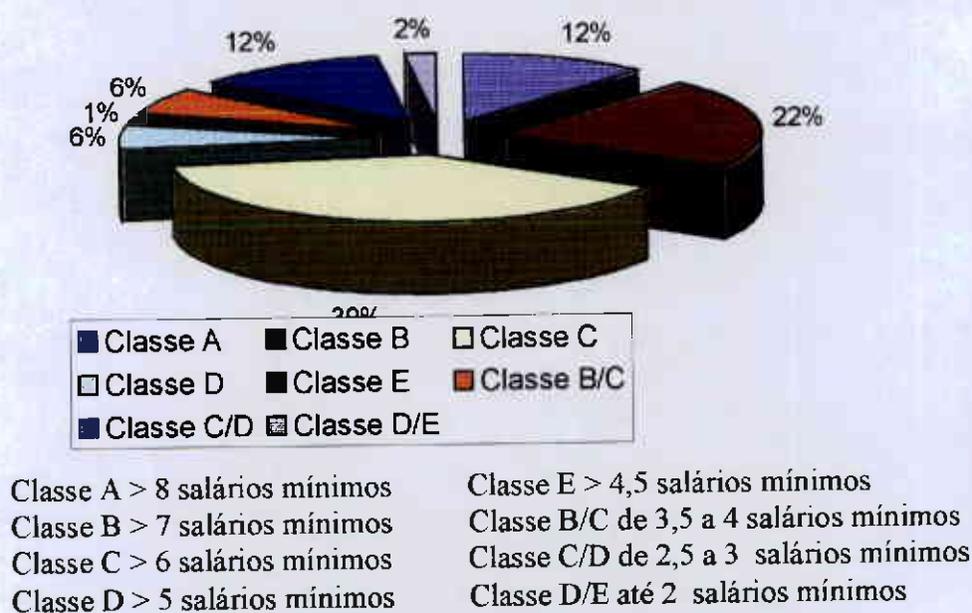
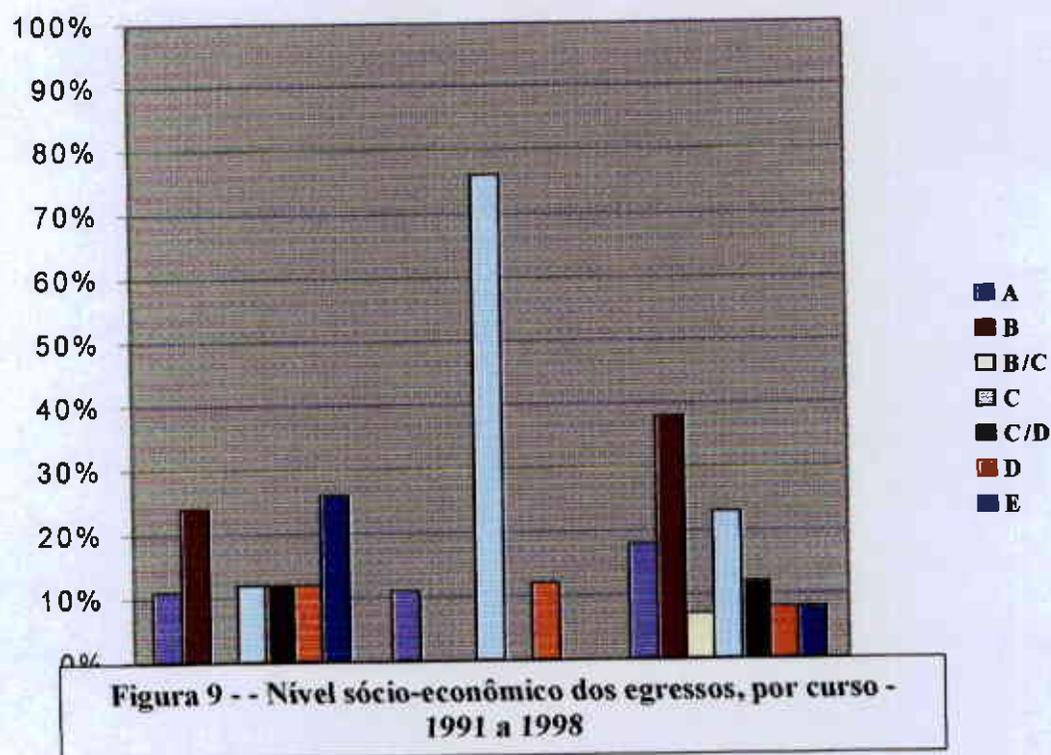


Figura 8 – Nível sócio-econômico dos egressos – 1991 a 1998

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das instituições estaduais de ensino superior de 1991 a 1998



Fonte: Questionário aplicado aos egressos das Iees - 1991 a 1998.

Obs.: a variação salarial entre as classes segue os parâmetros presentes na legenda da figura 8.

Percebe-se que enquanto no curso de Geografia, as classes econômicas vão de A a C/D, e no curso de História, elas se limitam às classes C e D. O curso de Letras é o que apresenta maior percentual de egressos na classe A.

Contraditoriamente, o fato de o egresso ter conquistado títulos acadêmicos, capital cultural institucionalizado, não representou garantia de obtenção de vantagens nos planos social e econômico,

sinalizando certo grau de imprevisibilidade que envolve trajetórias de indivíduos e grupos sociais.

Os pais dos egressos desempenham predominantemente tarefas operacionais que não exigem escolaridade, sendo mais freqüentes as relativas à marcenaria, à carpintaria, à pintura, à mecânica, à construção civil, ao trabalho no campo como pequenos proprietário de terras. A grande maioria dos pais dos egressos é analfabeta ou possui primeiro grau (atual ensino fundamental) incompleto, e 2% apenas possui o segundo grau (atual ensino médio).

Os pais em sua maioria ganham entre meio e dois salários mínimos mensais. A maioria das mães está fora do mercado de trabalho, voltando-se às tarefas domésticas; as que trabalham se dedicam predominantemente à prestação de serviços, destacando-se as ocupações de professora, doméstica, servente e costureira. Seus ganhos não são inferiores aos do companheiro, situando-se com maior freqüência na faixa de um a dois salários mínimos – configurando-se o trabalho feminino como relevante ou mesmo principal na composição da renda familiar. Esse fato pode ser explicado pela queda constante do poder aquisitivo dos tradicionais provedores das famílias, os homens, o que exige que a mulher adentre o mercado de trabalho, às vezes assumindo sozinha o

sustento familiar. Destaca-se o número de cônjuges dos egressos que cursaram os níveis médio e superior, e é significativa o daqueles que cursaram apenas o ensino fundamental se comparado ao número de pais com a mesma escolaridade.

As relações de gênero existentes na profissão docente passam a ser consideradas nesta investigação porque, segundo os dados do recenseamento demográfico de 1980: “ 86,6% do professorado brasileiro é do sexo feminino. As mulheres representam a quase totalidade (99%) do ensino primário e a maioria absoluta (96,2) do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), embora sua presença declive gradativamente nos níveis subseqüentes”. (Bruschini e Amado, 2000, p.161). Os dados mostram que essa profissão constitui-se de forma singular , configurando imagens da docência distintas para professores e professoras.

Dentre os egressos estudados, o gênero feminino é predominante em todos os cursos, chegando a quase 80% nos cursos de Letras e Geografia, conforme figura 10.

⁴Corresponde à primeira fase do ensino do atual ensino fundamental

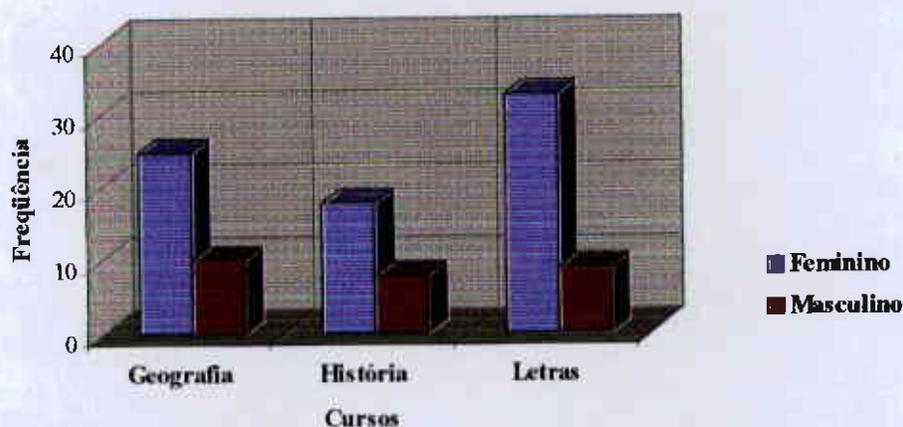


Figura 10 - Gênero dos egressos por curso - 1991 a 1998

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das Iees - 1991 a 1998.

Apesar de persistir uma predominância feminina entre os egressos de todos os anos, nota-se que o curso de Geografia é o que detém maior número de homens, talvez explicável porque exige viagens de campo realizadas para outras localidades: Chapada dos Guimarães, Serra Dourada, Serra de Caldas e outras. Nesse sentido, muitas mulheres casadas, de antemão, já se consideram impossibilitadas de fazerem o referido curso.

Apesar da predominância do gênero feminino, constata-se que, a cada ano pesquisado, aumenta o número de homens nos cursos de licenciatura.

Quanto ao estado civil, a maioria dos egressos é constituída por casados, que têm de um a três filhos, dado que tende a decrescer conforme se passam os anos. Esses egressos residem com os cônjuges ou com os pais. Apenas uma irrisória porcentagem mora *na cidade*, sozinha ou com outros parentes (tio, sobretudo), o que significa que seus pais residiam na zona rural e que vêm à cidade para estudar.

A situação de moradia é a seguinte: 35% dos egressos residem em casa de aluguel, 62% em casa própria, contendo de cinco a dez cômodos, e nas casas residem de duas a dez pessoas. 3% dos egressos não responderam a essa questão.

No que se refere à raça, quase um sexto dos egressos se consideraram não-branco (amarelo, moreno, mulato e negro). O restante se denomina branco. Dentre os não-brancos, os que se destacam são os morenos.

A religião predominante das famílias dos egressos é a católica, bem como deles próprios. Percebe-se, é que a diferenciação da opção religiosa dá-se mais por faculdades que por egressos. Nas faculdades de Itapuranga e Porangatu existe uma predominância de evangélicos ao passo que nas demais, a religião católica é maioria. O município de Formosa apresenta maior distribuição de egressos

por religião, que vai desde o catolicismo ao espiritismo, e há ainda os que se declararam *sem religião*.

A participação política dos egressos dos cursos de licenciatura em Letras, História e Geografia aborda os seguintes aspectos: sindicalização, votação em sindicato, dirigente em entidades representativas, participação em movimentos sociais, simpatia por partido político. Os egressos, em sua maioria, não são sindicalizados. Apenas 15% deles afirmam serem sindicalizados, dos quais, 4% votaram na última eleição do sindicato. Nenhum deles afirma pertencer à diretoria de alguma entidade representativa.

Por outro lado, existe entre os respondentes, uma porcentagem significativa de participantes de movimentos sociais. Os movimentos sociais mais indicados são os grupos de base da Igreja Católica, associações de moradores, de pequenos produtores, de pequenos comerciantes.

A maioria dos egressos (70%) declarou ter simpatia por algum partido político, contudo, apenas 8% está filiada a um partido político o que revela grande distância entre ser simpatizante e ser filiado, ressaltado o grau mais baixo de comprometimento político. Os egressos votaram nas últimas eleições, em sua maioria, em

candidatos de centro – esquerda⁵ nas últimas eleições, o que demonstra a concepção tradicional de política, desvinculada dos movimentos sociais, entidades representativa e partido político e confirma ainda o apego a partidos políticos que têm ainda hoje cooperado com a manutenção da realidade vigente, o que contrasta sobremaneira com os dados relativos à participação social declarada.

Esses dados evidenciam uma alteração qualitativa fundamental: particularmente nas duas últimas décadas, em seu processo de expansão, a educação superior abriu espaço para os filhos da classe trabalhadora e para os *excluídos do interior*, ainda que nos cursos noturnos e nas faculdades isoladas.

Por outro lado, revelam que a participação política dos egressos é pouco significativa e se dá sem a mediação das organizações sociais. Apenas o fato de freqüentar o curso superior não garante maior envolvimento político, como querem alguns.

Trajetórias de formação

Este tópico aborda itens que possibilitam conhecer o egresso nos aspectos de história escolar, razões da opção pela

⁵ Segundo Gracindo (1994:89), estes são partidos que propõem mudanças de estratégias capitalistas que não são mudanças estruturais mas encaminhamentos. Fazem parte desse grupo: PDT, PL, PMDB, PSDB, PST.

licenciatura e formação para o magistério. Identificar a trajetória de formação desses licenciados é fundamental para compreender os processos formativos que se dão no interior das Iees e para o processo de avaliação dos cursos por elas oferecidos. O estabelecimento de propostas de reformulação dos mesmos não pode perder de vista estas questões, vinculando - as também à trajetória profissional percorrida pelos egressos das licenciaturas.

A maioria dos egressos das licenciaturas estudadas (67%), globalmente considerados, cursou o ensino fundamental em escola pública (67%), o que aparece com maior intensidade em todos os anos pesquisados em relação à rede privada (figura 11).

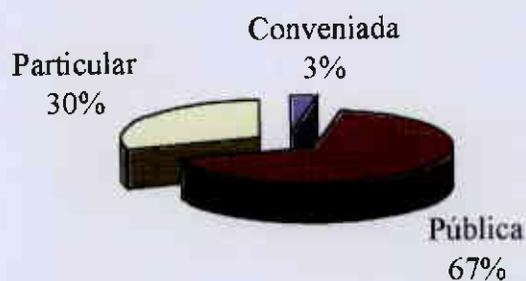


Figura 11- - Instituição onde se formou no primeiro Grau

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das IEES - 1991 a 1998.

Quanto ao turno freqüentado no ensino fundamental, também a maioria (86%) declarou ter sido o matutino.



Figura 12 - Turno em que se formou no primeiro grau

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das instituições estaduais de ensino superior - 1991 a 1998.

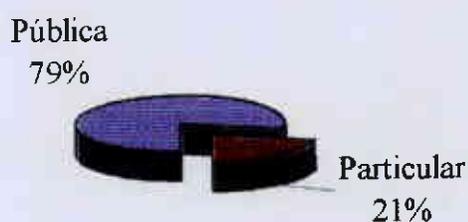


Figura 13 - Instituição onde se formou no segundo grau

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das instituições estaduais de ensino superior - 1991 a 1998.

Quase 80% cursou o ensino médio na escola pública.

À proporção que ingressa no ensino médio, o egresso passa a freqüentar mais o turno noturno e a escola pública.

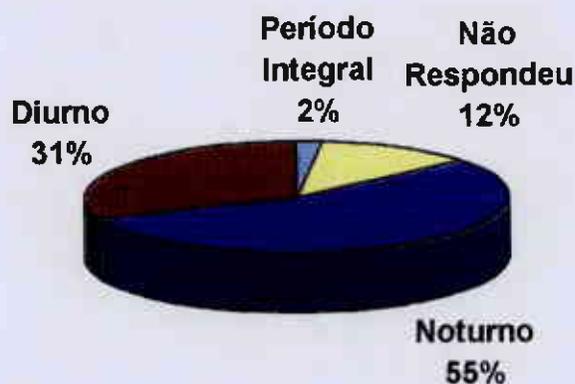


Figura 14 – Turno em que se formou no segundo grau

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das Iees - 1991 a 1998.

Em todos os anos, há uma incidência maior de egressos advindos do ensino público e noturno (figuras 11, 13 e 14), as mudanças, no tocante ao número de egressos oriundos de escolas públicas, pode indicar o aporte de uma clientela de origem social diferente daquela que habitualmente freqüentava a educação superior.

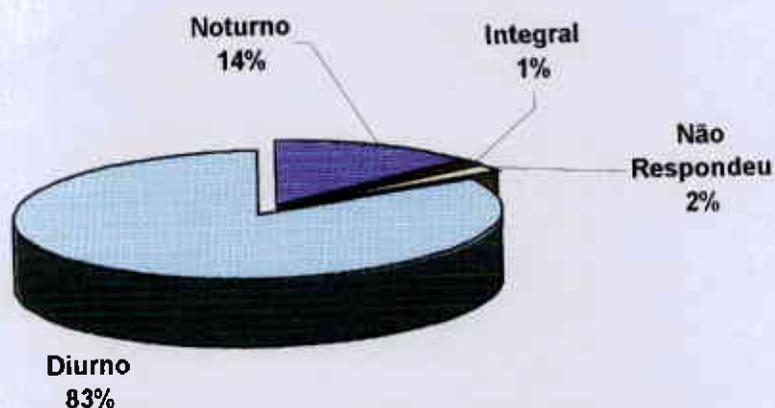


Figura – 15 Turno em que mais tempo estudou

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das instituições estaduais de ensino superior - 1991 a 1998.

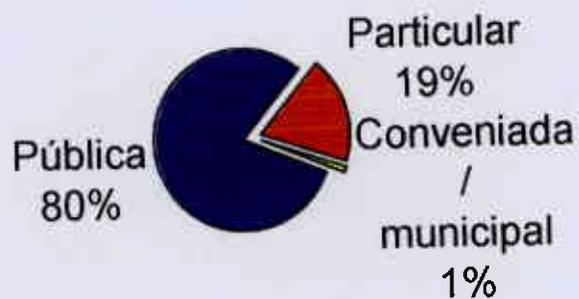


Figura 16 - Instituição em que mais tempo estudou

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das Iees - 1991 a 1998.

Para os egressos da rede pública de ensino, grande parte dos cursos de licenciatura parece constituir a possibilidade de ensino superior, o que neste estudo, não foi diferente.

A maioria dos egressos são provenientes da escola de funcionamento diurno (figura 15) e da escola pública (figura 16). No entanto, ao comparar as figuras 14 e 15 vemos que, na realidade, mais da metade dos egressos freqüentaram o ensino noturno antes de adentrarem a faculdade.

