

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO
TOCANTINS - UNITINS -

Limites e Possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial

JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE
ORIENTADOR: Prof. Dr. VALTER SOARES GUIMARÃES

Goiânia - GO
2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO
TOCANTINS - UNITINS -**

Limites e Possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial

JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE

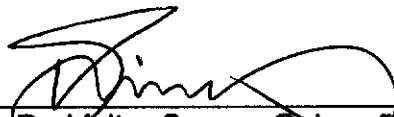
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, sob orientação do Prof. Dr. Valter Soares Guimarães, vinculado a Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente.

Goiânia - GO


JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO
TOCANTINS – UNITINS – LIMITES E POSSIBILIDADES DO CURSO
DE LICENCIATURA EM REGIME ESPECIAL**

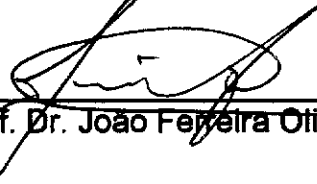
Dissertação defendida e aprovada em 20 de dezembro de 2002, pela
Banca Examinadora constituída pelos professores.



Prof. Dr. Valter Soares Guimarães
Presidente da Banca



Prof. Dr. Manoel Francisco Vasconcelos Motta



Prof. Dr. João Ferreira Oliveira

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, *Vicente Freire Maia* e *Maria Stela da Silveira Maia*, que com seus ensinamentos ajudaram-me a cultivar os valores de uma vida decente, honesta e humana. Pelo esforço e estímulo para que eu sempre investisse em minha formação continuada.

A minha esposa, *Juciley*, companheira de todas as horas, pela paciência e ajuda nos momentos difíceis desta caminhada na produção do conhecimento, que juntos, vimos construindo a nossa história pessoal e profissional;

Aos meus filhos, *Gabriel*, *Lucas* e *Carlos Henrique*, pelo amor incondicional, pelas lágrimas nas partidas e pela alegria das chegadas durante estes dois anos de grandes ausências e de intensos estudos;

À grande amiga, *Raimunda Fontinelle*, pela presença constante, pelo carinho e dedicação aos nossos filhos, um muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Mestrado da FE/UFG, pela seriedade e responsabilidade no processo formação docente e profissional e pela boa receptividade à turma do Minter Unitins/UFG;

Ao Profº Dr.º Valter Soares Guimarães, pela orientação precisa, tranqüila e fraternal no desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa;

Aos Profº Drº João Ferreira de Oliveira e Monique Andriers Nogueira, por suas pertinentes observações para o aprimoramento de nosso trabalho realizado na banca de qualificação,

Ao Profº. Drº. Mota, por ter aceito o convite para a Banca de defesa, podendo assim contribuir com suas críticas e sugestões ao enriquecimento de nosso estudo;

Ao Profº Drº José Márcio de Carvalho, colega de trabalho na Unitins, pelo apoio e contribuições na correção de textos e na tradução do resumo para a língua inglesa;

Aos colegas docentes dos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e Matemática do Campus de Miracema e a todos os funcionários do campus pelo apoio durante estes dois anos;

As professoras Marlúcia e Lires pelo apoio e incentivo para continuar os estudos.

Ao casal amigo Sérgio e Cláudia pelo ao apoio técnico na elaboração desse trabalho.

Ao casal amigo, Elizete e Neidson, pelo grande apoio dispensado durante nossa estada em Goiânia,

À Raimunda, educadora incansável de Lucas, Gabriel e Carlos Henrique nesses dos anos de muita renúncia ao amor filial. Que Deus lhe recompense o amor e o carinho dedicados aos nossos filhos;

Enfim, a toda a minha família, parentes e amigos, que direta ou indiretamente contribuíram nessa caminhada.

Meus sinceros agradecimentos.

“Fala-se hoje com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, e busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.”

Paulo Freire. (Pedagogia da Autonomia, 2002.)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- Ambip** – Associação dos Municípios do Bico do Papagaio
- Anfope** – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
- Anpae** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- Anped** – Associação Nacional de Pesquisas em Educação
- BM** – Banco Mundial
- Cefope** – Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- Cepal** – Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação
Básica, em Nível Superior
- DRE** – Delegacia Regional de Ensino
- ENC** – Exame Nacional de Cursos (Provão)
- Fafitins** – Faculdade de Filosofia do Norte Goiano
- Facila** – Faculdade de Educação, Ciências e Letras
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- Forumdir** – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
Brasileiras
- Fundeg** – Fundação de desenvolvimento educacional de Guarai
- Fecolinas** – Fundação educacional de Colinas
- ISE** – Instituto Superior de Educação
- ISE's** – Institutos Superiores de Educação
- LDB/EN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PGRE - Programa de Graduação em Regime Especial.

RFP – Referenciais Para a Formação de Professores das Séries Iniciais da Educação Básica, em nível médio

Seduc – Secretaria de Educação

SEF/MEC – Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unitins – Universidade do Tocantins

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Proposta de Implantação de Cursos no Campus de Palmas.

Quadro II – Proposta de Reestruturação da Universidade do Tocantins – 1992.

Quadro II – Estrutura Institucional e Acadêmica Implantada nos anos de 1992 a 1994.

Quadro IV – Nova configuração Institucional e Acadêmica da UNITINS a partir do ano de 1996.

Quadro V – Cursos do Regime Especial oferecidos no ano letivo de 1998.

Quadro VI – Estrutura Institucional e Acadêmica da UNITINS nos anos de 1999 e 2000.

Quadro VII – Estrutura Institucional e Acadêmica da UNITINS no biênio 2000-2001.

Quadro VIII – Cursos de Licenciatura em Regime Especial oferecidos em 2000/2001.

Quadro IX – média atribuída pelos professores-formadores sobre o conhecimento que os professores-alunos têm do papel social da educação e do ensino.

Quadro X – média atribuída pelos professores-formadores sobre os conhecimentos que os professores-alunos desenvolveram sobre como se dá aprendizagem.

Quadro XI – média atribuída pelos professores-formadores aos conhecimentos que os professores-alunos desenvolveram, sobre o conhecimento do que ensinar, de forma interdisciplinar.

Quadro XII – média atribuída pelos professores-formadores sobre os conhecimentos que os professores-alunos desenvolveram das formas de mediação do processo ensino-aprendizagem.

APENDICES

TABELAS – Representação gráfica das respostas dadas pelos professores-alunos ao questionário aplicado.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário respondido pelos professores-alunos.

ANEXO II – Roteiro de entrevista com os professores-formadores

ANEXO III – Grade Curricular do Curso de Normal Superior do Cefope de Miracema do Tocantins

ANEXO IV – Grade Curricular do Curso de Pedagogia em Regime Especial

ANEXO V – Grade Curricular do Curso de Matemática em Regime Especial

ANEXO VI – Mapa do Estado do Tocantins com destaque para os municípios atendidos pelo Curso de Licenciatura em Regime Especial – Curso de Pedagogia.

ANEXO VII – Relação dos Reitores da Unitins no período de 1991 a 2001.

RESUMO

Este trabalho tratou da formação de professores desenvolvida na Universidade do Tocantins. Analisa o Curso de Licenciatura em Regime Especial, modalidade de curso de graduação criado pela Unitins em 1998, destinada a formar professores que atuavam na educação básica da rede pública estadual sem a devida habilitação profissional. O objetivo deste trabalho foi o de conhecer os limites e possibilidades que esse tipo de curso desencadeia para que o professor-aluno amplie a compreensão e atuação de sua prática docente. Os dados foram coletados através de análise documental, entrevistas a professores-formadores e questionários aos professores-alunos do curso. Para analisar a formação proposta e desenvolvida pelo curso adotou-se quatro referencias que o autor julga como necessária a um bom professor. São elas: conhecimentos básicos sobre o papel social da educação e do ensino; conhecimentos de aspectos básicos de como se dá aprendizagem; conhecimento dos conteúdos a ensinar, de forma interdisciplinar e por último conhecimento das formas de mediação do processo ensino-aprendizagem. A investigação demonstrou que o Curso de Licenciatura em Regime Especial, apresentou mais limites do que possibilidades. A estrutura e organização do curso concentrados em módulos intensivos de aula no período das férias e recessos escolares foi um fator que causou prejuízos na formação docente e profissional do professor-aluno. Este trabalho vinculou-se a linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