Resumindo, os egressos desses cursos de licenciatura apresentam uma trajetória escolar bem menos privilegiada. Em geral, eles demoraram três anos ou mais após ter concluído o ensino médio para ingressar no ensino superior e outros (em menor proporção) somente decorridos quinze ou dezoito anos de conclusão do ensino médio.

Os dados também podem indicar que: a) cada vez mais os alunos das licenciaturas provêm das camadas mais desfavorecidas da sociedade (figuras 7 e 8); b) que esses alunos buscam os cursos de licenciaturas mais pela perspectiva de ascensão social; c) que a maior oferta de ensino médio nos municípios do interior do Estado dá-se no turno noturno e no ensino público; d) que, apesar de os dados do

perfil sócio-econômico do vestibulando da UEG evidenciam um crescente empobrecimento dos alunos que procuram os cursos de licenciatura, esta pesquisa mostra que houve uma melhora da renda familiar do licenciado em geral, que, após 1996, varia de dois a quatro salários mínimos. Apesar do progressivo desprestígio da profissão docente (Lüdke, 1994, Geraldi, 1996, Pereira 1998), ainda persiste nas cidades interioranas o imaginário social de que o estudo livra a pessoa das péssimas condições de vida a que está submetida e que a renda financeira que o magistério proporciona é significativa, se comparada com outras ocupações ali encontradas: empregada doméstica, balconista, trabalhador braçal, babá, diarista, etc. Nessa perspectiva, como discutir condições de profissionalização, até mesmo salariais, em situações em que as pessoas se sentem privilegiadas, mesmo com a iniquidade salarial imposta à categoria? É interessante observar que, ao contrário do que revelou outras pesquisas, a demanda pelos cursos de licenciaturas aumentou 15% e o número de formandos cresceu, nos últimos anos, em igual proporção.

Quanto à forma de entrada na educação superior (figura 17), o concurso vestibular foi a forma predominantemente de ingresso: 98%, seguida de portadores de diploma de nível superior(1,5%) apenas 0,5% dos egressos foram transferidos, e todas as transferências

realizaram-se entre instituições que atualmente constituem unidades da UEG, que na época, encontravam-se em situação de ilegalidade, pois os seus cursos não eram reconhecidos e seus currículos plenos não tinham aprovação do Conselho Estadual de Educação para serem implantados.

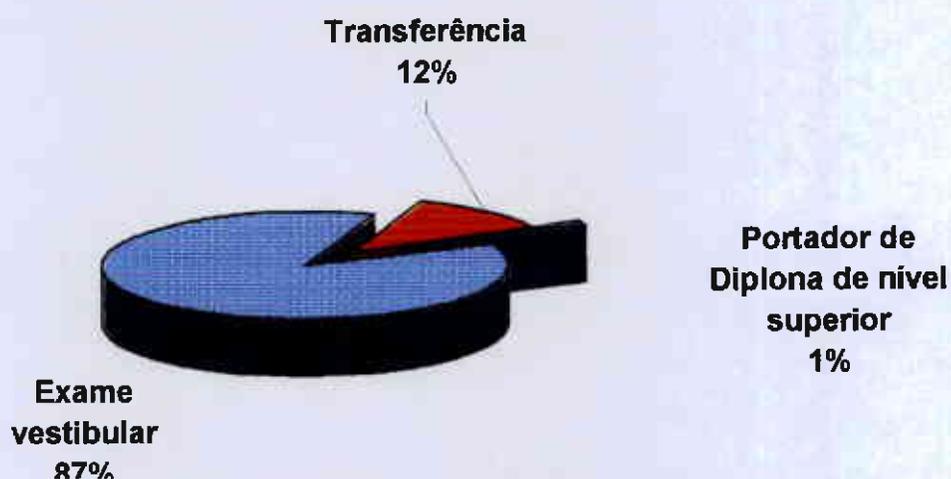


Figura 17 - Forma de ingresso nas instituições estaduais de ensino superior

Fonte: questionário aplicado aos egressos das Iees – 1991 a 1998

Quando indagados acerca das razões que os levaram a escolher tais cursos (figura 18), os egressos apontaram a possibilidade de: melhoria das condições de vida e a aquisição de um diploma de ensino superior (40%), ingresso no mercado de trabalho e melhorias salariais (35%), a aquisição de conhecimentos e prazer de estudar (25%). Evidencia-se, uma perspectiva de consumo da educação/formação, que, contudo, traz em seu horizonte o *futuro melhor* e que articula, de algum modo, o acesso ao saber, ao ingresso em algum posto qualificado no mercado de trabalho. A opção *querer ser professor*, que faz parte da profissionalização, não foi escolhida pela maioria dos respondentes, todavia, muitos desses egressos são docentes.

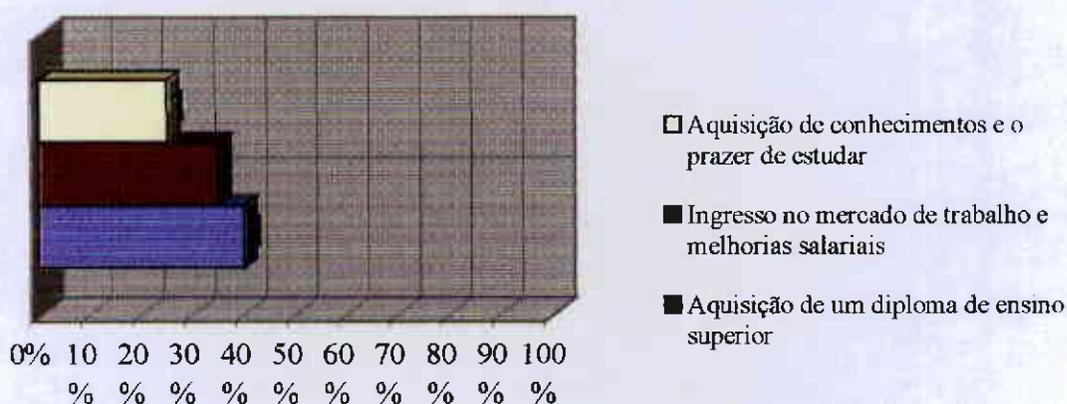


Figura 18 - - Razões para cursar licenciatura

Fonte: questionário aplicado aos egressos das Iees – 1991 a 1998

A questão da interrupção do curso e/ou trancamento de matrícula não afetou tanto os egressos. A grande maioria (91%) permaneceu estudando até a conclusão do curso (figura 19). Nos casos em que ocorreram trancamento de matrícula e/ou a interrupção do curso, os motivos mais evocados foram problemas pessoais (46%), seguidos da necessidade de trabalhar (29%). Somente 4% manifestaram que o desinteresse pelo curso foi causa para o trancamento da matrícula mas mesmo assim concluíram-no ao cabo dos anos (figura 20).



Figura 19 – Trancou e/ou interrompeu o curso de licenciatura

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das lees – 1991 a 1998.

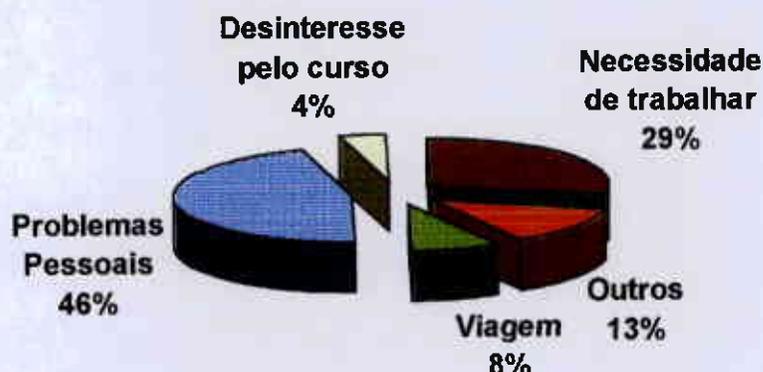


Figura 20 – Motivo do trancamento de matrícula ou interrupção curso d

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das Iees – 1991 a 1998.

Causa espanto o número quase nulo de reprovações existentes nesses cursos. Se a *cultura do fracasso* é desprezada, por outro lado, o alto índice de aprovações com notas consideradas muito boas ou ótimas (acima de oito e chega a dez, quando a média para aprovação é cinco) pode apresentar questões pedagógicas comprometedoras, cruzando-se esse dado com aquele que mostra que a maioria dos egressos não se sente capacitada para o exercício profissional ao concluir o curso de licenciatura. Não existiria uma conotação negativa também nos altos índices de aprovação, já que não apresentam de fato os alunos a quem conseguimos ensinar?

Os índices mais consideráveis de reprovação encontram - se no curso de Geografia nas primeiras séries, o que pode ser explicado por esse curso concentrar as disciplinas consideradas complexas e pouco acessíveis, e nas quais, poucos alunos são aprovados.

A escolha da profissão para a maior parte dos egressos não ocorre sem hesitação:

Chegado o momento de escolha profissional, aí todos aqueles sonhos vêm à tona, **conflitos** e **indecisões**, mas logo tudo é resolvido e nada é mais óbvio do que fazer o mesmo que as irmãs fizeram. Afinal, houve outras possibilidades? (Egresso ! – grifos nossos)

Para alguns egressos, tornar-se professor significa uma questão de oportunidade. Foi a opção mais viável, seja porque a profissionalização era oferecida na região onde residiam, porque era a alternativa mais barata ou porque oferecia mais facilmente oportunidade de emprego após o término do ensino médio.

A fase das dúvidas, das oscilações, das ponderações sobre a escolha da profissão, pode ser percebida, de um lado, como um espaço de autonomia do sujeito, uma possibilidade de elaboração do próprio projeto de vida. Nota-se que, por outro lado, a escolha não é livre, a tomada de decisão foi marcada, em geral, por influências da família e/ou da escola.

Quando estava no último ano do ensino médio, comecei a ter algumas simpatias na questão da educação. Posso aqui ressaltar que alguns professores, os quais muito admirava, contribuíram para que eu começasse a ver com outros olhos a função professor e, inclusive, me inspiraram na minha prática. Faço muita coisa que aprendi com eles. (Egresso2)

Quando era criança meu sonho era ser advogada, mas quando fui fazer faculdade, minha mãe me falou para fazer Letras e não Direito. (Egresso 3)

No item *Indicadores de desempenho acadêmico dos egressos*, um quinto dos egressos, no período estudado afirmou ter *participado de eventos* durante a realização do curso, promovidos, na sua maioria, pelas próprias faculdades de origem.

Houve um índice nulo de egressos que tiveram trabalhos acadêmicos publicados referentes à temática do curso durante a sua graduação, o que reforça a idéia de que os alunos das licenciaturas não são produtores, mas apenas assimiladores de informações e conhecimentos, Reforça-se, ainda, a *mitologia da aula* (Demo, 1996)- a insistência no ensino e na aula expositiva como didática fundamental:

O problema crucial da aula é que não substitui a elaboração própria e a pesquisa. A rigor e por mais questionadora que seja, aula não constrói conhecimento, ainda que seja útil para a socialização. É fatal aceitar que, não podendo o aluno ler, pesquisar, produzir, precisa anotar tudo em sala. Em vez de avaliar a capacidade produtiva, fica-se na extorsão expositiva. Não se busca questionar, criar; basta repetir, reproduzir, imitar. (demo, 1996, p. 93-94)

Faz parte da aula expositiva a clivagem sujeito/objeto: um ensina, os outros aprendem. Aula que apenas ensina a copiar e não revela esforço construtivo, em do professor, nem do aluno.

Os fatores mais prejudiciais aos alunos na graduação (figura 21) revelam uma outra face do acima exposto: como ter bom desempenho acadêmico com o desafio de conciliar cotidianamente o trabalho e os estudos? Como alcançar o aluno do curso noturno, que já chega cansado à sala de aula e que trabalha para seu sustento físico, sem condições financeiras para aquisição de livros e outros materiais de estudo?

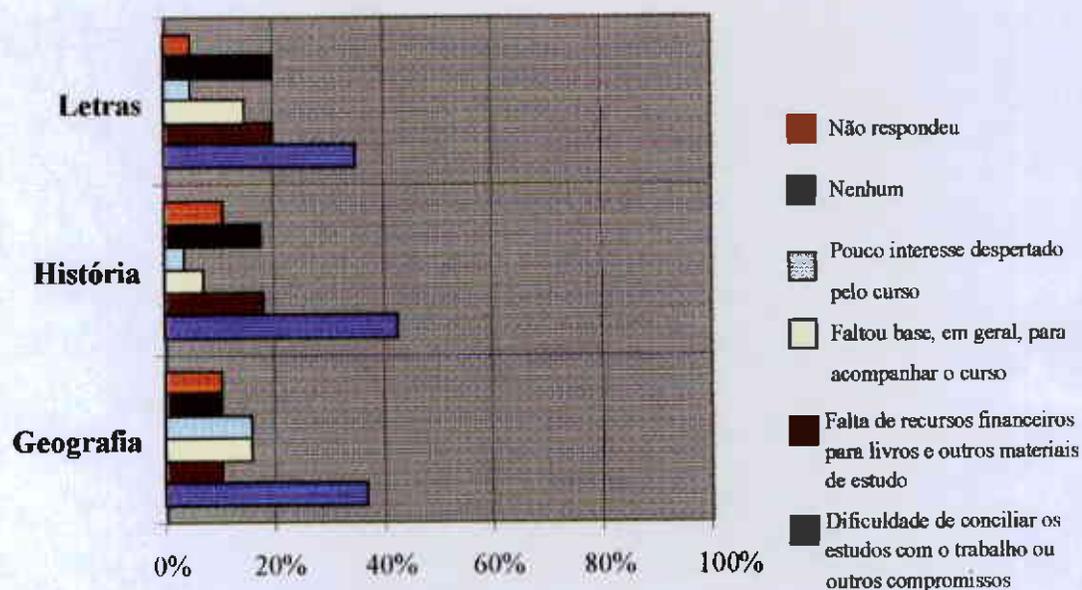


Figura 21 – Fatores prejudiciais na graduação

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das IEES – 1991 a 1998

Avaliação dos cursos

Todos os cursos foram avaliados de bom a regular por mais de 60% dos egressos entrevistados, indicando uma preocupação com o quadro docente rotativo, com a qualidade das aulas, a possibilidade de participar de congressos, encontros, seminários e outros eventos ligados à área da educação e do curso escolhido.

Esses licenciados destacaram apenas alguns bons professores, apesar de considerarem que todos foram importantes na sua trajetória acadêmica.

A gratuidade do curso aliada à melhoria de emprego ou de salário após a formação universitária foram os pontos mais positivos destacados no curso escolhido.

O aspecto negativo do curso mais destacado pelos egressos é a dicotomia teoria e prática. Em seguida, aparecem aspectos relacionados à desvalorização social da profissão e à atual política educacional brasileira, como os baixos salários, condições de profissionalização, etc.

Mereceu destaque dos egressos a disciplina Estágio Supervisionado, que *não prepara para a sala de aula*, pelo seu pouco tempo de realização, pela sua desconexão com a realidade das

escolas e pela falta de um projeto formador. Alegaram, ainda nesse caso, a falta de interação com as demais disciplinas do curso.

Majoritariamente, as disciplinas mais valorizadas e preferidas no curso foram as específicas. Em segundo lugar, aparecem as disciplinas Psicologia Geral e da Educação e as Didáticas.

A formação para o exercício da profissão foi considerada boa e regular, com a argumentando de que o curso não ofereceu aos egressos competência para enfrentar novas situações no exercício profissional e nem condições para o seu contínuo aperfeiçoamento.

Apesar de considerarem que o curso escolhido não os preparou convenientemente para o exercício da profissão, um quarto dos entrevistados declarou não ter tido necessidade de complementação da formação acadêmica antes do exercício da profissão.

As informações referentes à atividade ocupacional fornecem algumas indicações quanto ao cumprimento do papel social das Iees discutidas no capítulo I.

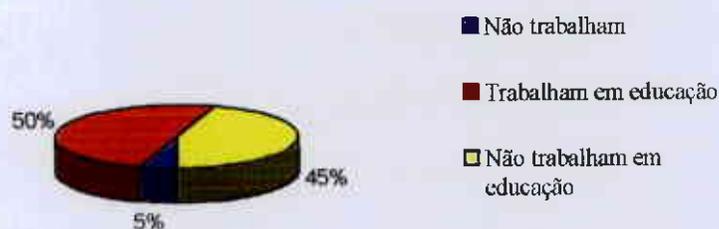


Figura 22 - - Atividade Profissional dos egresso

Fonte: Questionário aplicado aos egressos das IEES - 1991 a 1998.

Segundo os dados coletados (figura 22) quase a totalidade do porcentual dos egressos que trabalham na educação (50%) o faz de forma exclusiva, mudando apenas a rede: estadual, municipal e/ou particular. A maioria atua na rede pública e não na particular. Esse é um dado significativo, pois revela que, a UEG tem como uma de suas ações e maior desafio a formação de docentes para atuarem na escola pública, à qual a maioria da população ainda tem acesso. Tal formação, por isso, não pode estar alheia a essa realidade educacional, o que diz respeito direto ao sentido e ao caráter do conceito de educação básica e universal, o que implica uma educação que atenda às necessidades dos setores populares e que esteja ligada a um projeto de sociedade. Implica pensar uma cultura humanizadora contraposta ao modelo social excludente e domesticador imposto pelo capital, assim como implica romper com a

função cartorial e eleitoral que vigora desde a criação de faculdades isoladas.

Quanto ao tempo de trabalho, a pesquisa revela que os egressos que trabalham em educação, em sua maioria, o fazem há mais de cinco anos. Um quinto localiza-se entre três e cinco anos.

A expressiva maioria dos egressos-professores trabalha na educação básica(ensino fundamental e médio), distribuindo-se quase que equitativamente pelas séries iniciais, séries finais do ensino fundamental e pelo ensino médio, com destaque apenas para as séries finais do ensino fundamental (quinta a oitava séries), que contavam com o maior número de licenciados.