ABSTRACT

This study is about the teacher's formation practised by the Universidade do Tocantins. It analyses the Special Regime for Teachers' Formation Course, a new modality of graduation created by Universidade do Tocantins in 1998. The aim of this new modality is to prepare the teachers without professional habilitation that were already working in the public schools network of basic education. The objective of this research is to better characterise the limits and possibilities of this new type course and its implications on the teachers-students capacity to understand the learning-teaching praxis. The empirical data were collected using documental analysis, interviews with the teachers responsible for developing the program and questionnaires applied to the teacher-students. In order to analyse the formation proposed and developed during the course, the author employed four main references that are important for a skilful teacher. These references are: the basic acknowledgement about the social importance of education and teaching; basic notions about the learning process; the acknowledgement of interdisciplinary teaching contents; and finally the knowledge about the different forms of evaluation of the learning-teaching process. The study demonstrated that the Special Regime for Teacher' Formation Course have more limits than possibilities. The organisational structure of the course is concentrated on intensive modules that happens during vacations or recesses. This particular characteristic have shown to be prejudicial to the professional formation of the teachers-students.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
 CAPÍTULO I	
A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	09
1.1 Antecedentes históricos e sócio-político da reforma educacional.....	09
1.2 Marcos da reforma educativa nos anos 90.....	11
1.3 A reforma na formação de professores como instrumento da reforma educacional	20
1.4 Tendências na formação de professores	23
1.3.1 Perspectiva acadêmica	24
1.3.2 Perspectiva técnica	25
1.3.3 Perspectiva prática	26
1.3.4 Perspectiva de reconstrução social	28
1.5 Referências para a análise da formação de professores na educação básica – uma construção inicial	31
 CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO TOCANTINS	35
2.1 Universidade do Tocantins – um pouco de histórico	35
2.2 Caracterização do Curso de Licenciatura em Regime Especial	55
2.2.1 Caracterização e perfil docente do curso de Pedagogia	63
2.2.2 Caracterização e perfil docente do curso de Matemática	65
 CAPÍTULO III	
FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM REGIME ESPECIAL	68
- Introdução.....	69
3.1. Conhecimento do papel social da educação e do ensino.....	71
3.2.1 implicações da mudança do papel social da educação para a redefinição da formação e da profissão docente.....	75
3.2.2 Aspectos da ampliação do papel social da educação e do ensino trabalhados pelo curso...	78
3.3. Conhecimento de aspectos básicos de como se dá a aprendizagem na educação básica.....	80
3.4 Conhecimento do que se ensina, de forma interdisciplinar.....	84
3.5. Conhecimento das formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem.....	88
3.6 Avaliação geral do curso na ótica dos professores-alunos e professores-formadores.....	95
3.6. 1 Dificuldades diversas para o bom desempenho do curso.....	97
3.6.2 Dificuldades relativas à estrutura e organização do curso.....	98
 CONCLUSÃO	101
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido uma das temáticas mais discutidas nos últimos vinte anos no campo da educação. O interesse por ela tem sido atribuído à importância que a educação básica tem adquirido na conformação de um novo perfil de trabalhador e cidadão requerido pelo sistema econômico e político (Machado, 1998).

No Brasil, além do motivo acima revelado, destaca-se também o histórico débito em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população (Guimarães, 2001). A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien –Tailândia, em 1990 é avaliada por muitos autores como um reconhecimento oficial do fracasso dos compromissos internacionais de assegurar educação básica para todos. Contudo, para Torres (apud Shiroma, Moraes e Evangelista 2000), seu mérito foi o de repor a educação no centro das atenções mundiais, manifestando a intenção de assegurar educação básica para todos.

É neste contexto que a questão da precária formação profissional dos professores se insere. Baseando-se em dados do Ministério da Educação do ano de 1996, Shiroma et al. (2000) nos informa que “mais de 100 mil professores em exercício sequer completaram o 1º grau, outros 100 mil possuem apenas o 1º grau.” Para as autoras, nos termos definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, “seriam necessários a formação de 117 mil docentes para atuar de 1ª a 4ª séries, 51 mil para atuar de 5ª a 8ª e 215 mil para o ensino médio que deveriam suprir os déficits de funções docentes.” (idem p.108).

Diante desse quadro e dos compromissos assumidos na Carta de Jomtien, o governo brasileiro implementou uma série de políticas e ações visando re-adequar a educação. Dentre elas situam-se a aprovação da Lei nº 9.394/96 que determinou no art. 87, parágrafo 4º, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Este dispositivo legal, juntamente com outras orientações oriundas do Conselho Nacional de Educação – CNE, através de pareceres e resoluções, têm recolocado a discussão da formação de

professores na perspectiva de se provocar uma revisão dos atuais modelos de formação docente. Esta revisão seria feita a partir do enfrentamento dos problemas do campo institucional e curricular (CNE/CP. Parecer nº 09/2001).

Paralelo ao movimento de reforma educacional temos presenciado um número significativo de estudos e pesquisas que têm atribuído grande relevo à formação e profissionalização do professor como potencialmente capazes de melhorar a qualidade do ensino. Dentre eles destacamos os trabalhos de Pimenta (1999), Guimarães (1992; 2001), Lima (2001), Loureiro (1999) e de autores que dão especial atenção às reformas educacionais em outros países, como Sacristán e Pérez Gómez (2000), Garcia (1999), dentre outros.

Tais estudos e pesquisas indicam a necessidade de repensar a formação inicial e contínua tendo como eixo de análise as práticas pedagógicas. A intensa produção científica sobre esta temática já seria capaz de nos ajudar na compreensão e resolução dos principais problemas verificados na formação docente e no exercício profissional.

Neste sentido, percebemos nos discursos da reforma educacional em curso no Brasil e em outros países latino-americanos uma certa apropriação deste ideário formativo, evocando ao professor que assuma a dimensão profissional de seu trabalho, em contraposição à visão de sacerdócio (Brasil, 2000, p.35).

Por outro lado, verificamos que a legislação, especialmente a LDB (Lei nº 9.394/96), é muito flexível, ao permitir que se formem professores em cursos de qualidade duvidosa, como é caso do curso de Normal Superior mantido pelos Institutos Superiores de Educação - ISE's (Art. 63 – Lei nº 9.394/96). Os cursos e programas mantidos pelos ISE's não precisam ter mais de 10 % de professores com titulação de mestre e doutor, nem fazerem pesquisa, visto se configurarem como cursos profissionalizantes (CNE/C.P. Parecer nº 115/99). Esta abertura na legislação tem possibilitado a muitos governos e empresários do ensino a criação destes cursos como forma de baratear custos e atender às determinações legais para habilitar professores em nível superior até o fim da “Década da Educação”, conforme prevê a LDB. A consequência disto já é conhecida por todos: a privatização desenfreada do ensino, o aligeiramento da formação docente e profissional, a substituição da formação pela simples capacitação técnica de como ensinar e a visão equivocada de prática.

É neste contexto ambíguo de políticas governamentais que acenam para uma profissionalização docente, e de uma intensa produção teórica sobre a formação do profissional da educação, que pretendemos estudar a formação de professores no “Curso de Licenciatura em Regime Especial”. Doravante utilizaremos a expressão “regime especial” para caracterizar este curso, que constitui uma modalidade de graduação criada pela Universidade do Tocantins - Unitins, no ano de 1998, com a finalidade específica de formar professores para os níveis de ensino fundamental e médio da rede estadual de educação.

Nosso interesse pela temática é decorrente das inquietações e da avaliação que temos realizado sobre o nosso trabalho como professor na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia e Matemática na modalidade regular, no Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação – Cefope de Miracema do Tocantins¹. Contribuíram também os questionamentos que levantamos, na condição de coordenador do curso de Pedagogia em Regime Especial desenvolvido na Universidade do Tocantins, no período de 1998 a 2000. Neste contexto, o que mais nos instigava era *saber se à formação proposta e desenvolvida pelo curso do regime especial ampliava a compreensão e atuação da prática docente do professor-aluno*.

Outro motivo que justificou o estudo do “Curso de Licenciatura em Regime Especial” é o fato deste ter sido responsável pela formação profissional de 2.613 profissionais da educação do Sistema Estadual de Educação do Tocantins. Cremos que é preciso um estudo mais profundo sobre a concepção e a forma como este tipo de curso foi ministrado na Unitins.

Como dissemos anteriormente, o regime especial foi criado em 1998 para formar docentes para a rede estadual de educação. Durante este ano a Unitins realizou dois vestibulares, totalizando 960 vagas distribuídas entre os cursos de Pedagogia, Matemática, Letras, Biologia, História e Geografia, sendo 360 vagas em abril e 600 em julho. Escolhemos como unidade de análise os cursos de Pedagogia e Matemática oferecidos no primeiro edital do vestibular realizado em março de 1998, vinculados ao Cefope de

¹ Estrutura organizacional criada pela Unitins com base no decreto Federal nº 2.306 de 19 de agosto de 1997 para oferecer cursos de licenciatura e bacharelado em regime regular e especial, visando garantir a formação de profissionais para atuar na Educação Básica, conforme decisão do Conselho Estadual de Educação do Tocantins através do Parecer nº 145, de 29 de outubro de 1999.

Miracema do Tocantins, por oportunizarem um contato mais sistemático e rápido com os sujeitos da pesquisa e a documentação legal correspondente.

No 3º vestibular, realizado em 2000, o regime especial ofertou 1.103 vagas, das quais 200 foram destinadas para professores do quadro da Secretaria de Educação do Município de Palmas, capital do Tocantins. Além dos cursos de Letras, Ciências, História e Geografia, a Unitins ofereceu, neste certame, dois novos cursos: Normal Superior e Pedagogia (Administração/Supervisão Educacional).

O curso Normal Superior – com a habilitação para os anos iniciais do ensino fundamental – foi criado em 2000 nos Cefopes de Miracema e Tocantinópolis para substituir o curso de Pedagogia, que até o ano de 1999 habilitava para o magistério para as séries iniciais do ensino fundamental e das disciplinas pedagógicas do curso profissionalizante de magistério em nível médio. Juntamente com o Normal Superior foi criado o curso de Pedagogia para formar o Pedagogo habilitado para as funções de Supervisão e Administração Escolar. No ano de 2000, o curso de Pedagogia funcionou somente no Cefope de Miracema. No ano seguinte, passou a ser oferecido nos campus de Palmas, Arraias e Tocantinópolis.

Por último, em 2001 ocorreu o 4º vestibular do regime especial. Desta vez foram oferecidas 550 vagas, das quais 400 foram destinadas para os cursos de licenciatura em Letras, Ciências, História e Geografia. O restante, ou seja, 150 vagas foram destinadas para o curso Normal Superior e Pedagogia (Habilitação Supervisão e Administração Escolar).

Além disso, a pouca produção teórica sobre a formação docente na Unitins² constituiu um fato que nos chamou atenção. O trabalho mais próximo de nossa temática foi realizado por Aires (1998) quando discutiu aspectos da política de formação de professores na Universidade do Tocantins. Dentre as conclusões de seu estudo, destacamos a indefinição de uma política de aperfeiçoamento do sistema de formação e capacitação de professores (p.173).

² A Unitins é uma Instituição de Ensino Superior criada em 1990, não tendo ainda consolidado pesquisas no campo da formação de professores.

Pensamos que a sociedade e, em especial, a universidade precisam conhecer os limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial, uma vez que este modelo de curso parece ter sido construído sob uma concepção restrita de formação, entendida somente como mera capacitação técnica para o processo ensino-aprendizagem. A respeito da discussão sobre os termos formação e capacitação nos programas oficiais de formação, nos adverte Melo (1999):

Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um destes elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação mais ampla permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento (p.53).

Diante dessas considerações e de nossa questão norteadora, que consistiu em *saber se à formação proposta e desenvolvida pelo curso do regime especial ampliou a compreensão e atuação da prática docente do professor-aluno*, estabelecemos como objetivo central o conhecimento dos limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial, na forma como ele se constituiu no ano de 1998. Foram definidos como objetivos específicos:

- a) caracterizar a reforma da educação básica no Brasil e suas implicações para o campo da formação de professores;
- b) descrever e analisar o projeto de formação proposto pelo Curso de Licenciatura em Regime Especial;
- c) caracterizar as propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia e Matemática para o regime especial;
- d) Identificar os limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial.
- e) contribuir com a teoria e prática da formação de professores, especificamente a desenvolvida pela Unitins.

Para respondermos à questão *a formação proposta e desenvolvida pelo curso do regime especial ampliou a compreensão e atuação da prática docente do professor-aluno*, bem como alcançar os objetivos acima, procuramos aprofundar os nossos conhecimentos a

respeito da Reforma Educacional e da Formação de Professores. Em seguida elaboramos quatro referências básicas cuja finalidade precípua foi a de analisar os limites e as possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial. Pode-se dizer que elas são requisitos da profissionalidade docente que julgamos necessários a um bom professor. Resumidamente, as referências são:

- a) conhecimentos básicos sobre o papel social da educação e do ensino;
- b) conhecimentos de aspectos básicos de como se aprende;
- c) conhecimento dos conteúdos a ensinar, de forma interdisciplinar;
- d) conhecimento das formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Para identificarmos os limites e possibilidades do projeto de formação proposto pelo curso, utilizamo-nos de alguns documentos básicos: o projeto maior do curso (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Regime Especial) e as propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia e Matemática em Regime Especial. Foram utilizados, também, outros documentos para resgatar o fio condutor da história da formação de professores na Unitins.

O conhecimento do projeto desenvolvido pelo Curso de Licenciatura em Regime Especial se deu a partir da análise dos dados coletados junto aos professores-alunos (pôr meio de questionários) e professores-formadores (por meio de entrevistas). A elaboração destes instrumentos de coleta de dados procurou contemplar as quatro referências de conhecimentos tidas por nós como marcos interpretativos da formação docente. Seu uso destinou-se a nos ajudar a conhecer os limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial.

O processo de elaboração dos questionários se deu a partir de críticas e sugestões do professor orientador, sendo inicialmente testado por oito professores-aluno da segunda turma do curso de Pedagogia, que ingressaram no vestibular realizado em maio de 1998. Após os ajustes necessários, decidimos aplicá-los à totalidade dos alunos dos cursos de Pedagogia e Matemática oferecidos nos campi de Miracema e Guaraí, respectivamente. Segundo dados da Secretaria do Cefope de Miracema, no curso de Pedagogia estavam matriculados 38 professores-aluno e 36 no de Matemática. Desse total responderam ao questionário 30 professores-aluno do curso de Pedagogia (78,%) e 28 professores-alunos do Curso de Matemática (77,%).

Outro instrumento que utilizamos para analisar a formação de professores no Curso de Licenciatura em Regime Especial foram entrevistas com oito professores-formadores, quatro de cada curso. Como critério de seleção o entrevistado devia ter lecionado no seu respectivo curso uma das disciplinas relacionadas com as áreas de Fundamentos da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Conhecimentos Específicos e Didática ou Prática de Ensino, ou seja, procuramos contemplar cada uma das referências adotadas por nós no regime especial: conhecimentos básicos sobre o papel social da educação e do ensino, conhecimentos de aspectos básicos de como se aprende, conhecimento dos conteúdos a ensinar, de forma interdisciplinar e, por último conhecimento das formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem. As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado (anexo II) e foram gravadas em fitas cassetes.

Este trabalho está composto de três capítulos. O primeiro discute a reforma educacional e a formação de professores nos anos 90, situando seu contexto sócio-político e econômico e suas principais tendências. Nesse capítulo são apresentadas também as quatro referências básicas que foram utilizadas para analisar o Curso de Licenciatura em Regime Especial, ou seja, os conhecimentos básicos descritos por nós anteriormente e que julgamos necessário a um bom professor.

No segundo capítulo descrevemos e analisamos os três projetos de formação de professores na Universidade do Tocantins. O primeiro projeto analisado foi o do Curso de Licenciatura em Regime Especial. Os outros dois são as propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia e Matemática, vinculadas ao Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação, de Miracema do Tocantins.

Para finalizar, no terceiro capítulo, analisamos os dados coletados junto aos professores-alunos (questionários) e aos professores-formadores (entrevistas), visando trazer mais elementos sobre os limites e as possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial.

Na conclusão deste trabalho, pretendemos mostrar que o regime especial enquanto modalidade formativa estruturada como curso superior em nível de graduação não se constituiu como a opção mais segura e adequada para proporcionar uma boa formação ao professor em exercício na escola pública do Tocantins, visto que o modelo formativo proposto e desenvolvido pelo curso apresenta mais limites do que possibilidades, levando-

se em conta o referencial analítico que adotamos para se analisar a formação docente em cursos desta natureza. Além disso, queremos dizer que as mudanças sociais por que passamos requerem do professor sólidos conhecimentos, habilidades e atitudes que dificilmente um curso com tais características podem atender.

CAPÍTULO I

A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O presente capítulo visa discutir as influências que a política educacional em vigor exerce, através da reforma da educação básica, na conformação de um novo modelo de formação docente, especificamente, o dos cursos de licenciaturas nas universidades. Para tanto, faremos uma breve contextualização da sociedade globalizada e neoliberal que vem redefinindo o papel da educação escolar e, conseqüentemente, das instituições encarregadas da formação e profissionalização dos professores. A par deste contexto, caracterizaremos a reforma educacional dos anos noventa e suas exigências para a conformação de um novo modelo de formação docente. Apresentaremos sinteticamente algumas tendências formativas que se apresentam como alternativas aos atuais modelos de formação docente. Para concluir, descreveremos quatro *referências básicas* que, no nosso entender, podem se constituir em *marcos interpretativos para se analisar a formação de professores* em cursos de licenciaturas.

1.1 Antecedentes histórico e sócio-político da reforma educacional

As mudanças ocorridas no mundo da produção e do trabalho a partir da segunda metade do século XX foram responsáveis pelo surgimento de novas formas de gestão e organização do trabalho nas empresas, indústrias e organizações sociais. A origem de tais mudanças, segundo a literatura especializada, estaria assentada na revolução científico-tecnológica operada no final do século passado. Dentre os eventos promovidos por esse movimento destacaram-se a revolução informacional, a robótica, a informática e o aperfeiçoamento dos meios de transporte e de comunicações.

Diante da realidade produzida por esta conjuntura, reconhecemos conforme Oliveira, (2000b, p.77) que “a educação adquire uma nova função social, quer pelas conseqüências das modificações nos requerimentos de qualificação da força de trabalho, quer pela diminuição de importância dos estados nacionais”.

As transformações científicas e tecnológicas demandaram novas formas de organização do trabalho e da produção. A assunção de um novo padrão produtivo requereu, por sua vez, um novo tipo de trabalhador, cujo perfil passou a reunir qualidades como autonomia e iniciativa no desenvolvimento das tarefas, autogestão de sua força de trabalho, flexibilidade para se adequar às variações do trabalho, criatividade na resolução dos problemas e, principalmente, a busca de aperfeiçoamento contínuo (Machado, 1998). Diante desse quadro, a demanda por formação geral se apresentou com uma das exigências básicas do processo de reestruturação das empresas e instituições sociais.

Libâneo (1999), ao discutir os impactos do novo paradigma produtivo para o campo da educação escolar, nos alerta que o aumento da demanda por formação geral da população não implica que governo e empresariado estejam se engajando em novos tipos de estratégias formativas. Na verdade,

tal formação teria características de aligeiramento, isto é, um tipo de formação geral e aligeirada, aproximação mais estreita entre exigências formativas e produção, apologia da prática e da experiência, desvalorização do saber escolar, primado da socialização profissional sobre qualificações pessoais” (Paiva 1993, apud Libâneo 1999).

Quanto ao peso atribuído pelo Estado na redefinição do papel da educação escolar o que se verifica é o enfraquecimento daquele como unidade de poder e a emergência de uma nova disposição política calcada na internacionalização da economia e na globalização do mercado, constituindo os pilares da nova ordem. Nesse sentido, Oliveira (2000a) nos adverte que a minimização do poder estatal enfraqueceu sua capacidade de elaborar políticas próprias. Com isso, entraram em cena as agências multilaterais com grande influência e prestígio perante os governos dos países em desenvolvimento, principalmente os da América Latina, que estão a produzir novos discursos, propagados através de relatórios e projetos em diversas áreas sociais, e que vêm conformando a reforma política neoliberal desses países.

Na área educacional, agências como a Unesco, a Cepal e o Banco Mundial (BM), vêm, sistematicamente, desde a década de 90, produzindo documentos e financiando projetos em diversas áreas: curricular e avaliativa, de gestão e financiamento e de formação de professores.