Vem crescendo o percentual de egressos que trabalham na educação superior, mais especificamente, na instituição que o formou. Em cada instituição pesquisada, já chega 10% do total em média do seu quadro docente, o número de professores da própria instituição.

Como aspecto positivo, pode –se ressaltar a diminuição da alta rotatividade ocasionada pelos professores vindos *de fora*, que não permanecem na instituição por muito tempo, em razão da falta de vínculo empregatício fortalecido e da falta de condições estruturais e financeiras para o exercício profissional. No entanto, esse dado

Contraposto aos outros referentes às condições de formação desses egressos, causa estranheza: se eles não vivenciaram atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, como promovê-las? Terão eles a visão e a vivência do que, de fato, é a educação superior? Se foram (de)formados como transmissores, que tipo de formação poderão propiciar aos alunos sob sua responsabilidade? Eis à tona a velha questão proposta por Marx: Quem forma o formador???

Lamentavelmente todos os egressos realizaram apenas o estágio curricular obrigatório e, conforme os seus depoimentos, precariamente.

O modelo de educação básica que persiste no imaginário social e que insistentemente é produzido/reproduzido pelos centros formadores é aquele iniciado com as aulas régias do século XIX e os cursos preparatórios onde a educação almejada consistia em meramente apropriar-se das primeiras letras para assumir um cargo burocrático no Estado e, assim, fugir do trabalho pesado e da pobreza.

Esta organização do sistema escolar básico, ao contrário de uma educação universal, assume uma postura moralizante, seletiva e

excludente. Para Arroyo (1986), “o caráter seletivo e rudimentar está na origem da construção de nosso sistema escolar público” e revela o perfil do professor que domina um conhecimento rudimentar e precário, necessário apenas para exercer sua função primária na escolarização da classe trabalhadora, caracterizada apenas como transmissor do conhecimento, sem vincular sua imagem ao intelectual, ao humanista e nem ao academicismo (Arroyo,1986).

Conseqüentemente, o mesmo perfil profissional precário foi incorporado ao estagiário, que não consegue se afirmar na função cultural e intelectual ao mesmo tempo, rica e densa. Sua atividade está relacionada à transmissão do conhecimento necessário, às vezes com algumas inovações de técnicas de ensino .

Esse modelo de formação de professores não se contrapõe ao modelo tradicional nem caracteriza um projeto que contemple a superação das diferentes posturas profissionais conservadoras presentes no cotidiano da escola, impostas e enraizadas, ampliando o conceito de formação para além do professor como mero transmissor.

A estrutura curricular dos cursos só permite aos alunos um contato intenso com a teoria desvinculada da prática, enfatiza a fundamentação teórica em detrimento de uma prática - entendida apenas como estágio- oferecida no final dos cursos. Fundamenta-se

essa estrutura curricular com a argumentação de que o estágio dá sustentação à prática do aluno.

Percebe-se a quebra da unidade teoria e prática. A teoria é oferecida nas várias disciplinas, a instrumentalização prática apenas no estágio, condicionado e subordinado às teorias estudadas.

Não se desenvolvem no curso atividade de monitoria ou pesquisa, de participação em bolsas de iniciação científica, de estágios extracurriculares ou de extensão.

Durante o curso não existe espaço para a pesquisa, o que demonstra que as instituições não percebem a pesquisa como necessária à formação do professor e, se ela existe, é privilégio de poucos. Ora, o desafio essencial da Universidade e também da educação moderna é a pesquisa, definida como princípio científico e educativo (Demo, 1996).

Enquanto as instituições formadoras persistem no equívoco de que a pesquisa não é necessária à formação, a formação/atuação do professor continuará prejudicada, pois em sua atuação, os docentes enfrentam situações problemáticas e complexas. A formação profissional pode então ser sustentada por um modelo

inadequado, que não considera as competências práticas e que dificulta o desenvolvimento de capacidades dirigidas para aspectos mais humanizantes, criativos mas que também rompem com o modelo da *racionalidade técnica*.

Como princípio científico, educativo e por legislação, todo professor deve dedicar-se à pesquisa, para conseguir uma atitude crítica e criativa no trabalho. As instituições não podem permanecer na forma como aqui se apresentam, tanto no aspecto estrutural-organizacional quanto na maneira de conceber e lidar com o conhecimento. O professor formado não pode continuar um repetidor, mero transmissor de teorias: deve construí-las. Dessa forma, possibilita formar o cidadão capaz de estabelecer relações, de ter consciência das possibilidades e dos limites e participar ativamente da sociedade. Segundo Demo.

a pesquisa bem colocada amarra conhecimento e mudança, seja porque conhecimento é o instrumento primordial de mudança hoje, seja porque qualidade formal e política da educação passa sempre também pelo manejo e produção do conhecimento, seja porque a modernidade se define, entre outras coisas, por mudar com base em conhecimento sobretudo. (Demo, 1992:38)

Formação pedagógica dos egressos

Nos anos de 1985 e 1994, o número de funções docentes no país, no ensino fundamental, aumentou consideravelmente (cerca de 340.000), totalizando 1.380.638, em 1994. Aproximadamente 59% desse montante atuam nas séries iniciais (primeira a quarta séries) e o restante da quinta a oitava série. A participação do município aumentou na oferta do ensino fundamental, embora a rede estadual nesse período continuasse a predominar na maioria das regiões, à exceção do Nordeste.

Segundo os dados do censo escolar de 1985 e 1994, da SEEC/MEC (1995), 55% das funções docentes encontram-se nas primeiras séries do ensino fundamental na Região Centro-Oeste, desse subtotal, 56% dos docentes possuem habilitação para o magistério em nível de ensino médio e 22%, curso de licenciatura completa. Das funções docentes, apenas 11% apresentam formação no ensino fundamental.

No ensino de quinta a oitava série, registram-se 61% de funções com licenciatura completa e 22% apenas com formação para o magistério em nível médio. Esses profissionais, de acordo com a

LDB nº 9.394/96, não poderiam estar, em condições regulares, lecionando para estas séries.

Tabela 4 - Funções Docentes no Ensino Fundamental Segundo Vínculo Administrativo - Região Centro-Oeste

Rede de Ensino	1985		1994	
	Estadual	45.156	64%	56.857
Municipal	17.272	24%	25.497	26%

Fonte: Censo Escolar de 1993. SEEC/MEC

Tabela 4 - Funções Docentes de 5ª a 8ª série, cujos titulares têm formação incompleta para

Funções Docentes	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Com 1º grau Incompleto	304	44	65	26	111	58
Completo	2.373	261	969	284	383	476
Total	2.677	305	1.034	310	494	534
Sem Habilitação para o Magistério	21.208	2.645	8.439	2.498	5.325	2.301
Com Habilitação para o Magistério	86.283	10.700	42.991	9.363	17.613	5.616

Fonte: Censo Escolar de 1993. SEEC/MEC

Segundo Codo, “ dizer que os professores no Brasil não estão qualificados vai uma distância abissal”. De fato, as regiões Norte e Nordeste, consideradas as mais pobres, são as que possuem corpo docente composto de significativo número de professores formalmente não qualificados (12,9% e 10,3%, respectivamente). As regiões que contam com o corpo docente composto de professores mais qualificados são as regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste (33,9%, 35,9% e 68%).

Existe uma *verdade* propalada em Goiás: “os professores não estão qualificados para sua função”. Os dados, porém, obrigam a discutir essa assertiva: os professores estão melhor qualificados do que se propagava e sua qualificação não é a culpada pelo baixo nível de educação. A qualificação do professor influencia na qualidade do ensino, mas não é seu determinante principal ou único.

Ao referir-se à qualificação profissional docente, fala-se da qualificação formal, a que pode ser medida em anos passados na escola, em diplomas atingidos. Porém, fez-se necessária uma abordagem qualitativa da formação desses professores. Será que as faculdades, nas quais esses egressos foram buscar a qualificação, estão cumprindo o seu papel de agências formadoras? Que concepções subjazem a essa formação?

Para identificar as concepções presentes no egresso desde sua formação pedagógica, pesquisei os seguintes conceitos básicos: didática, escola, aluno, professor, ensino e aprendizagem⁷.

A didática foi considerada pela maioria como “*ação intencional, técnico-sistemática que organiza as condições que melhor propiciem a aprendizagem*”, que apresenta um cunho mais metodológico e não a dimensão política e humana apresentada em outra alternativa.

Quanto à concepção de escola, a alternativa escolhida foi a que se refere à escola “como local de preparação intelectual e moral dos alunos”, revelando uma concepção mais tradicional do papel da escola e uma não-assimilação dos novos papéis políticos atribuídos a ela.

Em contrapartida às concepções anteriores, o aluno é “participante ativo do processo de ensino sob direção do professor”, denotando uma influência da postura construtivista desse agente no processo de ensino.

⁷ As categorias de análise desta pesquisa foram adaptadas da pesquisa sobre os egressos dos cursos de licenciatura da UFG (1987-1996), publicada no livro “Formação e Profissionalização Docente”, sob a organização da Dra. Walderês Nunes Loureiro.

O *domínio de conteúdos* constitui a característica mais importante do *bom professor* e a necessidade de ele ser pesquisador é a menos importante. Esses dados revelam que a concepção tradicional de ensino em que o professor é o grande detentor/transmissor de conhecimentos e não um profissional provido de uma racionalidade prático-reflexiva, ainda está presente em cursos de formação goianos.

É interessante notar que nem mesmo a prática docente altera esse aspecto, pois os egresso-professores não consideram que a profissão lhes permita produzir saberes.

As duas opções mais freqüentes sobre o que significa o *ensino* foram: a) relação da prática vivida pelo aluno com os conteúdos escolares e b) colocação do aluno diante de desafios cognitivos e situações problemáticas. Dentre todos os egressos há poucas dessemelhanças concernentes a essa concepção.

Quanto ao conceito de aprendizagem, aparece como preferência, o desenvolvimento da capacidade de processar informações significativas, a qual refere-se à concepção tradicional de aprendizagem: recepção e retenção da matéria ensinada pelo professor.

Tais concepções apresentam dicotomia entre pensamento e ação, que caracteriza de forma marcante o início da vida profissional, mas que nem sempre é superado no seu transcorrer.. Podem parecer incoerências, no entanto, em que pese a complexidade que envolve o lugar social ocupado pelo magistério, esta pesquisa verificou um movimento ascendente na trajetória social e instrucional, se consideradas as famílias de origem dos egressos. Os egressos são, em boa parte, provenientes de setores com baixa escolaridade e desenvolveram, ao longo de sua trajetória, estratégias para conquista de títulos escolares à custa de renúncia e austeridade em termos de estilo de vida, de uma ascese no sentido dado por Bourdieu (*apud* Nogueira, 1991).

A própria formação na perspectiva do professor, lhe permitirá identificar, entre outros aspectos, suas opções teóricas pessoais ou públicas, as lacunas em seus conhecimentos, seu nível de comprometimento com aqueles que dependem de seu trabalho, sua competência técnica, suas omissões, seus preconceitos no exercício da profissão com a qual está envolvido e os quais precisa assumir.

Trata-se de uma formação calcada na esperança. Os depoimentos dão conta de que o fazer dos egressos-professores só existe e tem sentido na dimensão de esperança, de ética e confiança

na possibilidade de auto-superação. Nessa perspectiva, são elucidativas as palavras de Sartre (1973, p.79):

Eu resisto e sei, morrerei na esperança. Mas é preciso fundamentar essa esperança.(...) a esperança foi sempre uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições e como ainda sinto a esperança como minha concepção do futuro.

CAPÍTULO III

De alunos a trabalhadores

O essencial não é o que foi feito do homem, mas o que ele fez daquilo que fizeram dele. O que foi feito dele são as estruturas, os conjuntos significantes estudados pelas ciências humanas. O que ele faz é a própria história, a superação real dessas estruturas numa práxis totalizadora.

Jean-Paul Sartre

Ao mesmo tempo que vivem como assalariados em relações capitalistas de trabalho, os egressos ainda se sentem próximos de e se identificam com a concepção e o discurso do magistério como vocação, da escola como uma família. Seguem, por vezes, caminhos tão contraditórios quanto irreversíveis. Uma vez vividos certos ritos, feitas as passagens, novos aprendizados incorporam-se definitivamente à história desses sujeitos. Trata-se de um *fazer-se*

sem volta, sempre inconcluso. Os egressos modificam-se. Forjam-se em experiências de trabalho e têm que recriar suas práticas.

Segundo o Dicionário de Ciências Sociais (1996), a expressão *ritos de passagem* foi usada pela primeira vez por Arnold Van Gennep, em 1909, para descrever dois tipos de ritos: os que acompanham a passagem de um indivíduo de um *status* social para outro, no decorrer de sua vida, e os que marcam pontos determinados na passagem do tempo. A expressão acabou por restringir-se ao primeiro tipo, chamado às vezes de ritos de crises existenciais. Os ritos de passagem típicos no sentido moderno, são os que acompanham o nascimento, a consecução do *status* de adulto, o casamento e a morte.

Valendo-se da noção de rito de passagem, Arnold Van Gennep nomeou e até descreveu um fenômeno social de grande importância, no entanto, para Bourdieu (1996), ele não fez mais do que isso, e explica: *para ir mais longe é preciso endereçar à teoria do rito de passagem certas questões que ela mesma não suscita e, em particular, aquelas atinentes à função social do ritual e da significação social da linha, do limite cuja passagem o ritual torna lícito, a transgressão.* (Bourdieu, 1996, p.97)

Na verdade, não enfatizo os ritos de passagem vividos pelos egressos por entender, como Bourdieu, que essa teoria enfatiza a passagem temporal, mascarando um dos efeitos essenciais do rito, qual seja o de *separar* aqueles que já por ele passaram daqueles que ainda não o fizeram e, assim, instituir uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram por ele afetados.

Bourdieu (1996) sugere que em lugar da expressão *ritos de passagem* talvez seja mais apropriado dizer *ritos de instituição*, insistindo na importância decisiva da escolha das palavras.

Mediante um exercício um tanto perigoso, gostaria de tentar deslindar as propriedades dos rituais sociais vividos pelos egressos no interior das leões e entendidos como *ritos de instituição*.

Falar em *rito de instituição* indica que qualquer rito tende a consagrar ou a legitimar e naturalizar um limite arbitrário. Ao marcar solenemente a passagem de uma linha que instaura uma divisão fundamental da ordem social, o rito chama a atenção do observador para a passagem (daí a expressão *rito de passagem*) quando, na verdade, o que importa é a linha. A rigor, o que esta linha separa? Um antes e um depois, é claro: o aluno e o egresso trabalhador (ou não-trabalhador); ou então, o conjunto dos alunos do conjunto dos egressos. Na realidade, o mais importante, e que em geral passa

despercebido, é a divisão que esta linha opera entre o conjunto daqueles passíveis de serem absorvidos pelo mercado de trabalho daqueles que não o são. Existe, portanto, um conjunto oculto em relação ao qual se define o grupo instituído. O principal efeito do rito é o que passa quase sempre completamente despercebido: ao tratar diferentemente trabalhadores e não-trabalhadores, o rito consagra a diferença, ele a institui, instituindo ao mesmo tempo o egresso como trabalhador e não-trabalhador. Por conseguinte, assim como a instituição consiste em atribuir propriedades de natureza social, como se fossem propriedades de natureza natural, o *rito de instituição* tende, logicamente, a integrar as oposições propriamente sociais nas séries de oposições cosmológicas, o que representa uma maneira bastante eficaz de naturalizá-las.

Da mesma forma que os ritos diferenciados sexualmente consagram a diferença entre os sexos, ou melhor, constituem distinção legítima, em instituição, uma simples diferença de fato, a separação levada a cabo durante o ritual do exame vestibular (e conseqüente escolha da instituição de ensino superior – que opera

uma separação) exerce um efeito de consagração e designa os *campos científicos ou campos de poder*⁷.

As dimensões pessoal e profissional e a organização da instituição escolar na (de)formação do egresso

A relação entre as dimensões pessoal e profissional no trabalho docente é um dos aspectos focalizados nos estudos sobre a formação de professores. Discute-se a idéia de que a formação do docente não deve ser desvinculada da pessoa do docente. Esse cruzamento de aspectos pessoais e profissionais é ressaltado por Nóvoa (1992), ao afirmar que o modo como cada professor ensina está diretamente dependente daquilo que ele é como pessoa, quando exerce o ensino: "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal". (Nóvoa, 1992, p. 16, grifos do autor).

De acordo com Sacristán (1998), o ensino é uma prática social, e concretiza-se na interação entre professores e alunos que refletem sua cultura e os contextos sociais a que pertencem. A prática pedagógica do professor, portanto, é influenciada pelo modo como ele pensa e age nos diversos contextos em que atua. Para o autor,

⁷O *campo*, para Bourdieu (1983), é um espaço social que possui estrutura própria, relativamente autônoma em comparação a outros espaços sociais, isto é, a outros campos sociais. Os campos se definem mediante de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. É característico do campo possuir suas hierarquias e disputas internas, assim como princípios que lhe são inerentes, cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si e no seu interior.

educar e ensinar são atividades nas quais a cultura do professor tem um papel fundamental. Daí a importância de repensar os programas de formação de professores, *“que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais”* (Sacristán, 1998, p. 67).

Observa-se, portanto, nos estudos sobre a formação de professores, um entrecruzamento dessas duas dimensões, demonstrando uma preocupação com a formação global da pessoa.

Nóvoa (1992) relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Analisando a dimensão pessoal, argumenta que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.. (Nóvoa, 1992, p.25)

Segundo Nóvoa (1992), produzir a vida do professor implica valorizar seu trabalho de reflexão sobre suas práticas e experiências coletivas na sua formação. Argumenta que a teoria fornece pistas de leitura, mas o adulto retém aquilo que está ligado à sua experiência.