1.2 Marcos da reforma educativa nos anos 90

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) localizam a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia, em 1990, como o início do processo de reforma da educação no país. Nesse encontro, segundo as autoras, criaram-se as bases para a implementação do projeto educacional internacional que foi firmado por 155 países. Os governos desses países comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos* (p.57). Dentre os países signatários, o Brasil compunha o grupo dos “E-9”³, do qual faziam parte Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Esse projeto educacional estava assentado no compromisso de difundir a idéia de que a educação deveria realizar as *necessidades básicas de aprendizagem*. Traduzindo o significado de necessidades básicas de aprendizagem, Torres, (apud Shiroma et al, 2000a), refere-se a elas como “aqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas”(p.58). A autora destaca que essas necessidades podem ser visualizadas em sete situações: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas e 7) a possibilidade de continuar aprendendo.

Em um resumo feito por Torres das estratégias acordadas nessa Conferência, destacamos uma, que no nosso entender, sintetiza a Carta de Jontiem: a que se refere à necessidade de “fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação

³ Grupo de países com maior taxa de analfabetismo do mundo.

do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos e famílias” (p.58). Este fato evidencia uma certa preocupação dos organismos multilaterais em fazer com que a sociedade e os governos assumam a educação como um problema que extrapola o âmbito estatal.

No Brasil, a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, revela o alinhamento do governo brasileiro às bases políticas e ideológicas da Declaração de Jomtien. Contudo, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma educacional se materializou através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, da elaboração de parâmetros e referenciais curriculares, bem como de pareceres e resoluções produzidos no âmbito do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Compreendemos, como Shiroma *et al.* (2000. p. 85), que uma política educacional é mais abrangente do que a sua legislação. Esta se realiza também pelo planejamento educacional e pelas políticas e ações implementadas em suas três esferas de governo. Contudo, para os objetivos do nosso estudo discutiremos apenas alguns aspectos da política educacional vinculados ao nível da legislação, por considerarmos que neste nível se construiu o arcabouço legal e político-pedagógico que fundamentou a reforma educacional em curso no nosso país. Diante disso, analisaremos alguns dispositivos da nova LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, que redesenharam o papel da escola e, conseqüentemente, do professor, sinalizando assim um novo modelo de formação docente.

Como dissemos anteriormente, a aprovação da LDBEN – Lei nº 9.394/96 significou a concretização do ideário da reforma educacional iniciado em Jomtien. Constituiu-se, portanto, no marco político-institucional desse processo, uma vez que ao trazer a escola para o centro do debate sobre a educação possibilitou uma reflexão do seu papel político e social na formação da cidadania, passando esta a ser a grande prioridade das intenções governamentais (Vieira, 1999). Este interesse pela escola se revela em alguns dispositivos da nova LDB. O primeiro deles refere-se às incumbências dos estabelecimentos de ensino, quais sejam:

- I) elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 - II) administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 - III) assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
 - IV) zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 - V) prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 - VI) articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 - VII) informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica.
- (Brasil, 1996).

O conjunto de incumbências acima descrito, para além dos aspectos que são próprios de toda unidade escolar, possui o mérito de recolocar a escola como instância de natureza pública, passando a assumir institucionalmente suas responsabilidades em relação à aprendizagem dos alunos, prestar contas da execução de seu projeto pedagógico e articular-se com as famílias e a comunidade no cumprimento de sua função social.

Visando aprofundar o debate em torno de uma educação de qualidade, que recomponha o papel da educação escolar, Libâneo (1999, p.24) nos sugere alguns pontos que devem caracterizar os objetivos para a construção de uma nova escola:

- *preparação para o mundo do trabalho*: trata-se de uma escola unitária, centrada na formação geral e na cultura tecnológica;
- *formação para a cidadania crítica*: formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho;
- *Preparação para a participação social*: exigência educativa para viabilizar o controle público não-estatal sobre o Estado, mediante o fortalecimento da esfera pública não-estatal;
- *Formação ética*: trata-se de formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, o consumismo, o sexo, a droga, a violência, e perante, também, as formas de exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo.

Como vimos, Libâneo propõe uma escola que ultrapasse a mera preparação para o trabalho, tornando-a também um lugar de formação e de construção da cidadania crítica, contribuindo para a produção de conhecimentos capazes de ajudar na transformação da realidade (p.26).

Para nós, o papel social que a escola deve desempenhar abrange os aspectos acima referidos, mas passa pela concretização de dois desafios: o primeiro refere-se ao desafio de

organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem que, segundo Sacristán & Pérez Gómez (2000, p.22), implica em perceber que a igualdade de oportunidades não é um objetivo que possa ser realizado pela escola, visto que ela não pode compensar as diferenças sócio-política e econômica geradas por uma sociedade dividida em classes ou grupos sociais. O desafio educativo da escola será o de atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender no contexto social. Para isso é necessário que a escola substitua a lógica de organização uniforme de seu currículo pela lógica que pressupõe a atenção e o respeito pela diversidade de cada aluno. O segundo desafio implica em provocar e facilitar a reconstrução crítica dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola, cujo processo passa pela preparação dos alunos para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática.

A concretização deste ideário requer a definição de um novo perfil docente, que leve em conta a necessidade de garantir o tratamento educativo das diferenças, trabalhando com cada aluno a partir da sua situação real, e não do nível homogêneo da suposta maioria estatística de cada fração de classe (ibidem, p.24).

Vejamos agora se o perfil docente proposto pela LDBEN se aproxima ou distancia desse que assumimos acima. No artigo 13º encontramos algumas incumbências que cabem ao professor realizar:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

A caracterização desse perfil revela uma preocupação em aspectos mais técnicos do trabalho docente. Expressa uma concepção de profissionalidade que amplia o controle do fazer pedagógico do professor. Essas exigências precisam ser analisadas a luz do projeto educacional em curso no nosso país, bem como das condições de trabalho docentes, para que, como nos alerta Guimarães (2001, p. 24), “não nos enveredemos pela tendência de

acentuar as expectativas quanto ao papel do professor, sobrecarregando-o de deveres, para depois culpá-lo pela má qualidade da educação escolar”.

Para além da perspectiva meramente instrumental apresentada pela LDBEN autores como Nóvoa, Sacristán & Pérez Gomes, Libâneo e Guimarães argumentam que é preciso observar outros âmbitos da prática educativa.

Outro aspecto a considerar é o fato da legislação propor que o professor, além de ser responsável pela gestão da sala de aula, adquira competência para produzir resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos. Ora, se por um lado a ampliação das funções do professor aponta para um certo reconhecimento da complexidade do ato educativo, por outro, não percebemos alterações substantivas na forma como o trabalho pedagógico está organizado nas escolas. Parece-nos que a lógica dos currículos padronizados e uniformes continua sendo a orientação predominante no planejamento das atividades didático-pedagógicas.

As condições atuais de trabalho do professor (pouco tempo disponibilizado para estudos e planejamento do ensino, falta de material didático, salas superlotadas, salários aviltantes e outros) ainda não indicam que haja uma preocupação com as aprendizagens dos alunos, visto que é a lógica da homogeneidade a orientadora da relação professor-aluno, principalmente no trato com os conhecimentos e experiências que o aluno já possui.

Diante de tais considerações compreendemos que é preciso situar o debate sobre a ampliação das funções docentes no marco geral de uma política que articule formação e profissionalização docente⁴, bem como do papel social que a educação e o ensino passam a assumir diante da sociedade. Nessa perspectiva, Libâneo nos adverte que a discussão do perfil adequado para a docência precisa ser feita a partir das tarefas básicas que se põem para um ensino de qualidade. Assim, Libâneo (1999, p.29) aponta alguns elementos que devem fazer parte da formação profissional do professor:

I – assumir o ensino como mediação: mediar a relação ativa do aluno com a matéria, considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula;

⁴ Sobre o tema da Formação e Profissionalização Docente consultar Guimarães(2001).

II – modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinares: interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento. Elaborar e executar coletivamente o projeto pedagógico;

III – conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender: capacidade para organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, através de “meios da auto-sócio-construção do conhecimento pelos alunos” (p.35);

IV – persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreenderem as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva: capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade;

V – assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa: utilizar linguagens não só para a busca de informação, mas também para a emissão de informação. Adequar a linguagem conforme os significados a transmitir;

VI – reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula: ver os meios de comunicações como portadores de idéias, emoções, atitudes, habilidades, fazendo parte do conjunto de mediações culturais que caracterizam o ensino;

VII - atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula: reduzir a defasagem entre o mundo vivido dos alunos, bem como promover, efetivamente, a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos;

VIII – investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada: ter sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina, em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas;

IX – integrar no exercício da docência a dimensão afetiva: a aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolvem sentimentos, emoções, ligadas às relações familiares, escolares e aos outros ambientes em que os alunos vivem;

X – desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios: propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir.

Esse perfil docente, proposto por Libâneo, aponta para uma redefinição do modelo formativo vigente. No caso da reforma educacional em curso no nosso país o Ministério da Educação compreende que se trata somente de uma redefinição do modelo institucional e curricular adotado pelas agências formadoras. As mudanças na formação de professores teriam um destaque fundamental na consecução deste objetivo. Aliás a LDBEN – Lei nº 9.394/96 dedica um capítulo inteiro a questão da formação dos profissionais da educação. O artigo 61 trata dos princípios metodológicos e os artigos 62 e 63 realizam uma caracterização dos tipos e modalidades de curso, bem como de sua localização institucional.

A questão dos princípios metodológicos que devem orientar a formação dos profissionais da educação é explicitada nos seguintes termos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

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

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996).

Uma interpretação mais cuidadosa do significado desses princípios nos leva a perceber o caráter excessivamente flexível da legislação, quando admite que se possa aproveitar, no currículo acadêmico, experiências e atividades sem, contudo, apontar a natureza de tais eventos. Outra questão é a institucionalização da capacitação em serviço como recurso adequado para se formar o professor. A utilização da capacitação em serviço em substituição à formação acadêmica nos parece ser um aspecto problemático para

garantir a adequada relação teoria-prática. A orientação de nivelar capacitação e formação parece ser uma tônica da legislação oficial. Esta é a concepção que se evidencia no artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação quando determina que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996).

Não somos contrários à adoção da capacitação em serviço como estratégia formativa. O problema reside em substituir a formação profissional de nível universitário por cursos de caráter mais pragmático, cuja função, na maioria das vezes, é promover um aperfeiçoamento no âmbito restrito de uma nova técnica de ensino ou de avaliação da aprendizagem.

Nos artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 encontramos algumas exigências básicas para se atuar como docente na educação básica, bem como a delimitação dos espaços em que a formação de seus profissionais deve ser feita:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na duração infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

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

III – programas de educação continuada para os professores de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Embora a legislação sinalize a formação em nível superior como desejável, o fato de admitir que ainda se habilitem professores em nível médio, revela uma incongruência, visto que as demandas da reforma educativa apontam para uma maior complexificação das funções docentes, que só poderão ser contempladas mediante a oferta de cursos de nível superior, principalmente em universidades. De acordo com a orientação de flexibilizar a organização institucional e curricular foram criados os Institutos Superiores de Educação e seu Curso Normal Superior. Os Institutos Superiores de Educação foram criados como instâncias formativas de *caráter profissional*, com o objetivo de oferecer cursos de

formação inicial, continuada e complementar (CNE/ CP. Resolução nº 1, de 30/09/99). Não há a menção de que estes institutos venham a realizar atividades de pesquisa e extensão. A baixa titulação de mestres e doutores no seu quadro de professores (10%), conforme prevê o inciso I, § 1º do art. 4º da citada resolução indica que não há compromisso com a qualidade do ensino ministrado nestas instituições.

A criação do Curso Normal Superior para formar o docente que deverá lecionar nos primeiros anos do ensino fundamental revelou-se inconsistente, visto que ao elegê-lo como instância pedagógica exclusiva (Brasil. Decreto nº 3.276/99) ou preferencial (Brasil Decreto nº 3.554/2000) deixou de lado importantes experiências e projetos construídos pelo curso de Pedagogia ao longo de várias décadas de sua existência. Além disso nos adverte Freitas (1999, p.23) que a criação dos ISE's e do Curso Normal Superior fazem parte da estratégia adotada pelo governo federal em cumprimento às exigências dos organismos multilaterais, no encaminhamento da segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores.

Para a autora, a reforma no campo da formação de professores vem cumprindo dois objetivos: o primeiro consiste em adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso; já o segundo diz respeito ao papel da universidade no processo de formação profissional do professor, que para os reformadores “não é necessário nem desejável que a formação ocorra nas universidades e nos centros em que a produção de conhecimentos é parte integrante da formação profissional (ibidem, p.23)”. Acrescenta a autora que a principal consequência desta política é a desarticulação das faculdades e centros de educação como instituições formadoras de profissionais da educação.

Vejamos agora como a reforma no campo da formação de professores se articulou com o projeto de reforma educacional sinalizado pelas determinações da nova LDB. Para tanto, identificaremos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Brasil, 2000), alguns pontos que completam a reforma educativa em curso no nosso país e que conformam um novo modelo de formação docente.

1.3 A reforma na formação de professores como instrumento da reforma educacional

Segundo Macedo (2000, p.2), o problema da formação de professores é abordado pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais como sendo de caráter técnico, manifestando-se por meio de duas vertentes: organizacional e pedagógica. A primeira se revelaria pela incapacidade das atuais instituições formadoras de darem conta das demandas de formação de professores; a segunda pela inadequação dos currículos de formação. Concordamos com a posição da autora de que essas duas vertentes precisam ser entendidas, fundamentalmente, como de natureza política, ou seja, precisa-se discutir as finalidades da educação e, conseqüentemente, da formação que se deseja.

A respeito do papel social que se reserva para a escola, o documento Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior, assim se expressa:

A escola que se delineia como ideal é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva (Brasil, 2000, p.10).

Apesar do razoável consenso que possa existir em torno desses aspectos, compreendemos que a discussão de um projeto educacional precisa envolver outros atores sociais, ampliando-se assim o debate acerca das finalidades que deve ter o sistema educativo.

Adentrando-se nas razões que o documento apresenta para realizar-se uma reforma organizacional, percebe-se uma contundente crítica a atual estrutura das universidades e cursos normais de nível médio. Para o documento do MEC as licenciaturas “Os professores formados desconhecem os documentos que tratam de propostas curriculares ou os conhecem apenas superficialmente” (Brasil, 2000, p.24).

Completando o rol das críticas deferidas às universidades, as Diretrizes assumem que:

a desarticulação entre a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio tem trazido para a formação dos alunos *prejuízos de descontinuidade, gerando gargalos no fluxo de escolarização*, representados, principalmente, pelos índices de evasão e repetência observados na transição entre a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental (ibidem, p.17 e 18, grifos nosso).

Atribuir à universidade a culpa pela falta de integração entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e, conseqüentemente, pelos índices de evasão e repetência praticados no âmbito dos sistemas de ensino implica num desconhecimento de como se produzem as práticas educativas no interior da escola, bem como dos condicionantes sócio-políticos e econômicos que afetam a profissão docente, tais como, precárias condições de trabalho, ausência de políticas de valorização do magistério, dentre outros.

Não obstante o diagnóstico efetuado, o documento se propõe apresentar alternativas de solução. Tomando como base os dispositivos 62 e 63 da nova LDB, o documento propõe a criação de instituições articuladoras da formação para atuação multidisciplinar e da atuação de professor especialista em disciplina ou área, denominadas de Institutos Superiores de Educação, que poderão existir dentro ou fora da estrutura universitária (p.17). Apesar do documento deixar em aberto a criação dos ISE's no interior das universidades, sua tônica, como vimos até agora, tem sido descaracterizá-las, quer em sua estrutura organizacional, quer em sua dimensão pedagógica, como veremos adiante.

No âmbito da dimensão pedagógica, a crítica principal que as diretrizes realizam referem-se à inadequação dos currículos de formação. Tal problema acontece porque, segundo a proposta de Diretrizes (Brasil, 2000) "a ênfase da formação nos cursos de licenciatura está contida na formação dos conteúdos da área, onde o Bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado" (p. 21). Para nós, tal entendimento não contribui para uma reflexão mais conseqüente do papel das licenciaturas, visto que não levam em conta os eventos, propostas e pesquisas do campo da prática docente realizadas pelas universidades, que têm mostrado

a complexidade das situações de ensino, em que o professor tem de dominar uma série de variáveis como conhecimento de conteúdos, métodos de ensino, conhecimento dos processos de aprendizagem, capacidade de comunicação e domínio da turma ou manejo de classe, dentre outros (Pereira, 2000, p.76).

Tecendo críticas ao trabalho desenvolvido pela universidade, o documento Proposta das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2000) para a formação de professores, em nível superior, afirma que esta não faz da formação de professores uma formação profissional de alto nível, por isso propõe-se que esteja “voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (p.35). Com isso, as diretrizes adotam um novo paradigma curricular organizado a partir da noção de competência⁵. A respeito do uso da noção de competência o documento esclarece que “são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (p.39).

Noutra passagem deste documento verificamos que o uso da noção de competência parece estar mais claro, quando se contrapõe à orientação do ensino voltado para os conteúdos, perspectiva geralmente assumida pelo modelo de formação baseado na racionalidade acadêmica que será por nós desenvolvida no próximo subtítulo “Tendências na formação de professores”. Neste sentido o ensino deve ser ministrado considerando o novo modelo, que pode ser assim definido:

Um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos não têm sustentação em si mesmos, mas constituem meios para que os alunos da educação básica possam desenvolver capacidades e construir competências (Brasil, 2000, p.8).

Domínio da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas (Idem, p.36).

Como vemos, o enfoque curricular por competências parece secundarizar o papel dos conhecimentos na formação profissional dos professores, visto que não têm valor em si mesmos, mas em função de “situações concretas” ditadas por uma visão pragmática de como deve se organizar a sociedade. Visando criar mecanismos para a implementação desta noção de competência, o documento apresenta algumas diretrizes gerais que devem nortear as universidades na readequação de seus currículos, tais como:

⁵ Sobre este tema ver em Dias (2002); Freire (2002) e Rios (2002). Para Rios, a palavra competência, no singular, tem sido usada para designar uma multiplicidade de objetos/conceitos. No plural, o termo é usado algumas vezes para substituir, isto é, tomar o lugar de “saberes”, “habilidades”, “capacidades”, que designam elementos que devem estar presentes na formação e na prática dos profissionais da educação” (2002, p. 59).

- a) a formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o *desenvolvimento de competências* que abrangem todas as dimensões da atuação profissional do professor;
- b) a escola de formação de professores para a educação básica deve, sempre que necessário, responsabilizar-se por oferecer aos futuros professores condições de aprendizagem dos conhecimentos da escolaridade básica, de acordo com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais;
- c) na formação de professores para a educação básica devem ser contemplados os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- d) a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por, e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
- e) os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.
- f) a avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a habilitação de profissionais com condições de iniciar a carreira. (Brasil, 2000, p. 48 –61, grifo nosso)

Essas diretrizes configuram as condições para a implementação do currículo baseado no modelo de competências. A adoção desse paradigma curricular tem sido objeto de muitas críticas, principalmente nos cursos de formação de professores, cujas práticas formativas vinculam-se predominantemente a modelos de formação baseados em orientações de cunho tecnicista e acadêmica. Compreendemos que uma análise das principais orientações formativas nos ajudará a conhecer os limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial, visto que de maneira geral estas orientações dão suporte aos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos de licenciaturas nas instituições de ensino superior.