Conforme afirma Perrenoud (1993), como o ensino é uma atividade marcada pela complexidade, além de mobilizar determinadas competências, estão em jogo as singularidades pessoais do professor:

as profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam fundamentalmente a *pessoa* que intervém: é o seu principal instrumento de trabalho. É com seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos acontecimentos e influenciá-los. (...) para fazer frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à diferença cultural, à angústia, ao aborrecimento, ao stress, é preciso coragem, lucidez, perseverança, generosidade, descentração, serenidade, força e mil e uma outras qualidades psicológicas e virtudes morais. A formação de professores é portanto uma formação global da pessoa. (Perrenoud, 1993, p.180, grifo do autor)

A ortodoxia das faculdades constituída pelo saber escolar, pelo *habitus* e pela avaliação escolar institucionalizada (e não-institucional) dificulta ou até mesmo impede certas mudanças na formação de professores. Por vezes, a faculdade em vez de constituir-se em um espaço de formação para os professores pode contribuir para um processo de deformação.

A contradição entre formação/deformação dos professores na escola parece estar diretamente relacionada à forma de organização de cada faculdade. De acordo com Nóvoa (1992), na instituição escolar são tomadas várias decisões sobre diferentes

questões educativas. Sua forma de organização e as relações de poder aí existentes bem como os diversos elementos que caracterizam o cotidiano escolar certamente produzem implicações na formação dos professores sob sua responsabilidade.

Existem aspectos semelhantes nas trajetórias dos egressos: a insatisfação com a formação no curso de licenciatura, as dificuldades enfrentadas no início da carreira e as formas utilizadas para minimizá-las, a importância atribuída às diferentes ações de formação que vivenciaram em sua trajetória escolar nessas faculdades, tudo isso des/encoberto nos rituais de passagem de alunos a trabalhadores ou não-trabalhadores e relatado pelos próprios. São, para eles, *rituais de passagem* e *não rituais de instituição*, porque não questionam, não sabem ler sua realidade em sentido crítico e construtivo.

A consagração mágica e seus efeitos (Bourdieu, 1996) é o fato de instituir socialmente, por um ato de constituição, uma diferença preexistente e que tem efeitos não apenas simbólicos, o que faz o *ritual de instituição*. O ritual declara: todos os egressos são professores licenciados, subentendendo algo que não é assim tão simples. A *pregnância do sacerdócio*, da vocação está presente.

Neste caso, instituir é consagrar, ou seja, sancionar e *santificar* uma situação, a exemplo da *investidura* do formando.

Os rituais de colação de grau nada mais são que *rituais de passagem* que *santificam* a diferença, possibilitando conhecer-se e reconhecer-se, tornando possível como diferente socialmente, conhecido e reconhecido pelo agente investido e pelos demais. Para Bourdieu (1996), o diploma tem tanto a ver com a magia como os amuletos, e os juramentos solenes proferidos nesses rituais são ricos em concepções, representações, ideários.

Essa investidura exerce uma eficácia simbólica inteiramente real pelo fato de transformar efetivamente a pessoa diplomada (*consagrada*): de início, logra tal efeito ao transformar a representação que os demais agentes possuem dessa pessoa e modificar, sobretudo, os comportamentos que adotam em relação a ela; a investidura também transforma, ao mesmo tempo, a representação que a pessoa investida faz de si mesma, bem como os comportamentos que acredita estar obrigada a adotar para se ajustar à tal representação. Ou seja, a investidura do título acadêmico confere aos egressos o *status de iluminados* no município onde residem. O curioso, nesse caso, é o fato de que, dos respondentes, 38% disseram que o curso freqüentado não era o de sua opção, o que

implica dizer que a extensão e a intensidade da crença no valor do seu diploma (e curso) não é tão grande assim, para o seu portador.

As lees apresentam-se como atos de magia social e aspiração de muitos municípios ainda hoje⁸. Neste sentido, a lees constitui *um delírio bem fundado*, um golpe de força simbólica mas com fundamento em coisa. Entretanto, a magia social consegue *sempre produzir o descontínuo a partir do contínuo* (Bourdieu, 1996, p.100). Entre o primeiro e o último lugar da lista dos aprovados (dissimulados pela apresentação em ordem alfabética) criam-se diferenças significativas e que permanecem ou aumentam com a entrada no mercado de trabalho e a construção de uma identidade dilui-se. Muitos egressos passaram a realizar qualquer trabalho e não o que seria de sua essência fazer — tornar-se professor.

Ora, o portador do diploma é o porta-voz autorizado, ao qual cumpre falar em nome da coletividade, em razão de sua competência. O diploma notifica a alguém a sua identidade, quer no sentido de que ele a exprime e a impõe perante todos, quer notificando quem é esse alguém e o que deve ser.

⁸ Dados da PrG - UEG em 14/05/01 indicam que, no período de um ano, houve pedidos para implantação de dois pólos educacionais, 24 unidades universitárias e 11 cursos, em 21 municípios goianos.

A diplomação é, para muitos, o ponto final em sua trajetória acadêmica e a fronteira mágica entre os eleitos e os excluídos do sistema escolar, como atestam duas egressas:

Na minha percepção, as pessoas não estão motivadas para o trabalho. Reclamam de suas atividades, da falta de recursos, do nível de alunos(...). O salário não compensa você ficar estudando. (Egresso 4)

O trabalho como professora surgiu como opção e apesar das dificuldades, estou satisfeita. Quantos não podem estar no meu lugar? Quantas pessoas não passaram no vestibular como eu? Tenho que ser agradecida! (Egresso 5)

Esses depoimentos remetem, mais uma vez, às análises de Bourdieu (1996), que afirma:

O verdadeiro milagre produzido pelos atos de instituição reside sem dúvida no fato de que eles conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que eles possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa. (Bourdieu, 1996, p.106)

Muitos profissionais que exercem o magistério julgam que *para levar adiante as atividades docentes, basta a titulação de professor; pois o importante é a prática*. Ora, a formação do professor, como de qualquer outro profissional, não está concluída com um diploma de ensino médio ou superior, e a prática, por si só, não estimula a formação de uma atitude científica, de busca de conhecimento e conseqüente reformulação de ações.

A recorrência da representação do magistério como um sacerdócio adapta-se às novas circunstâncias e se reafirma de forma natural, instituída, como revelam alguns egressos:

Ensinar é mais vocação que trabalho. É preciso que todo educador se auto-conheça e faça uma avaliação contínua do seu trabalho; se ele está enriquecendo a todos com sua presença, sua ternura, seu saber...
(Egresso 5)

O professor está tendo que arcar com muitas atividades que nem sempre são dele e continua ganhando o mesmo salário ou menos que um bóia-fria, aí ele tem que amar mesmo, senão ele deixa [a profissão]... (Egresso 1)

Nesses depoimentos, prevalece a idéia do magistério como um serviço para a solução de problemas sociais:

Aprendi que devo realizar um ensino construtivista que desenvolva não só a inteligência mas que *ajude a resolver os grandes problemas do mundo...*(Egresso 10)

Hoje a maioria de meus alunos me chamam de tio, e um chegou a perguntar se podia me chamar de pai. Então, me chama de pai. "O pai"... Isso é gostoso. Isso é ser carismático? Eu acho que não. A gente procura ser amigo do aluno. Não é essa a missão do professor? Ajudar a suprir a carência do aluno? (Egresso 4)

Para cumprir essa missão salvadora, espera-se dos egressos-professores o sacrifício necessário. Trata-se de um discurso que começa na própria formação escolar, sob um ponto de vista psicologizante.

Do ponto de vista psicológico, enfatizam-se os processos individuais envolvidos na expressão das representações sociais dos egressos (diversidade de atitudes e opiniões derivadas de um princípio de classificação comum e consensual)— processos de categorização, de equilíbrio cognitivo/afetivo, de atribuição, processos lingüísticos, etc. Do ponto de vista sociológico, enfatiza-se a incorporação das estruturas fundamentais da sociedade pelo sujeito social. Bourdieu (1990) afirma que as relações sociais estruturais da sociedade se reproduzem, no nível simbólico, segundo o princípio da homologia estrutural, por meio de um sistema de disposições que se manifesta pelo *habitus* e pelo *ethos* de um grupo ou classe social.

Para Ortiz (1983), Bourdieu recupera a dimensão de aprendizado passado na idéia escolástica de *habitus*, como *modus operandi*, disposição estável para operar em uma determinada direção. A reinterpretação de Bourdieu da noção de *habitus* ocorre no embate objetivismo/fenomenologia, passando a ser definida como um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção deste fim ou do domínio das operações para

atingi-lo, mas que se apresenta, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 1990).

O *habitus* tende a conformar e a orientar a ação, mas por ser produto das relações sociais, tende a garantir a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa maneira, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. A noção de *habitus*, no entanto, não se aplica apenas à interiorização de normas e valores mas inclui os sistemas de classificações que preexistem, nos quais a prática se traduz por uma “estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante” (Bourdieu, 1972, p.11).

O *habitus* apresenta-se como social e individual: refere-se a um grupo ou uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade.

A escolha da noção de *habitus* na análise da formação docente encerra a convicção da prática não como uma ação determinada por algumas condições eminentemente estruturais das

faculdades, ou do sistema estadual de ensino superior, nos quais os egressos passam ser concebidos como sujeitos passivos e incapazes de exercer uma ação própria e, de certa forma, autônoma. Há também um outro aspecto: as ações dos egressos podem não ser marcadas por intencionalidades, ou seja; não ser objetivamente pensadas e definidas *a priori*, em que o ideário sócio-pedagógico e as críticas em função da escola seriam discernidos (Arroyo, 1986).

Trata-se de afirmar que a história social dos egressos é feita de um conjunto de histórias que se interpenetram: histórias da construção do modo como esses egressos "agem, pensam, sentem, convivem... dentro e fora do trabalho, na totalidade de seus espaços e tempos, de suas relações sociais" (Arroyo, 2000, p.139).

Durante a coleta de dados, percebi que os egressos com os quais trabalhava caracterizavam-se por ações singulares, demonstrando uma certa autonomia na elaboração de sua formação e ação docente, o que, a meu ver deve-se ao fato de que as ações/formação dos egressos não são acompanhadas, sistematicamente, pelos agentes responsáveis pela implementação das normas e regulação das ações. Ou seja, as ações docentes, em grande parte, são marcadas por orientações subjetivas, vinculadas ao

passado desses professores com seus formadores ou com sua vida pessoal:

Isso, quando estudei, os professores vinham com uma didática mais ou menos nesse estilo. Eles jogavam uma palavra no quadro, por exemplo, a palavra "os hebreus". Aí, descreviam tudo sobre o povo hebreu. Então quando eu falo da Região Nordeste eu vou descrever tudo sobre o Nordeste em forma de resumo. (Egresso 4)

Eu me relacionava muito é com a professora de História porque quando eu trabalhava uma matéria, ela também trabalhava. Então ela dizia: "Ah! Que bom! Os seus meninos estão fazendo isso, os meus também". Então, com isso, ela me deu muita segurança. (Egresso 5)

Portanto, existe algo interiorizado no egresso que lhe permite uma ação que não contraria as normas reguladoras da escola mas que também lhe possibilita uma ação singular. Para Bourdieu (1990), trata-se da noção de *habitus*.

O objetivo de Bourdieu é romper com a noção estruturalista, a qual pressupõe ser a ação o cumprimento e a obediência a uma regra. Para ele, os agentes sociais não são regulados e nem eminentemente racionais. Existe, no indivíduo ou nos agentes sociais, como se refere o autor, a incorporação de disposições que funcionam como elementos capazes de fazer com que o indivíduo pense na ação, sem que ela seja resultado de estruturas; ao mesmo tempo, são ações desprovidas de intencionalidades definidas pela razão. Então, como

produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não seja produto de uma ação consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. A ação comandada pelo "sentido do jogo" tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial, dotado de toda informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. E, no entanto, ela não tem a razão como princípio (Bourdieu, 1990, p.23).

Nesse sentido, o *habitus* é a interiorização de valores, normas de uma dada cultura, que permitem ao indivíduo a tomada de decisões, possibilitando-lhe o exercício de práticas diferenciadas. Essa diferenciação pode ocorrer em diversos níveis: entre as classes sociais, bem como entre os grupos de uma mesma classe. Afirma Bourdieu:

O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco de escolhas de pessoas, de bens de práticas.(...) os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores.(...) são princípios geradores de práticas distintas e distintivas. (Bourdieu, 1996, p.21-2)

Assim, a construção da noção de *habitus* para Bourdieu significa, antes de tudo, entendê-lo

como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significa construir o agente social na sua verdade de agente operador prático de construção de objetos.(Bourdieu, 1990, p.26)

Os cursos de formação de professores devem considerar o significado do *habitus* como "forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas" (Sacristán,2000, p.87). O *habitus*, nesse caso, é mais importante do que a ciência e do que os motivos, pois ele é cultura, é costume, é conservadorismo, mas também é a continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes.

Entende-se como formação um processo que atravessa toda a vida dos sujeitos. Conforme Catani (1997, p.25-34), durante muito tempo, a formação de professores foi entendida como inculcação de um conjunto de conhecimentos produzidos de forma alheia ao professor. Porém, a autora afirma que

as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo percurso escolar e profissional. (Catani, 1997, p.34)

Na reconstituição da trajetória profissional dos egressos, as defasagens do curso de licenciatura foram mencionadas de forma recorrente, pois as diversas lacunas desta formação acarretaram dificuldades no momento que os professores iniciaram seu trabalho na escola. Dos entrevistados, 42% analisaram o curso de licenciatura freqüentado de forma negativa, apontando a precariedade da

formação e seu distanciamento da realidade da prática pedagógica do professor na escola:

Olha, eu acho que eu tinha uma idéia... e o que eu aprendi lá foi bem diferente do que eu peguei no trabalho. Lá a gente via tudo bonitinho, tudo arrumadinho, mas quando a gente vai prá sala de aula a realidade é outra. As dificuldades são enormes, os problemas, as responsabilidades, parece que é diferente, a responsabilidade da gente dobra. *(Egresso 1)*

Eu acho que não preparou quase nada, o que ele dá pra gente é a teoria mesmo, mas de prática... *(Egresso 2)*

O curso de História não te prepara para a sala de aula. Não tem preparo nenhum, nenhum para a sala de aula. O que você vê no curso, você vai para a sala de aula, não tem nada a ver. Nada você aprendeu, você só aprende é com prática. *(Egresso 3)*

Eu acho que o ensino na Faculdade, o que a gente aprende lá na escola quando a gente está fazendo faculdade, eu acho que é muito fraco, sabe... porque a gente fica muito ali na teoria, eu acho que tem muito pouca coisa a ver com a prática realmente dentro da escola. *(Egresso 6)*

Observa-se nas colocações dos professores uma certa descrença no valor dos conhecimentos teóricos aliada a uma exaltação da prática. Os depoimentos evidenciam uma grande insatisfação com os conhecimentos adquiridos nos cursos estudados, considerando-os completamente desvinculados da realidade com a qual se depararam no início da carreira, atribuindo um valor expressivo à aprendizagem na prática.

Nas falas dos professores entrevistados, algumas posições manifestam-se em colocações estereotipadas que o ensino superior privilegia aspectos teóricos em detrimento da prática do futuro professor. Esse tipo de discurso parece estar embasado em um senso comum que pode ter influenciado os egressos. Dito de outra forma, os

professores podem adotar essa posição de crítica ao curso muito teórico não porque realmente vivenciaram essa situação — o estudo excessivo de teorias —, mas porque este tipo de comentário tem grande circulação nas escolas. Pode significar, também, que consideram o ensino em voga distanciado do real.

Torna-se necessário, portanto, questionar o entendimento que os professores têm quando afirmam que *o curso só deu teoria*. Será que realmente esses cursos de licenciatura ofereceram conhecimentos teóricos? O que chamam de teoria pode ser um ensino livresco, baseado na memorização, o que não pode ser caracterizado como um ensino teórico, e sim como um ensino de cunho tradicional. De acordo com Mizukami (1986), em termos gerais, a abordagem tradicional do ensino caracteriza-se pela ênfase à variedade e quantidade de conceitos e informações, em detrimento da formação do pensamento reflexivo. Nesse sentido, a ausência de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos no curso pode ter acarretado uma desvinculação entre esses conceitos e sua relação com o trabalho pedagógico. Qual o entendimento do que é contribuição para a prática? Seria um receituário de técnicas de ensino? Seriam modelos didáticos aplicáveis às mais variadas situações do cotidiano do trabalho docente?

Os estudos sobre a prática docente mostram a importância de uma sólida formação teórica para subsidiar as atividades de ensino e analisar a prática⁹. A idéia básica destes estudos é a de que todo momento de reflexão sobre a prática necessita da teoria, em diferentes momentos do trabalho docente, os professores necessitam de uma referência teórica. Quando, por exemplo, o professor diz:

⁹ Lüdke (1994). Perrenoud (1995), dentre outros.

“esse aluno está desmotivado, aquele aluno está em determinado estágio de aprendizagem”, o professor está utilizando, mesmo que seja de forma inconsciente, categorias teóricas oriundas da Psicologia, da Didática, da Sociologia. Nesse sentido, observa-se que todas as decisões práticas têm uma dimensão teórica, ou seja, estão inseridas em uma determinada postura pedagógica, baseada numa concepção de educação que pode orientar as reflexões sobre o significado pedagógico dos diferentes aspectos da prática dos docentes em seu trabalho diário.