1.4 Tendências na formação de professores

As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim, podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc. Essas concepções do que

deve ser o professor exercem, segundo Garcia (1999) forte influência na determinação dos conteúdos, métodos e estratégias para formar professores. Como nosso tema de estudo é a formação de professores, achamos que seja necessário conhecer algumas características fundamentais das principais orientações ou modelos de como formar o professor.

Quanto ao termo utilizado para designar as diferentes estruturas de formação, Garcia (1999) demonstra que varia muito entre os pesquisadores: Ken Zeichner utiliza o termo paradigma de formação; Feiman-Nenser orientações conceituais e Pérez Gomes o conceito de perspectivas na formação de professores. Neste trabalho, optou-se a discutir o modelo adotado por Pérez Gomes, que por sua vez foi elaborado levando em conta a proposta de Ken Zeichner e a de Feiman-Nenser.

Pérez Gomes (2000) distingue quatro perspectivas básicas que orientam a formação de professores: perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social. Passamos, agora, a analisá-las separadamente.

1.4.1 Perspectiva acadêmica

Na perspectiva acadêmica, o ensino se constitui como um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou. Já o docente é visto como um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, estando sua formação vinculada ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos devem ser transmitidos aos alunos.

Segundo Perez Gomes (2000), dentro da perspectiva acadêmica existem dois enfoques extremos: o enfoque enciclopédico e o enfoque compreensivo. No primeiro enfoque, o professor é visto como uma enciclopédia, cuja competência é medida pelo maior acúmulo de conhecimentos disciplinares. O ensino restringe-se, então, à exposição dos conteúdos básicos da disciplina. Já no enfoque compreensivo, o professor é entendido como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria que ensina, bem como a história e as características epistemológicas da sua matéria. Sua formação deve

contemplar o conhecimento sobre o conteúdo que deve ensinar, mas também a capacidade de transformar esses conhecimentos dos conteúdos em conhecimentos de como ensinar.

Em suma, o autor sintetiza assim a essência dos enfoques ora apresentados:

Na perspectiva acadêmica, em ambos enfoques [enciclopédico e compreensivo], o professor é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento acadêmico produzido pela investigação científica, não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não seja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente (2000, p. 356).

Podemos afirmar que a formação de professores do ensino médio está estruturada em função desta perspectiva formativa, ministrada principalmente em cursos de licenciaturas cuja organização curricular ainda segue, em geral, o modelo do 3+1, isto é, oferta de conteúdos específicos nos três primeiros anos, e no restante se oferece as disciplinas pedagógicas, como a Didática e a Prática de Ensino.

1.4.2 Perspectiva técnica

De acordo com a perspectiva técnica, o ensino é uma ciência aplicada e o professor “um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação.” (Pérez Gomes, 2000, p. 356) Portanto, em sua formação profissional deve aprender os conhecimentos próprios de sua área e desenvolver as competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática.

As raízes desse modelo formativo situam-se na concepção positivista de conhecimento e prática. Segundo estudos de Schön, (apud Pérez Gomes, 2000), esta compreensão da prática tem gerado o que denominamos de *racionalidade técnica*. De acordo com esse paradigma a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Considerando essa concepção epistemológica da prática, Pérez Gomes (2000) destaca alguns indicadores que caracterizam o modelo da racionalidade técnica: a

concepção dos processos de ensino como mera intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo produto, a concepção do professor como técnico e a formação do docente dentro do modelo de treinamento baseado nas competências (p. 358).

De maneira geral, a perspectiva técnica vem subsidiando as propostas curriculares dos programas de formação docente das instituições de ensino superior que dedicam-se apenas as atividades de ensino, cuja finalidade é a preparação de professores da primeira fase do ensino fundamental e aos especialistas em educação.

1.4.3 Perspectiva prática

Ao lado da perspectiva acadêmica, a perspectiva prática tem vindo a ser a abordagem mais acolhida para se aprender o ofício de ensinar. O fundamental desta perspectiva é o fato de compreender “o ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte sempre imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que exigem opções éticas e políticas.” (Pérez Gómez, 2000 p.365)

Por isso, a representação que se construiu sobre o papel do professor é a de um artesão, artista ou profissional que lida em situações únicas cujo trabalho é incerto, conflitante e ambíguo. Sua formação neste modelo deve ter como base a aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

Nesta perspectiva prática, Pérez Gomes (2000) define duas abordagens: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática.

Na abordagem tradicional, o ensino é visto como uma atividade artesanal cuja base é o saber acumulado ao longo da história da humanidade. Tal saber deve ser transmitido às novas gerações pelo contato direto com a prática docente. Nessa perspectiva, o conhecimento profissional do professor deve ser aprendido através da observação, imitação e da socialização que deve existir entre o aprendiz e o professor experiente. Dentre as

limitações apresentadas por essa abordagem, Pérez Gomes observa que ela se encontra impregnada de senso comum, de mitos e preconceitos formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes. Sobre o caráter assumido por esta abordagem o autor afirma que “a forma de criar o conhecimento e a cultura profissional como sistema de transmissão dá a este enfoque um caráter político essencialmente conservador.” (ibidem, p.364)

Diante desta síntese, podemos afirmar que nesta abordagem existe uma separação clara entre teoria e prática, sendo esta última o elemento definidor da profissionalidade docente.

A abordagem reflexiva sobre a prática surge num contexto de fortes críticas ao modelo da racionalidade técnica, que deu suporte à perspectiva técnica de formação docente. Visando superar este modelo, surgem vários estudos que objetivam repensar o papel do professor, sua formação e o próprio ensino. Dentre os estudos que dão maior relevo à concepção do professor reflexivo destacamos os de Donald Schön. Conforme (Pérez Gomes, 2000), a concepção do professor reflexivo:

Tendo como base às idéias de Dewey sobre a importância da experiência no processo de aprendizagem, Schön defende a valorização da experiência prática e da reflexão na prática. Para Schön, a compreensão da prática por parte do profissional se desenvolve a partir de três processos de pensamento: conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

No *primeiro processo*, o conhecimento está vinculado à percepção, à ação e ao julgamento que se faz de maneira espontânea, manifestando-se no saber-fazer. Já no *segundo processo* o profissional realiza um enfrentamento entre suas crenças e teorias conduzindo-o a pensar sobre o que fez durante a realização da própria ação. Por último, o *terceiro processo*, corresponde à capacidade do profissional de utilizar-se de forma sistemática das ferramentas conceituais, bem como das estratégias de análise para entender e reconstruir sua prática.

Outro expoente que trabalha com a idéia de professor como prático reflexivo é o pesquisador Ken Zeichner. Baseando-se nas idéias sobre *reflexão na e sobre a ação* de Donald Schön, Ken Zeichner amplia o conceito de professor reflexivo ao afirmar a necessidade de incluir os aspectos institucionais e sociais no processo formativo da prática

reflexiva. Reportando-se à diferenciação entre esses autores, Toschi (1999, p.94) nos alerta que a idéia de professor reflexivo para Ken Zeichner está subjacente à perspectiva denominada de reconstrutivismo social, que possui três características:

- 1) o foco do trabalho é a prática de cada um e as condições sociais e políticas em que se realiza a atividade;
- 2) inclui a prática do professor, a quem cabe investigar seu próprio trabalho, vinculado à realidade da escola e a questões mais amplas da sua ação docente;
- 3) associa a prática reflexiva a aspectos de uma sociedade mais justa e participativa.

Essa perspectiva de ampliação do arco da reflexão prática para além dos aspectos mais específicos da prática educativa envolvendo questões do contexto social e político tem levado alguns estudiosos a levantarem críticas à abordagem do professor prático-reflexivo, propondo assim uma nova perspectiva de tratar a temática do professor, sua formação e o ensino. Segundo os estudos de Pérez Gomes (2000), esta nova abordagem tem sido denominada de perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social.

1.4.4 Perspectiva de reconstrução social

Essa perspectiva congrega posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, em oposição a visão tradicional, técnica ou prática. Desta forma, o professor é visto como um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, não somente aqueles aspectos mais imediatos de seu trabalho, como apregoa a perspectiva da prática reflexiva, mas também, o contexto em que o ensino ocorre, visando o seu desenvolvimento e daqueles que participam do processo educativo como vinculados.

Segundo Pérez Gomes (2000), dentro desta ampla perspectiva existem dois enfoques: o da crítica e reconstrução social e o enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão.

O enfoque da crítica e reconstrução social parte da consideração de que é necessário trabalhar e desenvolver na escola e na aula uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social. Dentre os principais representantes que trabalham essa abordagem, destacam-se: Giroux, Smith, Zeichner, Apple e Kemmis.

Nesse enfoque, a escola e o professor são elementos decisivos no processo e realização de uma sociedade mais justa. Neste sentido, o objetivo da escola deve ser o de cultivar, nos estudantes e professores, a capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. Para isso o professor deve ser visto como um intelectual transformador, com claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social, sendo ao mesmo tempo educador e ativista político (Pérez Gomes, 2000, p. 374).

Quanto à proposta de formação do professor, os programas sob esta orientação enfatizam três aspectos fundamentais:

- 1) aquisição de uma bagagem cultural de clara orientação política e social;
- 2) desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática;
- 3) desenvolvimento de atitudes que requer o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. (Pérez Gomes, 2000, p. 375)

Segundo Pérez Gomes (2000), esses princípios têm orientado a aplicação de programas de professores, somente em duas universidades: um na Universidade de Winconssin-Madison sob a coordenação de Zeichner e o outro na Universidade de Deakin, Austrália, por Kemmis, cujos eixos estruturadores são a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise da própria prática.

No enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão, a concepção de ensino é atribuída como lugar da arte, cujas idéias gerais são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa, contrapondo-se à idéia de ensino como rotina mecânica de gestão ou de engenharia. Seus principais representantes são Stenhouse, MacDonald e Elliott (p.375).

Tendo como pressuposto que a atividade de ensino é essencialmente ética, Stenhouse (apud Pérez Gómez, 2000) propõe o currículo processual, cujos valores devem

ser concretizados em princípios de procedimentos didáticos. Para tanto, cabe ao professor, como intelectual, construir o currículo. Esta tarefa possibilitará ao professor uma reflexão sobre sua prática e utilizar o resultado desta reflexão para melhorar a qualidade de sua própria intervenção.

O desenvolvimento deste modelo curricular implica numa transformação do professor em investigador da sala de aula. A idéia de investigação-ação foi mais desenvolvida por Elliott (apud Pérez Gómez, 2000, p. 376), cujos pressupostos podem ser sinteticamente assim apresentados:

- 1) melhorar a prática exige um processo contínuo de reflexão de todos que participam nela;
- 2) a investigação na e sobre a ação deve abranger todos os aspectos que possam estar afetando a realização dos valores educativos;
- 3) os participantes se transformam ao desenvolver sua capacidade de distinguir em situações humanas complexas, conflitantes, incertas e singulares;
- 4) a investigação-ação não pode ser considerada um fenômeno solitário;
- 5) a investigação-ação, ao integrar, num mesmo processo, a investigação, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento curricular e a prática, conduz a uma concepção que recusa a estrita divisão do trabalho.

Por fim, percebe-se que a prática profissional do docente, nesse enfoque, é compreendida como uma prática intelectual e autônoma. Revela-se então como um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende (p.379).

Essa orientação formativa vem ampliando sua influência nos cursos de formação de professores, principalmente nas faculdades de educação. Apesar de ser interessante enquanto proposta utópica e política no sentido original dos termos têm-se restringido a aspectos mais políticos do ato pedagógico. Compreendemos, que cada modelo formativo visto até aqui, não responde sozinho às demandas de formação docente e profissional para a nova realidade que se constrói a partir do novo contexto sócio-econômico e político. Contudo, conhecê-los, representa o primeiro passo para se construir propostas político-pedagógicas mais complexas e contextualizadas para formar o professor, dando conta dos dilemas e desafios de uma educação de qualidade para todos. Entendemos por educação de

qualidade para todos aquela que está vinculada ao projeto de humanização dos sujeitos, cuja concretização se dá mediante a atenção e o respeito pela diversidade de cada aluno, ajudando-os a atenuar os efeitos das desigualdades sociais, bem como a pensar criticamente e agir de forma democrática.

Neste sentido, discutiremos algumas referências básicas que podem se constituir em marcos interpretativos para se construir ou analisar uma proposta para formar professores para a educação básica. No nosso caso, servirá para analisar a formação de professores no “Curso de Licenciatura em Regime Especial da Unitins”, tentando apreender os limites e possibilidades deste modelo formativo.

1.5 Referências para a análise da formação de professores na educação básica – uma construção inicial

A questão em torno de quais conhecimentos a formação docente deve ser balizada ainda não é consensual no meio acadêmico. Contudo, para se desenvolver a docência é pouco provável que alguém defenda que não seja necessário dispor de algum marco interpretativo (Zabala, 1998).

Neste sentido, há uma ampla bibliografia que discute os componentes do conhecimento profissional na formação de professores. Esta bibliografia ora adota a perspectiva de saberes profissionais, tais como Tardif, (2002), Gauhtier (1998), Guimarães (2001) e Pimenta (1991) ora a de competências, como é caso de Perrenoud (2000), cuja produção teórica dá suporte ao discurso da reforma educacional do nosso país, e em particular do currículo da formação inicial ou contínua adotado pelo MEC.

Neste trabalho, adotaremos uma perspectiva que julgamos mais consensual no meio acadêmico. Trata-se da abordagem da formação docente a partir de quatro referenciais básicos de conhecimentos. São eles: conhecimento do papel social da educação e do ensino; conhecimentos de aspectos de como se dá a aprendizagem, conhecimento do que se ensina, de maneira interdisciplinar e, finalmente o conhecimento das formas de mediação processo de ensino-aprendizagem. Este conjunto de referências é tratado em obras de

autores que têm em comum a compreensão da educação como prática social, cujo papel da escola deve ser o de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, possibilitando a reconstrução crítica dos conhecimentos e experiências dos educandos. (Sacristán & Pérez Gomes, 2000)

Queremos ressaltar que neste estudo não pretendemos traçar um rol de competências, nem um perfil profissional, no sentido técnico da palavra para a formação do professor. Estes referenciais a serem por nós adotados têm somente a finalidade de nos apoiar na análise do projeto de formação do Curso de Licenciatura em Regime Especial e dos dados coletados, preferencialmente sob a forma de entrevistas, questionários e documentos. São referenciais com os quais grande número de profissionais e pesquisadores da educação escolar concordam, tais como: Sacristán & Pérez Gomes (2000), Zaballa (1998) e Libâneo (1999), como também são referenciais decorrentes de convicções que desenvolvemos em nossa reflexão e prática profissional como professor da área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em cursos de formação de professores.

A primeira referência que pretendemos utilizar é o *conhecimento do papel social da educação e do ensino*. Trata-se de conhecimentos que nos ajudam a compreender a função da educação no contexto da sociedade em que vivemos. Quais finalidades e objetivos a educação e a escola devem cumprir no contexto da sociedade contemporânea, caracterizada politicamente pela consolidação da democracia de caráter formal, bem como social e economicamente pela permanência, da desigualdade, da injustiça e da discriminação de importantes grupos da população (Sacristán & Pérez Gómez, 2000). Para esses autores, a função educativa da escola deve concretizar-se em dois eixos complementares de intervenção: organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem e provocar a reconstrução crítica dos conhecimentos, bem como das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola (p. 22).

Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória, segundo esses autores, significa ter a compreensão que a educação escolar não pode anular as desigualdades e as injustiças sociais, originadas no seio da estrutura do modelo econômico e político vigente. Por isso, neste trabalho *função compensatória* não possui o mesmo

significado que *educação compensatória*⁶. No contexto em que estamos utilizando refere-se ao papel que a escola deve assumir para promover a compensação educativa, ou seja, o de atenuar os efeitos da desigualdade e injustiças sociais, desvelando o convencimento de seu caráter inevitável. Para tanto, o desenvolvimento radical da função compensatória requer uma outra lógica pedagógica: a lógica da diversidade cultural cujo objetivo pode ser alcançado mediante a atenção e o respeito pela diferença que cada aluno apresenta (Sacristán & Pérez Gomes, 2000, pp. 23-24).

O segundo eixo de intervenção refere-se à *reconstrução do conhecimento e da experiência* que o aluno assimila no contexto das práticas sociais. Trata-se de orientar os alunos para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e, reconstruir as pré-concepções acriticas. Implica, pois em preparar os alunos para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática. (ibidem, p. 26). Nesta perspectiva, a educação passa a ser compreendida no seu sentido mais amplo de prática social. Como nos diz Faleiro (2002, p.8) “ela (a educação) é fruto e se enraíza na produção de idéias, de valores, de conhecimentos e está ligada intrinsecamente ao homem, pois é ele quem antecipa em idéias as finalidades da sua ação”. Ou seja, entender que a educação é um reflexo do social, mas ao mesmo tempo influencia na mudança deste.

A aquisição de *conhecimentos de aspectos de como se dá a aprendizagem* é a segunda referência básica na composição dos conhecimentos que se deve saber no ofício de ensinar. Neste sentido, é preciso saber como as aprendizagens se produzem. Para Zabala (1998, p. 22) “a concepção que se tenha sobre a maneira de realizar os processos e de aprendizagem constitui o ponto de partida para estabelecer os critérios que deverão nos permitir tomar as decisões em aula”. Este tipo de conhecimento geralmente é adquirido a partir das teorias elaboradas no campo disciplinar da Psicologia da Aprendizagem. As teorias psicológicas da aprendizagem pretendem explicar como se produz a aprendizagem nos indivíduos. Neste trabalho pretendemos saber se os conhecimentos adquiridos pelo professor-aluno reverteram-se em “eventos” que motivaram o interesse em aprender cada vez mais, ou seja, se a aquisição deste tipo de conhecimento desencadeou novas formas de aprender a aprender.

⁶ Prática Educativa que se propõe a resolver problemas que têm origem na estrutura sócio-econômica e política, principalmente problemas como o fracasso escolar, as injustiças e desigualdades sociais. Sobre o tema ler Scheibe (1984) In: Melo(1984).

Uma vez adquiridos os conhecimentos que explicitam a função educativa da escola e das formas de como as aprendizagens se produzem, surge então uma questão: como concretizar as intenções educativas da escola? A resposta a esta questão está no que entendemos da pergunta “o que ensinamos?” Trata-se do *conhecimento do que se ensina, numa perspectiva interdisciplinar*. Ou seja, refere-se aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas, que foram produzidos de forma sistemática pela humanidade. O domínio e o tratamento interdisciplinar destes conhecimentos constituem instrumentos básicos de explicitação das intenções educativas. Para efeito de nosso estudo interessa-nos conhecer não o ementário de temas que foram trabalhados, mas seus resultados no trabalho docente do professor-aluno.