Outro ponto de análise é o fato de que os entrevistados fizeram seu curso de licenciatura em cidades do interior, locais em que geralmente existem dificuldades para contratar profissionais habilitados para atuarem como professores nesses cursos, o que, sem dúvida, afeta a sua qualidade.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que os conhecimentos teóricos, que os professores afirmam terem sido os únicos que adquiriram no decorrer do curso, podem ter sido tratados de forma superficial ou desvinculados da prática. Se os conhecimentos teóricos tivessem como referência a prática docente em escolas públicas brasileiras, poderiam subsidiar reflexões dos professores no momento de elaborarem atividades práticas para seus alunos. Entretanto, observa-se uma grande dificuldade dos professores de transformar orientações teóricas em orientações metodológicas, dificuldade que pode estar relacionada ao fato de considerarem os conhecimentos teóricos como inúteis ou muito distantes da prática diária. Nesse sentido, pode-se levantar a hipótese de que, mesmo que os cursos pesquisados tenham oferecido conhecimentos teóricos, essa dificuldade tenha constituído uma barreira para que esses

conhecimentos originassem opções metodológicas capazes de fazer frente ao trabalho inicial dos professores nas escolas. Pode ser que o despreparo para enfrentar a prática diária, do qual se queixam os/as professores/as, esteja vinculado justamente a um tratamento superficial dos conhecimentos teóricos, no decorrer do curso ou mesmo uma distância entre as teorias estudadas e o cotidiano escolar.

Torna-se interessante discutir o objetivo da formação inicial, que, além de auxiliar o preparo básico para o exercício da profissão, tem como objetivos instrumentalizar os docentes para adquirir competências/ habilidades de reflexão sobre as dimensões sócio-técnicas de seu trabalho, capacitando-os a desenvolver potencialidades inovadoras na escola, o que, no entanto, não está explicitado nos perfis dos cursos em destaque, conforme o Guia do candidato – processo seletivo 2002/1— UEG (UEG, 2002, p. 3 e 4):

Ao licenciado em Geografia cabe executar as atividades inerentes ao magistério do Ensino Fundamental e Ensino Médio; realizar as atividades de planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem(...)

O licenciado em História pode atuar no Ensino Fundamental e Médio, como professor por excelência ou trabalhar em órgãos públicos ou privados, ligados à educação.

O licenciado [em Letras] tem formação de caráter humanístico e conhecimento lingüístico-cultural. A ele compete manter uma formação contínua na dinâmica do ensino de línguas e na qualidade da produção científico-literária.

Dentre os professores entrevistados, 40% consideraram que fizeram um bom curso de licenciatura, inclusive mencionando determinados autores estudados durante o curso, atribuindo essa

avaliação positiva, em parte, à *relação com a prática*, o que pode soar contraditório, pois que denunciam o caráter teórico do curso. Essa ambigüidade é manifestada em declarações informais, quando fica explícita a preponderância do conhecimento adquirido por meio da *prática no dia-a-dia escolar* sobre o conhecimento julgado *fora da realidade*, veiculado nos cursos pesquisados.

Por outro lado, 60% dos entrevistados não citaram, no questionário, livro ou artigo lidos. Esses leram apenas o essencial. Alguns alegaram conhecer revistas especializadas na temática de seu curso, mas não publicaram trabalhos a ela relacionados. Não participaram de eventos externos vinculados à temática do curso, enquanto eram estudantes.

Isso traduz uma concepção bastante vigente, de que o professor é reprodutor e transmissor daquilo que já existe e não alguém capaz de produzir conhecimento. Os depoimentos revelam o aspecto mais relegado nos cursos: a formação do professor pesquisador.

A forma de organização das aulas, em alguns cursos, que enfatizam a vivência de situações práticas que poderiam vir a fazer parte do trabalho dos futuros professores, também foi mencionada como um fator importante na qualidade do curso:

No curso de Letras a gente fazia plano de aula simulado pra alguma série e trabalhava na sala de aula com as colegas da gente sendo alunos, então elas simulavam muitas situações assim de uma criança que tinha dificuldade, de uma criança revoltada, pra gente poder ter um manejo de classe, pra aprender a contornar a situação, então ajudou. (Egresso 1)

Apesar disso, para alguns egressos, a formação teórica que receberam no curso foi melhor do que a formação prática, considerando que o seu curso o preparou para a cidadania ("abriu a cabeça") e não para o exercício da profissão.

As deficiências dos cursos de licenciatura vêm sendo denunciadas por inúmeros estudos realizados nas últimas décadas, dentre eles os de Lüdke (1994), Candau (1987), Pereira (2000), Loureiro et al (1999). Diferentes pesquisas¹⁰ mostram diversos problemas dos cursos de licenciatura, dentre os quais a redução de disciplinas de fundamentação pedagógica, o aligeiramento dos conteúdos e a sua desarticulação das questões da realidade educacional brasileira, além da ausência de preocupação com aspectos relacionados à aprendizagem de crianças de diferentes estratos culturais. Outro aspecto destacado relaciona-se aos estágios que, na maioria das vezes, não têm a orientação e o

¹⁰ Ver Pereira, 2000, p.15-52.

acompanhamento necessários, tornando inviável o desenvolvimento das habilidades exigidas ao futuro professor.

Em relação aos cursos de licenciatura é importante tecer ainda outras considerações. Não se pode ignorar seu caráter precário, advindo também de sua generalização, a partir da expansão quantitativa ocorrida na década de 1980, quando as licenciaturas se tornaram a melhor opção de oferta, por requererem poucos investimentos públicos, com conseqüências graves para a qualidade do ensino ministrado. A formação específica para o magistério ficou diminuída em razão dessa nova estrutura de ensino.

Acrescentem-se a esse fator questões referentes à escolha do curso de licenciatura pelos futuros professores: a) nem sempre corresponde ao desejo do aluno, e, por vezes, reflete o desejo dos pais ou a falta de opção ou de condições financeiras para fazer o curso desejado; b) encerra, por vezes, a idéia de vocação — “Sinto-me gratificada em ser útil” — diz uma entrevistada; c) pelo sentimento de dedicação implícito ou explícito: — “tenho verdadeiro afeto ao ensinar”, o que, no entanto, não chega a gerar entusiasmo, mas acomodação e resignação depreendidas das posturas, nunca das falas.

Tal fato é comum em cidades do interior, onde são reduzidas as possibilidades de acesso à educação superior e de escolha de cursos. As condições sócio-econômicas de origem dos professores em interação com os valores culturais sobre as características dos papéis femininos, também constituem determinantes poderosos na escolha da carreira.

A profissão e seu exercício resultam de diversos fatores, como relações sociais e culturais tecidas em diversos níveis e elaboradas por lógicas próprias, *"feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões"* (Cavaco, 1991, p.178). Segundo a autora, contendo ou estimulando, facilitando ou inibindo, as estruturas profissionais interagem com os destinos pessoais, dando-lhes contornos gerais.

Até a ocasião do preenchimento do questionário, os egressos refletiram seriamente, despidos de preconceitos, estereótipos, crenças, etc., sobre sua formação pedagógica, suas ações escolares, sua profissão? Superficialmente, falaram com facilidade sobre esses assuntos, muitas vezes, repetindo frases feitas, como: *"o curso que fiz não me acrescentou nada"*; *"O professor não é reconhecido como deveria ser (...)"*; *"Não faço melhor porque os pais não ajudam"*; *"Os alunos não se interessam e/ou a escola não dispõe*

de recursos materiais que eu gostaria de utilizar"... O que pode ter inibido os egressos-professores de se expressarem livremente sobre temáticas que fazem parte do seu viver e de seu fazer cotidianos?

Nóvoa assinala problemas relativos à profissionalização docente:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono. Insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante(...) recurso sistemático a *discursos-álibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional...(Nóvoa, 1991, p.20, grifos do autor)

Outro aspecto que se destaca é a desvalorização social da profissão docente, caracterizada não só pelo desprestígio do trabalho do professor, como também é agravada pela baixa remuneração e pela sua condição de trabalho feminino — conforme pesquisas realizadas, a maioria dessa categoria profissional que atua em turmas iniciais de ensino fundamental é composta por mulheres — o que torna pouco atrativo este campo de trabalho. Pode ser assinalado ainda o pouco tempo destinado à formação do professor nos cursos de licenciatura, em relação à complexidade da função docente, haja vista que a formação pedagógica dá-se de fato da terceira série do curso em diante, e em disciplinas estanques, sem inter-relação entre

si e/ou com as disciplinas direcionadas à formação específica do curso.

Atualmente, a expansão e a interiorização da educação superior ligadas às discussões sobre a necessidade da melhoria da formação do professor das séries iniciais encontram ressonância também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996 — que instituiu a Década da Educação, a partir de 1997 e coloca no título VI, como uma das metas, a formação em nível superior para professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (Brasil, Lei nº 9.394/96). Embora ainda admita a formação docente em nível médio, no curso Normal, a LDB estabelece que, progressivamente, todos os professores desse nível de ensino sejam habilitados em nível superior. Cabe questionar como se dará, na prática, a efetivação e a qualidade dessa formação, tendo em vista as diferenças regionais do país, em relação à oferta de ensino superior. Questões fundamentais para a atuação docente, como a valorização do profissional da educação mediante piso salarial profissional, aperfeiçoamento profissional e período destinado a estudos previstos na carga horária de trabalho do professor, também são mencionadas no título VI da LDB (Brasil, Lei nº 9.394/96).

Analisando o papel da formação inicial, Perrenoud (1995) ressalta que se deve delimitar o que é essencial à formação inicial de professores. Segundo o autor, o pouco tempo destinado à formação inicial não possibilita desenvolver todos os domínios de conhecimento exigidos de um verdadeiro profissional. Assinala a necessidade de que se privilegie uma formação aberta, que prepare os futuros professores para a solução de problemas complexos.

Nessa direção, estão também os estudos de Lüdke (1994, p.118), que apresentam um questionamento interessante: “o que cabe adequadamente no âmbito da preparação inicial do futuro professor e o que de fato não deveria ser esperado dela?”. No seu entendimento, a formação inicial, como o próprio nome já diz, deve ser entendida como preparação primeira, pois se o seu caráter introdutório for reconhecido, talvez ela possa se tornar mais efetiva, assumindo um caráter básico, a ser complementado em outros níveis de ensino. Entretanto, a autora ressalta que se deve considerar a teoria como fundamental para a formação inicial.

Os depoimentos dos egressos demonstram que mesmo a formação básica, de caráter inicial, que tiveram, deixou uma série de lacunas que ocasionam dificuldades no seu trabalho na escola. Consideram, em geral, que o curso não ofereceu as competências e

habilidades necessárias para enfrentar novas situações no exercício profissional; sentem, por isso mesmo, necessidade de complementá-la depois de formado, em coerência com o seu testemunho de que a formação deixou a desejar.

Em decorrência dessa precariedade da formação inicial, quase todos os professores enfrentaram o que foi denominado por Huberman (1992) de *choque do real*, que ocorre na fase inicial da carreira, marcada pelas dificuldades da realidade da sala de aula, momento em que o docente se dá conta das dificuldades decorrentes das lacunas existentes entre sua formação e as habilidades necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Alguns depoimentos caracterizam de forma interessante esse período:

Quando eu comecei é que eu vi o que era realidade, porque onde eu fui trabalhar não tinha nada, a gente tinha que se virar sozinha. Zona rural... Entendeu? Livros não tinha, não tinha mimeógrafo, imagine xerox! ... muita dificuldade!
(Egresso 4)

Eu acho que cheguei totalmente despreparada, este estágio não prepara a gente pra dar aula, eu tive muita dificuldade.
(Egresso 5)

Entretanto, o aspecto da *descoberta*, também discutido pelo mesmo autor, que se caracteriza pelo entusiasmo advindo das novidades do período inicial da carreira, vivenciado simultaneamente a esse choque inicial com a realidade, não foi mencionado por nenhum dos professores entrevistados. Será que tal fato pode ser

atribuído aos desafios que, causando tamanho *choque*, sobrepuseram-se às descobertas, não dando oportunidade para que fossem percebidas e vivenciadas pelos professores? Parece que as descobertas existiram por meio de trocas e novas aprendizagens: cursos, orientações de colegas, reflexões da prática... A importância dessa socialização não aparece na formação inicial, mas foi ressaltada como benéfica à ação do professor no dia-a-dia na escola:

É no convívio com colegas que busco *meios de transmitir meus conhecimentos às crianças*; a gente aqui é assim: troca folhas de exercícios, modelos de atividades como a cópia, ditado, contas. (*Egresso 2- grifos meus*)

Porém, a postura dos professores diante desses desafios foi de enfrentamento, marcado pela busca de soluções para os problemas vivenciados:

As pessoas [professores de outras escolas] falavam: "*Faz isso que dá certo*". Não chegavam com a coisa pronta, mas sugeriam alguma maneira de trabalhar. (*Egresso 1*)

Eu fiz um curso pro pessoal da zona rural, eles passaram experiências por exemplo com plantas e animais, é o trabalho mesmo, a técnica de trabalhar em sala de aula... me ajudou... porque eu nunca ia ter aquelas idéias. (*Egresso 2*)

Em seus depoimentos, outros professores afirmaram que se defrontaram com dificuldades de diversas ordens mas também reconhecem formas semelhantes de enfrentar os desafios presentes no início da carreira:

Entrei despreparada mesmo, mas o que eu consegui foi com o meu esforço e com a ajuda dos outros; e ainda corro atrás, até hoje eu vou atrás, quando tem alguma coisa eu participo... *(Egresso 3)*

E se estou sendo uma boa professora agora é porque a gente vai procurando aprimorar, não é, adaptando aos alunos, às necessidades, à realidade... porque o curso de Letras é um curso só, a gente forma... é um professor só, então é quando a gente está com a mão na massa é que vê o que tem que ser feito, o que a gente sabe, o que tem que aprender ainda... pra crescer, pra trabalhar bem. *(Egresso 6)*

É com a prática que você vai aprendendo outras coisas, e assim... a prefeitura investiu em cursos pra gente. Isso ajudou, eu pelo menos cresci com esses cursos e com a prática... e procurando orientação com outras pessoas que já trabalham há mais tempo. Eu ia atrás quando tinha dificuldades. *(Egresso 2)*

Apesar das diferenças no modo como se formaram e apesar de 45% dos entrevistados afirmarem que o curso realizado não tem uma influência direta sobre seu trabalho na escola, alguns docentes consideram que indiretamente a sua formação fez com que se mostrem mais abertos a novas aprendizagens e adotem uma atitude de reflexão diante do trabalho pedagógico. Ao analisar o curso superior realizado, vários professores utilizaram a mesma expressão: "abrir a cabeça", para designar os benefícios de um curso superior:

Aprendi que ensinar não é só dar informações ao aluno, é aprender com ele, abrir a minha cabeça... *(Egresso 3)*

Meu curso me abriu muito os olhos, hoje não é qualquer coisa que engulo... *(Egresso 5)*

Agora eu sei fazer melhor o que eu sempre quis, que é dar aulas. *(Egresso 6)*

Pode ser observado que pelo fato de terem passado por um curso superior, os professores parecem atribuir-se uma maior possibilidade de crítica e de reflexão sobre o próprio trabalho, o que faz que tenham uma visão mais abrangente do processo educativo, em oposição ao que afirmaram sobre o ensino ser "muito teórico". Aspecto semelhante foi abonado por Mello (1988, p. 96):

a experiência de fazer uma faculdade, qualquer que seja ela, provavelmente permite a aquisição de certas habilidades profissionais e favorece uma compreensão mais integrada da prática profissional.

Analisando seus depoimentos, é possível constatar ainda que os professores possuem compromisso com seu trabalho pedagógico, evidenciado pela busca de um ensino de melhor qualidade. Essa busca é também demonstrada pelo interesse que os professores revelam pela sua formação continuada, percebida pela maioria como uma forma de suprir as defasagens de sua formação inicial e superar as dificuldades que surgem no trabalho diário na escola: 52% dos entrevistados fizeram *cursos de capacitação*, destacando as semanas culturais e pedagógicas promovidas nas faculdades de origem e os *cursos de reciclagem*, promovidos seja pelas secretarias estadual e secretaria municipal de educação. Apesar

de se declararem despreparados para o exercício do magistério, 48% não realizaram nenhum outro curso nesse período.

A violência da passagem de estudante a profissional gera no professor uma frustração que pode se transformar em descrédito pelo curso ou quase total desvalorização do que lhe foi ensinado nos cursos de formação pedagógica.

Para que se veja o que pode estar implícito na resposta do educador ao falar de seu curso de formação inicial no que se refere ao preparo que lhe deu para o exercício de sua profissão, é preciso também admitir que, embora nos cursos de formação pedagógica se tenha consciência da incompletude de suas informações, não se trabalha com o futuro profissional para que ele compreenda a natureza continuada da educação do professor. O futuro professor, em geral, é tratado como receptor de conhecimentos e utilizador de técnicas pré-fabricadas, nem sempre bem fundamentadas e desprovidas de qualquer julgamento sobre a conveniência de sua adoção em distintas condições físicas, humanas e sociais.

Assim, não basta avançar em projetos pedagógicos bem articulados, resultantes de um grande esforço de construção coletiva, se, associado a isso, a universidade no seu todo e cada professor em particular não tiverem claramente explicitado quem é o seu aluno

concreto, que ali está em busca do aperfeiçoamento de sua formação de cidadão e de profissional competente técnico e politicamente.

É preciso reconhecer também que, na década de 1990, foi reforçada uma série de processos de exclusão dos professores, em um quadro de redefinição que tende a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente reservados, o que provocou impactos ímpares à formação e (des)profissionalização docente. Nóvoa assinala:

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o "lugar do morto". Tal como bridge¹¹, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros. (Nóvoa, 1995, p. 10).

¹¹ *Bridge* é um jogo no qual um dos parceiros ocupa o *lugar do morto*, sendo obrigado a expor as suas cartas em cima da mesa: nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas esse jogador não pode interferir no desenrolar do jogo (Nóvoa, 1996).

CAPÍTULO IV

A (des)profissionalização docente

*[ser professor] não é um sacerdócio: é um suicídio. Não é uma vocação; é uma abdicação dos direitos mais rudimentares da existência. E, pelo visto, chega a espantar que o Estado misericordioso não pensasse ainda em exigir ao professor primário o voto de castidade perpétua, para que ele seja, em tudo, o monge moderno. Já o é na obediência; já o é na pobreza voluntária.
(desabafo de um professor português do princípio do século)*

A luta e o luto do tempo da lida/ da vida

O propósito deste capítulo é subsidiar uma melhor compreensão da situação atual de menor *status* acadêmico das licenciaturas nas leas e das conseqüentes dificuldades enfrentadas por esses cursos para a implementação de mudanças significativas. Com isso, pretende-se buscar novos elementos para a compreensão

da formação inicial de professores empreendida pelas instituições em foco.

Apenas dizer que o magistério público vai se identificando com uma imagem em declínio, em virtude de depreciações salariais e deterioração das condições de trabalho, talvez não chegue a retratar os conflitos vividos pelos profissionais da escola. Ainda, são poucas as oportunidades para o professor amadurecer na profissão. Os cursos oferecidos — de pequena duração, realizados em finais de semana e com salas abarrotadas — não têm contribuído para a formação continuada e as estatísticas mostram que os professores das instituições públicas vêm sendo expulsos das escolas.

Em Goiás, só a rede municipal de ensino teve um acréscimo de 13,5% de docentes, talvez explicável pelo crescente processo de municipalização da educação. As redes federal e estadual de ensino apresentaram queda do número de professores da ordem de 13,4% e 3,2%, respectivamente e os motivos carecem de uma investigação aprofundada. Os que permanecem no sistema, retratam o preço da teimosia:

Tabela 6: Professores em exercício por dependência administrativa – 1999/2000

REDE	1999		2000		Diferença 1999/2000	
	Número	%	Número	%	Absoluta	Percentual
Federal	477	0,8	413	0,6	-64	-13,4
Estadual	33.169	52,2	32.112	49,1	-1.057	-3,2
Municipal	18.964	29,8	21.521	32,9	2.557	13,5
Particular	10.939	17,2	11.392	17,4	453	4,1
Total	63.549	100,0	65.438	100,0	1.889	3,0

Fonte: Brasil, MEC/Inep/SEE/Supp

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento

Os dados constantes da tabela podem referir-se também a um possível deslocamento dos docentes dos âmbitos federal e estadual para os âmbitos municipal e particular, o que, no entanto, necessita ser comprovado.

O próprio sentido de *carreira* é revertido, em vez de acréscimo salarial os que permaneceram como professores vêm sofrendo redução sistemática de seus vencimentos. Significa que quanto mais tempo permanece na carreira docente mais regride financeiramente (Codo, 1999). Dos entrevistados nesta pesquisa, 20% manifestaram o desejo de tornarem-se professores na rede estadual para garantirem a assistência médico-hospitalar proporcionada pelo Ipasgo (Instituto de Previdência ao Servidor Público de Goiás).

A alarmante situação salarial dos professores entrevistados obriga a metade deles, para sobreviver, a ministrar até setenta aulas por semana, ao passo que a Organização Mundial de Saúde recomenda vinte horas semanais. E os força ainda a encontrar outra fonte de renda, os bicos, atividade tão disseminada que as escolas chegam a se transformar, nos intervalos, em *mercados persas*: vendem-se roupas, laticínios, doces caseiros e produtos importados do Paraguai.

Além da constatação de que os professores ganham mal, menciono dois outros problemas ligados à questão salarial. O primeiro é a diferença entre os salários dos professores pesquisados atuantes na educação básica e na educação superior, que vai de duzentos e cinquenta reais a mil e seiscentos reais mensais. O outro é que essa situação de diferença salarial (que pode chegar a 900%) existe independente do trabalho realizado, da função exercida ou da formação obtida pelo professor, os quais deveriam ser os principais definidores das políticas salariais.

A situação de diferenciação quanto à remuneração dos professores ocorre em todos os sentidos, confirmando a pesquisa realizada por Odélius e Codo (Codo, 1999): a) ao comparar o valor da remuneração percebida com o valor do trabalho; b) com a

remuneração percebida por outros cargos com exigências e trabalhos similares; c) com a remuneração percebida pelos professores com outros professores. No presente estudo foram encontradas situações de baixa remuneração mas, sobretudo, uma situação de grande dispersão entre as remunerações existentes para retribuir o trabalho desenvolvido pelos professores.

Depoimentos reveladores traduzem a contradição vivida no magistério: de um lado a vocação insiste em permanecer e de outro, o anseio por melhores condições de trabalho sufoca o amor à profissão.

Entre para o magistério, e nele fiquei para provar que um professor pode ensinar sem fazer o aluno sofrer. Cheguei à terceira série sem ler nem escrever. Uma das professoras usava como castigo colocar orelhas de burro na nossa cabeça. *(Egresso 7)*

Assim que me formei, tive oportunidade de lecionar e de trabalhar como secretária num consultório médico, onde o salário era melhor. Fiquei com o emprego do consultório, onde continuo até hoje. *(Egresso 8)*

Trabalhei durante um ano numa escola pública de periferia. Era muito sofrimento. Nada do que eu havia aprendido no curso tinha a ver com a realidade. Achei melhor largar. Fui trabalhar em banco e estou me dando bem. *(Egresso 9)*

Ideal jamais me faltou. Tenho carência é de valorização profissional. Parte das sessenta horas semanais de aula, eu substituí por um tempo bem menor na iniciativa privada e ganho cinco vezes mais. Enquanto não muda a situação, cultivo e rego meus ideais, dedicando apenas vinte horas semanais ao ensino, como se eu fosse uma pequena planta espremida entre concreto, que todos vêem agonizando, mas teima em não morrer. *(Egresso 10)*

Sobre a questão, Libâneo/Hengemüle (1997, p.70) declaram:

o deslocar a missão do professor para a categoria de profissão produziu duplo efeito. Um positivo, outro negativo. De fato, muitos professores adquiriram através das exigências acadêmicas habilidade profissional que antigamente não possuíam. Mas, em freqüentes casos, perdeu-se aquela paixão, aquele caráter de amador, que gosta da atividade e a faz por uma força interior, por uma experiência pessoal profunda de gozo, de atração, de sedução.

Mesmo concordando que a paixão é um elemento altamente mobilizador do ser humano, deve-se esclarecer que a defesa da profissionalização se faz como conquista da cidadania. É, sobretudo, mais uma conquista política do que aquisição de títulos e habilidades ou expressão de corporativismo. Nesse sentido, insistir na formação e profissionalização docente, ou no desenvolvimento profissional, não implica negar a vocação e missão inerentes a cada ser humano, é conferir-lhe uma qualidade; nega-se, porém, o *caráter de amador* atrelado à idéia da paixão. O ideário da vocação que sugere chamamento, personalismo, dom, graça divina escamoteia a posição ocupada pelos professores no espaço social.

A referência à formação e à profissionalização docente deve, fundamentalmente, o sentido de contrapor a atividade docente ao amadorismo, contribuindo para extraí-la do âmbito de atividade provisória, complementar, e a cujo acesso prescinde-se de formação adequada. Entender a dinâmica da profissionalização do professor é

inscrevê-lo no contexto maior da sociedade com suas implicações político-econômicas.

A concepção da profissionalização, então, é de um processo que envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança, tanto no trabalho pedagógico que o professor desenvolve quanto na sua posição na sociedade. Nesse sentido, a *profissão* de professor está próxima de um conceito que aponta uma atividade humana necessária, sustentada por bases teórico-práticas e éticas, a constituição de um segmento e que deve ser valorizada socialmente.

Apesar da situação vivenciada pelo docente e agravada pelo arrocho salarial igualitariamente imposto nas últimas décadas a todos os trabalhadores no Brasil, aconteceu um fenômeno inesperado em Formosa-Go: os seus egressos não servem aos quadros funcionais do estado de Goiás, conforme previsto na abertura da instituição em 1985, mas do Distrito Federal, mais precisamente, da Fundação Educacional do Distrito Federal. Dos egressos da unidade de Formosa-Go, 78% trabalham na Fundação e atribuem a migração aos melhores salários pagos pela Fundação. "O salário pode não ser determinante para a qualidade do ensino, mas que ajuda, ajuda", diz um deles.

Ao pensar na formação de professores, torna-se relevante analisar as condições efetivas da prática docente na escola e os aspectos que caracterizam a profissão docente, dentre os quais a sua natureza complexa, a inserção social do docente e as diferentes fases, identificadas ao longo da carreira dos professores.

A complexidade da profissão docente é ressaltada por Perrenoud (1995). Para o autor, o trabalho docente pressupõe uma atuação que não se restringe às tarefas inerentes ao desempenho do professor em sala de aula. Uma diversidade de elementos está presente no dia-a-dia dos professores, como por exemplo, o planejamento do trabalho a ser realizado, o relacionamento com os alunos, com os colegas e com os pais. Segundo o autor, na prática pedagógica, estão constantemente presentes diversas contradições e conflitos com os quais os professores se defrontam e as inúmeras pequenas tarefas que lhe são atribuídas demandam uma série de decisões a todo momento, pois "a dispersão caracteriza numerosos momentos da prática pedagógica" (Perrenoud, 1995, p. 57).

De acordo com Gatti (1997, p.41), "ensinar é uma prática complexa, ainda mais nas condições de desigualdade social que o profissional enfrenta face a seus alunos e das diferentes condições de escolarização com que tem que lidar no sistema". O trabalho dos

professores é, ainda, limitado pelas condições concretas da instituição escolar em que atuam, pelos programas de ensino e por outros elementos que acabam reduzindo sua autonomia.

Aliada à complexidade da profissão docente, observa-se também a desvalorização social dos professores, que está relacionada com a feminização do magistério e com a proletarização da categoria docente. A degradação das condições de trabalho dos professores, os baixos salários e o pouco prestígio da profissão às vezes desestimulam a permanência no magistério e contribuem para dificultar o investimento no aperfeiçoamento profissional, visto que muitos/as professores/as necessitam trabalhar em duas ou até três escolas para aumentar sua renda mensal e atender às suas necessidades de sobrevivência.

Outro aspecto que se destaca na análise desta profissão é a configuração da carreira docente, que, segundo estudos de Huberman (1992), caracteriza-se por diferentes fases que constituem o ciclo de vida profissional dos professores. Essas etapas (a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação ou questionamento, a serenidade ou conservantismo, bem como o desinvestimento, o qual caracteriza o final da carreira) devem ser compreendidas em uma relação dialética e não de forma linear e estática, pois dada a sua

complexidade, esse ciclo profissional pode sofrer interferências de uma série de variáveis. Gonçalves (1992) também desenvolveu um estudo sobre os percursos profissionais da carreira de professoras primárias, identificando os melhores anos, os piores anos, os problemas, os momentos de crise e de ruptura, a importância da formação, dentre outros.

Tomando como base os estudos que abordam a formação de professores em uma perspectiva mais ampla, constata-se que os pontos que se destacam são os seguintes:

A formação inicial de professores/as não é constituída apenas pelo domínio de técnicas de trabalho adquiridas em atividades formais de formação como aulas, de atualização, seminários, palestras, etc. Pela sua complexidade, esta formação é determinada também por outras dimensões, possuindo uma natureza subjetiva que configura diferentes formas de agir e de conduzir o trabalho educativo. (Nóvoa, 1992, p.34)

A formação do professor não se limita aos espaços formais, pois a prática configura um espaço de múltiplas aprendizagens, no qual o professor vai construindo novos saberes sobre sua profissão.

Os professores constroem saberes em seu trabalho cotidiano, mediante um processo de reflexão sobre sua prática, realizado coletivamente na escola, tendo por base referenciais práticos e teóricos.

Baseando-se nessa perspectiva, na qual a formação se caracteriza como um processo permanente que envolve aprendizagens distintas, outras questões se colocam: como os professores analisam as diferentes atividades de formação que vivenciaram em sua trajetória, tendo em vista a relação de sua formação com a prática docente? Essas análises modificam-se em diferentes fases da carreira? Qual a natureza dos saberes apropriados e/ou construídos pelos professores nas atividades de formação? Quais os obstáculos à introdução de mudanças e quais os fatores desencadeantes de mudanças na prática? Trata-se de questões para um outro estudo...

Formação e profissionalização docente

Nos últimos anos, a reestruturação educacional desenhada no Brasil tem a formação e avaliação docente como um dos pontos centrais da agenda programática do MEC. Assim, a avaliação do trabalho docente, a formação de professores, a profissionalização, os estatutos de carreira e muitos aspectos decorrentes passaram a ser elementos básicos no discurso dominante. Daí, a importância de problematizar a discussão sobre profissionalização e a forma como está sendo conduzida.

A profissionalização não é um processo que se produza de forma endógena. O processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança, tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade. O trabalho pedagógico está ligado às finalidades e aos objetivos e, portanto, carregado de intencionalidade política, com base em um saber científico próprio e na solidariedade aos valores e interesses comuns. O movimento interno conjugado com forças exógenas afasta os profissionais da educação de uma profissionalização estatal e da aceitação acrítica dos modismos pedagógicos supostamente inovadores bem como da tirania das rotinas institucionalizadas, restituindo-lhes assim a identidade perdida e a sua ligação mais direta à sociedade envolvente.

O conceito de identidade profissional não é simples mas tem significados e significações diferentes. A globalização generalizada e o multiculturalismo entendem-na como o conjunto de características perenes, válidas para o professor em qualquer contexto, encerrando uma idéia essencialista do *modo de ser professor* ou de *qualidades que caracterizam o professor*.

Entretanto, o processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão

meramente técnica. Espera-se e deseja-se que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, para se construir uma identidade profissional. A identidade profissional é alicerçada na articulação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. Há necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais.

Segundo Kincheloe (1997), os analistas educacionais identificam quatro paradigmas de formação de profissionais da educação no final do século XX: o behaviorístico, o personalístico, o artesanal tradicional e o orientado para a pesquisa.

O paradigma behaviorístico baseia-se no cientificismo cartesiano-newtoniano e na psicologia behaviorista. A formação visa à aprendizagem de conhecimentos, habilidades e competências consideradas as mais relevantes para o *bom ensino*. Os professores são formados para se transformarem em funcionários não-reflexivos do Estado, burocratas e submissos, ou seja, preparados para uma atividade de execução tipicamente instrumental. Suas práticas voltam-

se para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas. São transmissores de conteúdos predeterminados. A formação profissional é social e politicamente descontextualizada, pois não considera as questões dos propósitos e conseqüências do ensino e percebe o seu papel social como *neutro em relação ao statu quo* (Kincheloe, 1997, p.199).

O paradigma personalístico fundamenta-se na teoria cognitiva psicológica, privilegiando a habilidade do professor para reorganizar as percepções e crenças sobre o ensino de comportamentos particulares e de conhecimentos específicos e habilidades. A formação de profissionais da educação gira em torno do desenvolvimento pessoal, e a competência é medida em de quadros individuais. A formação centra-se mais no desenvolvimento do adulto, um processo de maturação mais do que um processo de preparação do professor para as atividades de ensino. A formação personalista é também descontextualizada, aceitando o *statu quo* como dado fora do domínio social.

O paradigma artesanal tradicional considera os professores como artesãos semiprofissionais, que desenvolvem competência por meio da experiência. Proponentes da formação do professor do paradigma artesanal tradicional afirmam que aprender uma *bateria de*

habilidades técnicas de ensino não somente não tem valor para promover um bom ensino para situações específicas, como também, freqüentemente, causa a perda pelos professores dos sinais dos propósitos do ensino (apud Kincheloe, 1997, p.200). A formação do professor desenvolve-se em um contexto sócio-político considerado imutável e que, por isso, falha ao considerar a luta pela democracia e pela justiça social, não focalizando a dimensão política do ensinar.

O paradigma orientado para a pesquisa tem por base a idéia de que a educação do professor é inerentemente política, rejeitando, portanto, a crença de preparar os futuros docentes para ajustá-los em escolas como as existentes. Nesse tipo de formação de professores, enfatiza-se o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar e os contextos multidimensionais que preocupam o docente. Ao ressaltar a importância da pesquisa crítica, as habilidades técnicas de ensino passam a ser considerada meios para fins mais amplos. O papel da formação é produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo em sala de aula, na escola e na sociedade, encorajando os futuros professores a problematizar tais questões.

A formação de profissionais da educação orientada para a pesquisa encoraja os alunos a problematizar o ensino para refletir sobre suas finalidades. Considera a prática docente mais do que uma atividade de execução. Trata-se de um *readquirir de consciência política dos professores que são libertados do controle de crenças não garantidas que inviabilizam suas questões por autodireção* (Kincheloe, 1997, p.200). Nessa perspectiva, a formação é um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor; ser inerentemente político e sintonizado com o mutável contexto social.

Os três primeiros paradigmas propiciam a construção de uma identidade ora de um burocrata técnico, submisso e obediente às regras, desligado do contexto social; ora com ênfase ao compromisso emocional da profissão e ao envolvimento com as vidas dos alunos individuais, focalizando regras que ajudam a atingir seus objetivos; ora ligada aos entendimentos intuitivos extraídos da experiência de ensinar e do pensamento prático, momento em que os futuros profissionais aprendem a lidar com uma multiplicidade de situações de manejo de classe para manter a disciplina em sala de aula, para manter o ativismo dos alunos e para conviver com as burocracias escolares. Duas tendências de formação são aqui postas: uma prescritiva e burocrática e a outra terapêutica e emocional.

Essas tendências, conforme os dados anteriormente apresentados, estão presentes na formação propiciada nas lees no período estudado.

As licenciaturas ministradas nas lees pesquisadas apresentam-se como cursos híbridos em que as disciplinas de conteúdos específicos não se articulam com as de cunho pedagógico, e estas apresentam-se com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso. Desse modo, a formação do professor torna-se mais compartimentada, não havendo como captar, nessa estrutura híbrida, uma perspectiva unificada que balize e articule o currículo montado para uma determinada área.

Nessas unidades de ensino, não se discutiu, coletivamente, entre todos os responsáveis pelo curso, o *profissional* que se pretendia formar, conforme atestam depoimentos de coordenadores dos cursos estudados. A rotina e a repetição mecânica das estruturas, já falidas, fazem parte dos problemas apontados pelos egressos e isso fica evidenciado em falas que revelam as grandes lacunas na formação dos licenciados, tanto em sua área específica de conhecimento, como na formação pedagógica. Um depoimento destacou-se em especial, pela dureza da afirmação:

às vezes tenho a impressão de ter sido ludibriado. Quando discuto com meus colegas, vejo que não somos nada! Fiz esse curso e aí? (...) Os professores davam o mesmo texto pra nós em duas ou mais disciplinas. Só tirei dez e nem sei o que ensinar e como ensinar. Acho que estamos lutando por nada; só por um aumento de salário, que nem chega a quarenta reais. (*Egresso 11*)

A inexistência de integração entre as disciplinas componentes da formação propicia, até mesmo, a prevalência das dicotomias ensino e ciência, educação e conteúdos, pedagogia e conhecimentos disciplinares.

Já o paradigma orientado para a pesquisa entende que o pensamento do professor não pode ser separado do contexto social mais amplo. O pensar do professor é muito mais complexo do que assimilar/transmitir a ciência. A lógica que permeia essa proposta de formação não é prescritiva ou burocrática e muito menos terapêutica. A lógica que norteia esse paradigma assinala atitudes de compromisso com a democratização da escola e da sala de aula, de diálogo e participação e de sensibilidade para o pluralismo e a diversidade. As experiências encontradas e reveladoras dessa tendência são fruto mais do envolvimento social do egresso do que propriamente de sua formação acadêmica.

Nóvoa (1991), ao discutir sobre a profissão docente, apresenta os modelos de formação de professores sob a ótica das

instituições — que oscilam entre os modelos acadêmicos, os modelos profissionais e os modelos práticos.

Os modelos acadêmicos estão centrados nas instituições de ensino superior e em conhecimentos considerados, pelo autor, como *fundamentais*. A formação desenvolveu-se de maneira desarticulada da escola, futuro local de trabalho, reforçando, ainda mais, a dicotomia da relação teoria-prática.

Os modelos práticos centram-se na escola e em métodos *aplicados*, propiciando o distanciamento entre conteúdo e forma, teoria e prática, correndo-se o risco de uma formação pragmatista e relegando a segundo plano os fundamentos teóricos da formação, uma vez que as escolas dedicam pouca atenção ao *trabalho de pensar o trabalho* (Nóvoa, 1991, p.24).

Para ultrapassar as propostas dicotômicas, o autor propõe os modelos profissionais, baseados na conjugação de esforços entre as instituições de ensino superior e as escolas, por meio da celebração de convênios e acordos, para que, em conjunto, possam atender à diversidade de interesses e de realidades institucionais, *porque considero que a existência de uma carreira docente única e a dignificação da profissão docente exigem que a formação de todos os professores tenha um estatuto universitário* (Nóvoa, 1991, p.24).

O estatuto social e econômico dos professores, apresentado por Nóvoa (1991), é o eixo estruturante e norteador do processo de profissionalização do professorado. O autor explica que a profissionalização se desenvolve em duas dimensões e quatro etapas. As dimensões estão relacionadas ao corpo de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício da atividade docente e ao conjunto de normas e de valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente. As etapas são as seguintes: a) exercício em tempo integral (ou como ocupação principal) da atividade docente; b) estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; c) criação de instituições específicas para a formação de professores; d) constituição de associações profissionais de professores.

Teoria e prática devem perpassar todo o curso de formação, entendido aqui como processo, e não apenas a prática de ensino, o que vai implicar novas formas de organização curricular, sob uma perspectiva dialética de relação teoria e prática, no qual não se perca de vista o perfil profissional esperado para o egresso.

A formação oferecida nas IES goianas salienta a capacitação em serviço, compreendida como formação de executores do ensino efetivo, em que se substitue a sólida fundamentação teórica

pelo ativismo a sala de aula e outras atividades não-docentes. Sem uma sólida base teórica, a formação reduz-se a um adestramento e ao desenvolvimento de habilidades técnicas, impossibilitando o avanço da compreensão das relações sociais mais amplas; trata-se de formação que obriga o egresso a buscar outras formas de suprir suas deficiências de formação.

Entretanto, grande parte da capacitação docente efetuada na modalidade de ensino a distância ou em cursos de especialização, como os promovidos pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) nos pólos mantidos nas cidades do interior. Os cursos de especialização ministrados pela Universo, apesar de funcionarem sem reconhecimento do MEC, são aceitos pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás para acesso de cargo ou titularidade, o que tem implicação política, pedagógica e operacional bem mais complexas, como — quem é autorizado/preparado para elaborar, executar, acompanhar e avaliar programas dessa capacitação?

A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Trata-se de um processo contínuo, que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia a prática profissional, em uma perspectiva

de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre a formação inicial e a continuada. Uma pressupõe a outra, e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

No entanto, a análise conjugada da formação inicial e continuada, baseada nos vários artigos da LDB — artigos 62, 66, 13, 40, 44, 59, 63, 67, 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996, permite ressaltar a importância de não se retirar da ambiência universitária a formação dos profissionais da educação. Os debates atuais sobre a melhoria da qualidade da educação básica e superior têm concebido a profissionalização do magistério como um veículo necessário à conquista dos direitos dos profissionais da educação e da elevação do prestígio social para a categoria.

Por pior que possa parecer, a formação docente nessas instituições constitui um avanço inequívoco, pois a introdução do ensino superior no interior do estado, ainda que não tenha sido a intenção primeira, viabilizou a entrada de uma camada da população no ensino superior que, de outra maneira, não teria acesso a ele. A

luta agora deve encaminhar-se para que sejam garantidas condições de ensino com qualidade e não de um ensino de massa.

Diferentemente da concepção de currículo mínimo, a reforma curricular urgente e abrangente deve superar a degradação da formação, impedindo que os conteúdos curriculares sejam definidos aquém das necessidades de uma sólida formação teórica. Nesse sentido, a observância da base comum nacional, entendida como núcleo essencial de conhecimentos indispensáveis à formação de profissionais da educação competentes técnica e politicamente, faz-se necessária. Essa forma de conceber o currículo demanda a necessidade de construir a unidade dos cursos, e, ao mesmo tempo, remete para o questionamento da forma de produção do conhecimento. A formação deverá, portanto, preparar o futuro profissional com habilidades de ensino para ensinar, de pesquisa para analisar e compreender a sala de aula, a escola, a sociedade (Kincheloe, 1997).

Dos textos legais, depreende-se, com clareza, que compete ao poder público a definição de políticas para a qualificação da educação pública e de valorização do magistério, ressaltando que sejam contemplados a formação profissional dos professores, a melhoria salarial e os parâmetros de qualidade para a carreira.

O processo de degradação e desvalorização progressiva do magistério é acentuado pela ausência de medidas efetivas de valorização e de profissionalização e constitui fator desestimulante para os egressos. Há, portanto, a necessidade de uma política incisiva, que aponte a efetivação das orientações legais e outras reivindicações profissionais vagamente definidas, mas que foram asseguradas na lei estadual na década de 1990, tais como: garantia de aposentadoria com proventos integrais, adicional para a aula noturna, adicional de remuneração para os que trabalham em regiões de difícil acesso ou na periferia dos grandes centros urbanos, férias anuais de 45 dias, regime de trabalho de quarenta horas semanais, admitindo-se o regime de vinte horas, tempo de regência de classe e para execução do trabalho extraclasse e extensão do plano de carreira aos profissionais da educação que atuam nas instituições privadas.

É preciso não olvidar que as mudanças, de forma isolada, na formação e nas condições de trabalho do professor não garantem por si só as transformações da escola. O desafio maior consiste em refletir as propostas existentes, avaliar os currículos em andamento e propor experiências em termos da formação de profissionais da educação.

Nóvoa afirma que a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão (Nóvoa, 1991, p.24).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÁPOLIS. Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pró- Reitoria de Graduação. *Proposta preliminar de reestruturação dos cursos e remanejamento e diversificação de vagas*. Anápolis: UEG, 2001.

ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino? In: *Revista de Educação da AEC*. Brasília, v.14, n.58, p. 7- 15, out./dez.1985.

_____. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

BABBIE, Earl. Trad. Guilherme Cezarino. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte:Ed. da UFMG, 1999.

BALDINO, J.M. *Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. A dominação masculina. *Educação e realidade*. São Paulo, v.20, n.2, p.133-184, jul./dez.1995.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da USP, 1996 (Clássicos, 4)

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 (Ciências Sociais da Educação), p. 71-79.

BRASIL. Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC). *Expansão do ensino superior em Goiás: dados para reflexão*. Goiânia: 1986.

_____. *II Seminário sobre a expansão do ensino superior em Goiás: qualidade X expansão*. Goiânia: 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura (MEC). *Sinopse estatística do ensino superior: graduação. Censo Educacional, 1991*. Brasília: MEC/SAE/CPS/CPI, 1992.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 64, p. 4-13, fev.1988.

CANDAU, Vera F. (coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC, 1987.

CANESIN, Maria Tereza. *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979-1989*. 1993. Tese (Doutorado em Educação)— Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CATANI, Denice Bárbara *et alii* (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Papirus, 1986.

_____ e BUENO, Belmira Oliveira *et alii*. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Ed., 1997.

CAVACO, Maria Helena. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1991.

CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE; UnB/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONTRERAS, Jose. *Currículo democrático e autonomia do magistério*. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Izabel. *O bom professor e a sua prática*. 2. ed. Campinas, Papirus, 1991.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1979.

DEMO, Pedro. *Formação de professores básicos*. *Em Aberto*. Brasília: v.11, n.54. p.122-128, abr./jun.1992.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização da educação superior e a privatização do público*. Goiânia: Cegraf, 2001.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. *Teoria e educação*. Porto Alegre, v.6, n.4, p. 41-61, dez.1991.

ESTEVAM, Luís. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. Goiânia: Ed. do Autor, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

_____. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores)

GERALDI, Corinta M.G. Os professores, seus movimentos e o sindicato: o que dizem alguns estudos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)*, 8., 1996, Florianópolis. Anais do VIII ENDIPE, Florianópolis: 1996, p. 235-245.

_____*et alii*. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

GIESTA, Nágila Caporlândia. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM Editora, 2001.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Regional (SEPLAN). *Ações e metas do Governo*. Goiânia: Cerne, 1993.

_____. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional (SEPLAN). *Anuário Estatístico do Estado de Goiás*. Goiânia, 1992.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. *In: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Ed.1992. p. 141-170.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? *In: VEIGA, Ilma P.A. e CUNHA, Maria Izabel (org.). Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Ed. 1992. p.31-62.

Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). *Anuário estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: 1993.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LANE, Sílvia e Codo, Wanderley. *Psicologia social: o homem em movimento*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LIBÂNEO, J. C. HENGEMÜLER, E. *Mística e missão do professor*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LINHARES, Célia Frazão. Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. *Tecnologia Educacional*. Porto Alegre, v. 25, n.132/133, p. 45-53, set./out./nov./dez. 1996.

_____; FAZENDA, Ivani e TRINDADE, Vítor. *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande, MS: Ed. da UFMS, 1999.

LOUREIRO, Walderês Nunes (coord.). *Formação e profissionalização docente*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

_____. *Escolas conveniadas: condições de ensino e privatização de recursos públicos*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga. *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)*. *Cadernos Crub*. Brasília, v.1, n. 4, p. 5-56, set. 1994.

MACHADO, Íris Rezende. *Diretrizes e proposições do Governo.março/83-março/87 — Versão I*. Goiânia, [1983].

MACHADO, Íris Rezende. *Plano setorial de trabalho. Educação — março/84- março/87. Versão II.* Goiânia, [1984].

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação.* Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2000. (Coleção Educação, 13)

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998 (Ciências Sociais da Educação).

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte de competência técnica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.5, n.14, p.91-97, 1983.

NÓVOA, António. *Profissão professor.* Porto: Porto Ed., 1991.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores.* Lisboa: Porto Ed., 1992. p.11-30.

_____. "Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa." In: FAZENDA, Ivani. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.* Campinas: Papirus, p. 29-41, 1995.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão-docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p.109-39.jan., 1997.

_____. (coord.). *Os professores e sua formação.* 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A sala de aula como objeto de análise na área de didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.(org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed. Da UNIJUÍ, 2000.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.
- ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- PASSOS, Luiz A. Duelo de Durango Kid contra o“Coisa Ruim”: ou os massacres do neoliberalismo. *Neoliberalismo e Educação. Revista de Educação AEC*, Brasília, v.29. n.115 p.23-26, abr./jun., 2000.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PUCCI, Bruno *et alii*. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p. 91-108, jun.1991.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Porto Alegre: ed. ArtMed, 1998.
- _____. Tendências investigativas na formação de professores. *Interação*, Revista da Faculdade de Educação. Goiânia, Ed. da UFG, v. 25, p. 81-87, jul./dez.2000.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *Cidadela*. São Paulo: Lisboa. Quadrante Astu, 1998.
- SANTOS, Milton. Ser intelectual na era da globalização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

- (Endipe), 8., 1998, Águas de Lindóia. Anais do IX ENDIPE, Águas de Lindóia: 1998, p. 16- 20.
- SANTILLO, Henrique. *O povo sabe o que quer – dê a sua sugestão*. Goiânia: Fundação Pedroso Horta, [1986].
- _____. *Programa de governo— propostas para debate— nova edição*, Goiânia: Fundação Pedroso Horta, 1986.
- SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. Os *Pensadores*.v. 45. São Paulo, 1973. p.8-38.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea)
- SERBINO, Raquel Volpato (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e Debates)
- SILVA, Waldeck Carneiro da. O lugar do sujeito no processo de produção do conhecimento em Sociologia da Educação – uma reflexão baseada na teoria de Bourdieu. In: LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani e TRINDADE, Vítor. *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande, MS: Ed. da UFMS, 1999.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1995.
- _____. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 1998 (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, v. 1).
- VEIGA, Ilma P.A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- _____. e CUNHA, Maria Izabel (org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ANEXOS

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação Brasileira
Pesquisa sobre os egressos das licenciaturas das instituições
estaduais de ensino superior – 1991 a 1998

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

FICHA N°

Faculdade _____

Nome _____

Sexo _____ Ano de nascimento _____

Endereço como aluno _____

Endereço atual _____

Telefone _____ Curso _____

Ano de ingresso _____ Ano de conclusão _____

Residência () própria () alugada

Renda mensal _____

Número de horas diárias de trabalho _____

1- Escolaridade:

1.1 – Ensino fundamental (primeira a oitava série)

ano/início _____

ano/término _____

() Escola pública () Escola particular () Ambas

() Diurno () Noturno () Ambos

1.2 - Ensino de segundo grau)

ano/início _____

ano/término _____

() Escola pública () Escola particular () Ambas

() Diurno () Noturno () Ambos

2 – Qual a avaliação que você faz de seu curso?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

3 – Por que escolheu este curso? Marcar uma opção.

() Interesse pela área de educação

() Aprimoramento na área profissional

() Aumento salarial

- Mais fácil de ser aprovado no vestibular
- Outro

4- Grau de satisfação com o curso de licenciatura concluído.
 Satisfeito Medianamente satisfeito Insatisfeito

5- Dificuldades encontradas durante o curso:

- Tempo para leitura
- Aquisição de materiais
- Conciliação com o trabalho
- Dificuldades de aprendizagem
- Adaptação ao horário
- Outros _____

6 - Trabalha atualmente? sim não

Local _____

6.1 - Já trabalhou? sim não

Local _____

ATENÇÃO – Se trabalha em **educação**, responder as questões abaixo.

1- Cargo _____

2- Nível de ensino

- Educação infantil
- Ensino fundamental primeira a quarta série
 quinta a oitava série

- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós- graduação

3- Tempo de trabalho em educação _____

4- Disciplina que leciona _____

5- Trabalha em escola
pública municipal estadual
escola particular

Observações: _____

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação Brasileira
Pesquisa sobre os egressos das licenciaturas das instituições
estaduais de ensino superior – 1991 a 1998

QUESTIONÁRIO

Instituição _____ Curso _____
Ano de ingresso _____ Ano de conclusão _____

PRIMEIRA PARTE

1-Formação e história Escolar:

1.1 – Ensino fundamental (primeira a oitava série)

ano/início _____

ano/término _____

() Escola pública () Escola particular () Ambas

() Outra _____

() Diurno () Noturno () Ambos

1.2 - Ensino médio

ano/início _____

ano/término _____

() Escola pública () Escola particular () Ambas

() Outra _____

() Diurno () Noturno () Ambos

2 - Formação universitária:

2.1-Forma de ingresso no curso superior

1) Vestibular 2) Transferência 3) Portador de diploma

4) Convênios

a) Curso freqüentado _____

b) Instituição onde estudou _____

2.2-Turno em que mais tempo estudou:

1) Diurno 2) noturno 3) integral

2.3- Alguma vez trancou matrícula ou interrompeu seu curso de licenciatura?

1) Sim 2) Não

2.3.1- Por quanto tempo? _____

2.3.2- Por que motivo?

- 1- Necessidade de trabalhar
- 2- Desinteresse
- 3- Viagem
- 4- Problemas pessoais
- 5- Outros

2.4- Foi reprovado em alguma disciplina?

- 1- Não
- 2- Sim, uma única. Qual? _____
- 3- Sim, duas ou três vezes. Quais? _____
- 4- Sim, mais de três vezes. Quais? _____

2.5- Se trabalhou em pesquisa:

- 1- Obteve bolsa para pesquisa
- 2- Obteve bolsa de iniciação científica
- 3- Participação não remunerada em projetos de pesquisa

2.6- Responder, caso freqüente ou tenha freqüentado outro curso superior:

2.6.1- Nome do curso _____

2.6.2- Ano a) de ingresso _____ b) de conclusão _____

2.6.3- Que instituição:

- 1- Mesma universidade
- 2- Instituição federal
- 3- Instituição estadual
- 4- Instituição particular

3- Formação Complementar

3.1-Tem qualquer habilidade de alguma língua estrangeira?

LÍNGUAS	LÊ	ESCREVE	FALA	ENTENDE
Inglês				
Francês				
Espanhol				
Italiano				
Alemão				
Outras				
Não				

3.2- Tem alguma experiência de estudo, pesquisa, trabalho ou permanência no exterior?

1- Sim.

País _____

2- Não.

3.2.1- Quem custeou?

- 1- Você e sua família custearam integralmente as despesas
- 2- Você e sua família custearam parcialmente as despesas
- 3- As despesas foram custeadas por instituições

SEGUNDA PARTE

1- Caso tenha participado, durante o seu curso, de algumas atividades relacionadas abaixo, assinale-as:

- a) monitoria
- b) bolsa de iniciação científica
- c) estágios curriculares
- d) estágios extracurriculares
- e) programas de extensão

2- Faça um círculo ao redor do número que corresponde à sua avaliação de habilidades proporcionadas pelo seu curso, respeitando a tabela a seguir:

5-Ótimo 4- Bom 3- Regular 2- Ruim 1- Péssimo

a) Formação teórica

5 4 3 2 1

b) Formação prática

5 4 3 2 1

c) Formação para a cidadania

5 4 3 2 1

d) Formação apropriada para o exercício imediato da profissão

5 4 3 2 1

e) Preparo para o exercício imediato da profissão

5 4 3 2 1

f) Competência de auto-aprendizagem

5 4 3 2 1

3- Você precisou de complementar sua formação acadêmica antes de começar a exercer a profissão?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, especificar _____

4- Caso tenha realizado curso (s) após a graduação, assinale-os:

- () Doutorado
- () Mestrado
- () Especialização
- () Atualização
- () Aperfeiçoamento
- () Atualização

- Treinamento
- Outros

OPÇÃO PELO CURSO

1- Por que optou por esse curso de licenciatura?

- 1) Queria ser professor
- 2) Era o mais próximo do que você queria
- 3) Não conseguiu entrar no curso de sua preferência
- 4) Parecia oferecer perspectivas mais seguras de emprego
- 5) Parecia oferecer alternativas variadas de emprego
- 6) Queria aumentar seus conhecimentos
- 7) Era o mais fácil de conseguir um diploma universitário
- 8) Garantir uma melhoria de salário
- 9) Outros motivos: _____

2-Você sabia o que era licenciatura?

- 1) Sim
- 2) Não

FORMAÇÃO DOCENTE

1 – Enumere, em ordem decrescente, de importância as características de um bom professor.

- Domínio de conteúdo
- Repassar bem os conteúdos
- Conhecer a psicologia dos alunos
- Ter didática para ensinar
- Conhecer a realidade dos alunos
- Ser professor pesquisador
- Partir do que o aluno sabe
- Deixar o aluno falar

2- Das características acima, quais as que seu curso mais enfatizou?

2.1. Enfatizou mais _____

2.2. Enfatizou medianamente _____

2.3. Enfatizou menos _____

3- Escolha uma definição que mais se aproxima de suas convicções.

3.1. Didática é:

- ação intencional, técnico-sistemática, que organiza as condições que melhor propiciem a aprendizagem.
- disciplina que tem como centro do processo ensino e aprendizagem a dimensão subjetiva, individual e afetiva.

() informações técnico-metodológicas impregnadas por sua dimensão político-social que buscam melhor propiciar a aprendizagem.

() técnicas e meios pedagógicos produtos da burocracia e instrumentos do poder dominador exercido pelo professor.

() ação pedagógica que se apresenta em sua dimensão política, técnica e humana, que busca trabalhar continuamente a relação teoria e prática.

3.2. A Escola é um local de:

() preparação intelectual e moral dos alunos.

() adequação das necessidades individuais ao meio social.

() formação de atitudes.

() mudança do comportamento humano, através de técnicas específicas.

() transformação da personalidade dos alunos num sentido libertário.

() difusão dos conteúdos, indissociáveis das realidades sociais.

3.3. Aluno é:

() receptor dos conteúdos transmitidos pelo professor.

() centro do processo educacional.

() sujeito do ato do conhecimento.

() aprendiz do verdadeiro conhecimento.

() participante ativo do processo de ensino sob direção do professor.

3.4. Ensino é:

() exposição verbal e demonstração da matéria pelo professor.

() colocação do aluno frente a desafios cognitivos e situações problemáticas.

() busca do conhecimento pelo aluno.

() controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção.

() uma nova forma de relação com a experiência vivida.

() relação da prática vivida pelo aluno com os conteúdos escolares.

3.5. Aprendizagem é:

() recepção e retenção da matéria ensinada pelo professor.

() atividade de descoberta.

() modificação das próprias percepções.

() resposta a estímulos extremos controlada por reforços.

() ato de conhecimento da realidade concreta.

() desenvolvimento da capacidade de processar informações significativas.

4. Durante seu curso, você percebeu articulação entre as matérias de bacharelado e as de licenciatura?

Pouca Muita Nenhuma Não houve

5. Você notou diferença de tratamento entre licenciatura e bacharelado durante a realização do seu curso?

5.1. Pela administração

Sim. Qual? _____

Não

5.2. Pelos professores

Sim. Qual? _____

Não

5.3. Pelos alunos

Sim. Qual? _____

Não

6. Você percebeu diferenças entre as disciplinas de licenciatura e bacharelado no curso que você fez, em relação

6.1. ao ensino?

Sim. Qual? _____

Não

6.2. à avaliação?

Sim. Qual? _____

Não

6.3. aos recursos didáticos

Sim. Qual? _____

Não

7. Como você classifica o seu curso de licenciatura?

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

8. Aponte três aspectos positivos de seu curso

8.1 _____

8.2 _____

8.3 _____

9. Aponte três aspectos negativos de seu curso

- 9.1 _____
- 9.2 _____
- 9.3 _____

10. Relacione três aspectos que seu curso mais valorizou na sua formação (do mais para o menos importante)

- 10.1 _____
- 10.2 _____
- 10.3 _____

11. Indique as três disciplinas mais valorizadas no currículo do seu curso

- 11.1 _____
- 11.2 _____
- 11.3 _____

12. Indique as suas disciplinas preferidas no curso de graduação

13. Qual recurso didático, utilizado no seu curso, você considerou o mais eficaz?

R: _____
Por quê?

RECURSOS E DIFICULDADES

1. Possui biblioteca em casa?

- 1.1. Sim, uma pequena biblioteca (entre vinte e cem volumes).
- 1.2. Sim entre cem e quinhentos volumes.
- 1.3. Sim, uma grande biblioteca (mais de quinhentos volumes).
- 1.4. Não (menos de vinte livros).

2. Adquire regularmente livros?

- 2.1. Sim, compro os livros mais usados na minha profissão.
- 2.2. Sim, compro regularmente livros de interesse para minha formação.
- 2.3. Não.
- 2.4. Não, faço uso daqueles doados pela editora.
- 2.5. Não, leio através de empréstimos.

3. Faz uso de microcomputador?

- 3.1. Sim, utilizo freqüentemente um microcomputador em minha residência.
- 3.2. Sim, utilizo algumas vezes um microcomputador existente em minha residência.
- 3.3. Sim, utilizo um microcomputador no trabalho.
- 3.4. Sim, utilizo um microcomputador no trabalho e em minha residência.
- 3.5. Não.

4. Tem familiaridade com a informática?

- 4.1. Muita
- 4.2. Médio
- 4.3. Pouca
- 4.4. Nenhuma

5. Qual o fator mais prejudicial aos seus estudos?

- 5.1. Dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho ou outros compromissos.
- 5.2. Faltaram recursos financeiros para livros e outros materiais de estudo.
- 5.3. Dificuldades decorrentes de transferência para outro curso.
- 5.4. Faltou base, em geral, para acompanhar o curso.
- 5.5. Pouco interesse despertado pelo curso.
- 5.6. Outro. Qual? _____
- 5.7. Nenhum.

REFERÊNCIAS E FAMILIARIDADE COM A TEMÁTICA DO CURSO

1- No último semestre quantos livros referentes à temática que estudou, você

1.1- leu: _____

1.2- consultou: _____

2- Qual foi o último?

2.1- Indicação completa de autor e título _____

2.2- Indicação incompleta _____

3- Cite três livros importantes em seu curso de graduação:

3.1- Indicação completa: _____

3.2- Indicação incompleta: _____

3.3- Não lembra.

4- Citar três autores que considera uma referência importante para o seu curso

4.1- _____

4.2- Não lembra.

5- Durante o curso participou de encontros ou congressos?

5.1- Sim. Quais? _____

5.2- Não.

6- Depois de formado participou de encontros ou congressos?

6.1- Sim. Quais? _____

6.2- Não.

7- Publicou algum trabalho referente à temática de seu curso durante seus estudos?

7.1- Sim, em jornais ou revistas não-especializados.

7.2- Sim, em jornais ou revistas especializados.

7.3- Não.

8- Publicou algum trabalho referente à temática de sua área após seus estudos?

8.1- Sim, em jornais ou revistas não especializados.

8.2- Sim, em jornais ou revistas especializados.

8.3- Não.

9- Conhece alguma revista especializada na temática do seu curso ou trabalho?

9.1- Não.

9.2- Sim, contudo jamais consultei uma.

9.3- Sim, consultei poucas vezes.

9.4- Sim, leio com regularidade.

PREFERÊNCIAS CULTURAIS E POLÍTICAS

1- Que jornais lê regularmente?

2- Desenvolve algum tipo de atividade artística?

2.1- Música, estudo e toco um instrumento.

2.2- Música, participo de um conjunto musical.

2.3- Teatro.

2.4- Cinema/vídeo.

2.5- Artes plásticas.

2.6- Outra. Qual? _____

2.7- Não.

3- Escreve artigos, contos, poemas? _____

4- É sindicalizado?

4.1- Sim. Por quê? _____

4.2- Não. Por quê? _____

5- Votou na última eleição do sindicato de sua categoria?

5.1- Sim.

5.2- Não.

6- Participa de algum movimento social?

6.1- Sim.

6.2- Não.

7-Em caso afirmativo, qual ou quais?

8- Simpatiza com algum partido político? Qual?

1-PCB 2-PcdoB 3- PDT 4-PFL 5-PL 6-PMDB

7- PSTU 8-PPB 9-PPS 10- PRN 11- PSB

12-PSDB 13-Outros 14-Nenhum

9-É filiado a algum partido?

() Sim () Não Qual?

10- Já foi filiado a algum partido?

() Sim () Não Qual?

PROFISSIONALIZAÇÃO

1- Quais os três principais aspectos que pesaram mais na sua avaliação de uma oferta de emprego?

1- o nível salarial

2- a estabilidade

3- possibilidade de ascensão

4- um trabalho que exigisse capacidade intelectual

5- possibilidade de concretização de idéias próprias

7- um trabalho definido que deixasse tempo livre

6- chance de ter influência política

7- chance de continuar se qualificando

8- possibilidade de assumir funções de direção

9- independência, não estar subordinado a ninguém

10- possibilidade de ajudar outras pessoas

2- Você trabalha atualmente?

3- Qual é seu emprego? Especifique.

4- A graduação lhe trouxe algum benefício em seu emprego?

4.1- Sim. Qual? _____

4.2- Não.

5- Seu trabalho tem alguma relação com a sua graduação?

5.1- muita

5.2- média

5.3- pouca

5.4- nenhuma

6- Já lecionou/leciona?

6.1- Sim, escola pública

() estadual

() municipal

6.2- Sim, escola particular

6.3- Sim, escola pública e particular

6.4- Não.

7- Qual recurso didático você mais utiliza nas suas aulas? Por quê?

8- O que você acha do uso das novas tecnologias (tv, vídeo, computador, etc.) na sala de aula?

8- Você usa ou usaria as novas tecnologias na sala de aula?

Sim

Não

9- Por que continua no magistério?

10- Por que deixou o magistério?

DADOS GERAIS

1- Ano de nascimento _____

2-Sexo: Fem.() Masc.()

2- Cor:

3.1-branca 3.2- mulato 3.3-negro 3.4-amarelo 3.5- moreno

4-Naturalidade (cidade e Estado) _____

5-Estado civil:

1) casado 2) solteiro 3) separado ou divorciado 4) viúvo 5) outro

6-Número de filhos _____

7-Condições de moradia:

7.1- com os pais

7.2- com parentes ou amigos

7.3- sozinho

7.4- com o cônjuge

7.5- com o cônjuge e os filhos

7.6- com o cônjuge e parentes

7.7- com seus pais e seus filhos

7.8- com os filhos

7.9- em vaga ou quarto

8- Situação de moradia:

1- casa própria

2- aluguel

3- hóspede ou residência cedida por parentes

9- Quantos cômodos possui a casa? _____

10- Quantas pessoas moram com você? _____

11- Possui:

a) carro próprio

b) carro da família

c) moto própria

d) moto da família

12) Qual o valor aproximado em reais de seu salário no mês passado?

12.1-Outras rendas _____

13- Qual a sua participação na vida econômica da família?

Em reais _____ Em importância: a) nenhuma

b) pouca

c) média

d) muita

14- Qual a sua religião? _____

E de sua família?

Lado paterno _____ Lado materno _____

15- Grau de instrução:

do pai _____

da mãe _____

do cônjuge _____

16- Ocupação que exerce hoje:

o pai _____

a mãe _____

o cônjuge _____

17- Seus pais possuem:

casa própria () casa de lazer ()

18- Caso tenha mais irmãos, informe sobre eles:

idade

idade

sexo

sexo

estado civil

estado civil

instrução

instrução

ocupação

ocupação

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

GOIÁS. Lei nº 6.770, de 10 de novembro de 1967. Dispõe sobre a criação da Universidade Estadual de Anápolis e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 29 jul. 1968, nº 10.

GOIÁS. Lei nº 7.031, de 26 de julho de 1968. Cria a Faculdade de Filosofia na Cidade de Goiás. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia,, 16 de jul. 1968, nº 10.577.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providencias. *Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. 30 nov. 1968.*

GOIÁS. Lei nº 8.613, de 20 de abril de 1979. Autoriza a criar uma Universidade Rural do Estado de Goiás. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 2 abr. 1979.

GOIÁS. Lei nº 8.772, de 15 de janeiro de 1980. Fica autorizado a criar a Universidade do Estado de Goiás – UEG, com sede em Anápolis. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 17jan.1980.

GOIÁS. Decreto nº 2.299, de 29 de dezembro de 1983. Transforma a Fundação Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis em

autarquia e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 30 dez.1983, nº 14.402.

GOIÁS. Decreto nº 2.413, de 02 de outubro de 1984. Cria sob a forma de autarquia a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Araguaína. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 20 out. 1984.

GOIÁS. Processo nº 83.399, 24 de abril de 1985. Secretaria da Educação, Ademar Santillo, encaminhando minuta de lei para criação da Faculdade de Iporá. Destino: Secretaria do Governo.

GOIÁS. Processo nº 83.364, de 24 de abril de 1985. Secretaria da Educação, Ademar Santillo, encaminhando minuta de lei para criação da Faculdade de Gurupi. Destino: Secretaria do Governo.

GOIÁS. Processo nº 161.446, de 09 de maio de 1985. Secretaria da Educação, Ademar Santillo, encaminhando minuta de lei para criação da Faculdade de Jussara. Destino: Secretaria do Governo.

GOIÁS. Processo nº 160.318, de 09 de maio de 1985. Secretaria da Educação, Ademar Santillo, encaminhando minuta de lei para criação da Faculdade de Goianésia. Destino: Secretaria do Governo.

GOIÁS. Ofício Mensagem nº 15/85, 20 de junho de 1985. Governador Iris Rezende Machado submetendo à Assembléia Legislativa projeto de lei objetivando autorizar a criar as Faculdade de Morrinhos, Gurupi, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos e Formosa.

GOIÁS. Termo Aditivo ao Projeto de Lei nº 14-G, de 20 de junho de 1985, da Governadoria do Estado. Solicita incluir os municípios de Luziânia e Santa Helena de Goiás no projeto que solicita autorizar a criação de faculdades nos municípios de Morrinhos, Gurupi, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos e Formosa.

GOIÁS. Lei nº 9.777, de 10 de setembro de 1985. Dispõe sobre a criação de autarquias que especifica: Morrinhos, Gurupi, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, Formosa, Luziânia e Santa Helena de Goiás. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 16 set. 1985.

GOIÁS. Lei nº 9.796, de 14 de outubro de 1985. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da cidade de Ipameri. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 17 out. 1985.

BRASIL. Resolução nº 382, 17 de outubro de 1985. Fixa normas para autorização e funcionamento de cursos superiores de graduação e aumento de vagas. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 25 out. 1985, nº 14.849.

GOIÁS. Lei nº 9.805, de 14 de outubro de 1985. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 25 out. 1985.

GOIÁS. Decreto nº 2.518, de 29 de outubro de 1985. Cria sob a forma de autarquia, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 5 nov. 1985, nº 14.855.

GOIÁS. Lei nº 9.861, de 30 de outubro de 1985. Autoriza a criação de autarquia educacional em Itapuranga. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 05 nov. 1985, nº 14.855.

BRASIL. Resolução CFE nº 05, de 28 de novembro de 1989. Fixa normas de autorização de cursos superiores de graduação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 nov. 1989.

GOIÁS. Lei nº 9.905, de 10 de dezembro de 1985. Dispõe sobre a criação de autarquias que especifica: Posse, Uruaçu e Tocantinópolis. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 23 dez. 1985, nº 14.888.

GOIÁS. Lei nº 10.018, de 22 de maio de 1986. Autoriza a criação da Universidade Estadual de Anápolis. *Diário da Assembléia Legislativa do Estado de Goiás*, Goiânia, 23 de maio de 1986, nº 4.925.

GOIÁS. Decreto nº 3.355, de 09 de fevereiro de 1990. Institui a Fundação Universidade Estadual de Anápolis. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 26 mar. 1990, nº15.931.

GOIÁS. Decreto nº 3.402, de 23 de março de 1990. Aprova o Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Anápolis. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 09 abr. 1990, nº 15.941, p. 01.

GOIÁS. Decreto nº 13.456, de 16 de abril de 1999. Cria a Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 17 abr. 1999.