Por fim, *o conhecimento das formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem* apresenta-se como a referência fundamental do conhecimento do professor. As aprendizagens dos conhecimentos estão intimamente vinculadas ao aprendizado desta mediação. Refere-se aos conhecimentos de como o professor deve organizar e selecionar os saberes e as atividades para que os alunos aprendam aquilo que se considera relevante. Assim, pretende-se saber que modos da profissão foram ensinados, visto que o ensino é uma atividade prática que não prescinde de habilidades para a sua realização.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DO TOCANTINS

A finalidade deste capítulo é discutir os projetos de formação de professores da Universidade do Tocantins propostos para o Curso de Licenciatura em Regime Especial. Com este estudo pretendemos *conhecer os limites e possibilidades* desta modalidade formativa, oferecida pela Unitins desde 1998. Para tanto, será feita uma exposição histórica da criação da Unitins, visando situar o fio condutor que originou o projeto de licenciatura em regime especial. Em seguida, faremos uma caracterização do Curso de Licenciatura em Regime Especial, abordando sua dimensão político pedagógica, bem como do perfil docente constante nas propostas pedagógicas dos Cursos de Pedagogia e Matemática, ministrados nos campi de Miracema e Guaraí, respectivamente.

2.1 Universidade do Tocantins - um pouco de história

A Universidade do Tocantins - Unitins- é uma Instituição de Ensino Superior (IES) criada pelo Decreto nº 252/90, de 21/02/90, em conformidade com a Lei nº 136/90 que instituiu a Fundação Universidade do Tocantins como sua entidade mantenedora. Autorizada a funcionar pelo Decreto nº 2.0211/90, a Unitins é a única universidade pública estatal do Tocantins. Sua instalação ocorreu em dezembro de 1990, na cidade de Miracema do Tocantins.

Em outubro de 1991 foi transformada em Autarquia vinculada ao Sistema Estadual de Ensino por força da Lei nº 326/90. Atualmente, a Unitins está incorporada à Fundação Universidade do Tocantins, pessoa jurídica de direito privado, criada pela Lei nº 874, de 06 de dezembro de 1996.

As origens históricas da Unitins confundem-se com a criação do Estado do Tocantins. Este se deu a partir de um longo movimento separatista que teve início na primeira metade do século XVIII, vindo a efetivar-se com a instalação da Assembléia Nacional Constituinte no ano de 1987. O Estado do Tocantins foi criado pelo desmembramento da área norte do Estado de Goiás. Sua instalação ocorreu no dia 1º de janeiro do ano 1989, na cidade de Miracema do Tocantins, que se tornou, neste ano, sua primeira capital provisória. Em 1990, a capital foi transferida e instalada na recém criada cidade de Palmas.

Neste ano de 1990, a Unitins é criada e instalada na cidade de Miracema do Tocantins. O projeto de implantação da Universidade do Tocantins foi elaborado sob a Coordenação da Profª Natividade Rosa Guimarães, docente então designada pela primeira Reitora, Professora Maria do Rosário Casimiro (Casimiro, 1996, p.18).

Dentre as diretrizes constantes no projeto original e que nortearam a definição de sua estrutura institucional e pedagógica, destacou-se a necessidade de formar um cidadão, que além de ser um profissional competente, “viesse a ocupar um importante espaço na sociedade, a fim de garantir a manutenção de um projeto de vida mais justo e mais saudável”. O projeto previa também que a universidade devesse estar atenta à evolução da ciência e da tecnologia requeridas pela comunidade nacional, exercendo o mais alto grau de liderança (Idem, p.139).

Pelo conteúdo acima exposto percebe-se uma preocupação em implantar uma universidade com caráter humanista voltado para a construção de uma sociedade mais justa e humana. No entanto, as mudanças de governo, em 1991, fizeram com que este ideário fosse substituído por um projeto de caráter mais tecnológico, como veremos adiante.

Para efetivar este projeto, defendia-se uma estrutura institucional que deveria democratizar o poder na universidade, por meio da implantação de conselhos. Dentre os conselhos que compunham a estrutura universitária, destacou-se o Conselho Comunitário, que, segundo nos informa Casimiro (1996), deveria constituir-se em um órgão consultivo da universidade, cujo objetivo era manter a participação direta da comunidade junto à alta administração da Universidade.

Em relação à dimensão acadêmica, o modelo adotado foi o de uma “maior concentração de cursos/projetos numa mesma localidade e descentralização de cursos e projetos no interior do Estado, em regiões pré-estabelecidas, voltados, prioritariamente para elevação da qualidade do ensino de 1º e 2º graus” (ibidem, 1996, p.140).

Nessa perspectiva, algumas ações deveriam ser priorizadas:

- a) *a criação do primeiro Núcleo de Pós-Graduação na área de Ciências Humanas na cidade de Miracema do Tocantins;*
- b) *a implantação inicial da primeira etapa de cursos de 3º grau nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Tecnologia e Ciências Biológicas da Saúde no campus de Palmas (Quadro I).*

Quadro I – Proposta de implantação de cursos no Campus de Palmas

Centros de Ensino	Cursos
1. Centro de Ciências Humanas	Administração Pública, Administração de Empresas, Educação Artística, Ciências Contábeis, Arquivologia e Pedagogia
2. Centro de Ciências Exatas e Tecnologia	Ciências da Computação e as Engenharias Agrícola, Florestal, Civil e Elétrica.
3. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	Ciências Biológicas, Enfermagem e Obstetria, Medicina Veterinária, Educação Física, Nutrição, Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Odontologia.

Fonte: Aires, 1998.

c) *instalação de Centros de Extensão nas cidades de Arraias, Guarai e Tocantinópolis.* A criação desses centros fazia parte do programa de interiorização da universidade, cuja atuação deveria restringir-se ao campo da educação básica, visando à recuperação da qualidade e ao resgate da importância social do ensino do 1º e 2º graus. Ressaltando o papel da universidade, Casemiro enfatizou que neles deveriam ser:

desenvolvidos programas de formação de novos professores com melhor qualificação, além de outros projetos destinados à recuperação dos docentes já em exercício, visando, por todos os meios, ao resgate do ensino de 1º e 2º graus” (p.130).

A prioridade para com a formação de novos professores efetivou-se com a escolha do curso de Pedagogia, cujo perfil idealizado pela comissão era o de docente para atuar no magistério de 1º e 2º graus.

Além das cidades de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, o projeto desta primeira gestão previa também a criação de um centro de extensão na cidade de Gurupi, cuja meta seria o de oferecer, a partir de 1993, os cursos de Pedagogia e Letras. Outra determinação do projeto foi a incorporação dos cursos de licenciaturas das *Faculdades de Filosofia do Norte Goiano* (FAFITINS, cidade de Porto Nacional) e de *Educação, Ciências e Letras* (FACILA - em Araguaína), aos centros de extensão recém criados (Aires, 1998).

Outra ação prioritária que deveria ser implementada seria a adoção de uma nova concepção de ingresso ao ensino superior, através da implantação de um vestibular, cuja seleção se daria mediante análise do histórico escolar, referente às disciplinas que compõem o núcleo comum das quatro últimas séries do ensino de 2º grau, ou equivalente (Universidade do Tocantins, 1991).

Diante desses dados, constatamos que o primeiro projeto pensado para a Unitins esboçava uma preocupação específica com o desenvolvimento educacional a partir do fortalecimento da área de Humanidades, principalmente, no resgate e na melhoria da educação básica. Contudo, nos revela Aires (1998), que o projeto executado se distanciou daquele que fora proposto. Das ações acima referidas somente duas se efetivaram, parcialmente: a criação dos centros de extensão de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis e adoção do modelo de vestibular através de análise do histórico escolar. A partir de 1991, foi oferecido nestes centros o Curso de Pedagogia, com habilitação Magistério de 1º grau e disciplinas pedagógicas do 2º grau. A adoção do modelo experimental de vestibular só ocorreu nesses três centros. Nos cursos dos centros de Porto Nacional e Araguaína, o vestibular adotado continuou sendo o convencional de provas de seleção pública, visto que a incorporação à Unitins demorou a ocorrer.

O fator básico que impediu a execução deste projeto foi a mudança de governo estadual, realizada em 1º de janeiro de 1991. O novo governo iniciou a reestruturação da universidade através da aprovação da Lei nº 326/91, que promoveu a extinção da Fundação Universidade do Tocantins, transformando-a em autarquia integrante do Sistema Estadual de Ensino do Tocantins (Aires, 1998).

Este processo implicou a vinculação da Unitins ao sistema estadual de ensino. A Portaria nº 166/91, do governo estadual, instituiu a criação de uma Comissão Especial para apresentar um *dossiê técnico e administrativo sobre a universidade*. Segundo Aires (1998,

p.92), consultas populares, documentos oficiais e reuniões com representantes do governo, da sociedade civil organizada, bem como da comunidade universitária (professores e estudantes) serviram de base para a elaboração de um novo projeto, que traçou as seguintes diretrizes:

- 1) interdisciplinaridade e integração dos processos de saber, pensar e fazer e das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- 2) integração das atividades de geração, transmissão e transferência de conhecimentos técnico-científicos;
- 3) aproximação e integração dos processos de concepção, planejamento e execução da teoria e da prática;
- 4) integração do sistema de educação em todos os níveis e das culturas científicas e tecnológicas;

Em relação a este último item a comissão sugeriu que houvesse a criação e instalação do Conselho Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia, sob a coordenação da Secretaria de Educação (Aires, 1998).

Quanto à nova estrutura institucional, a comissão propôs que a universidade adotasse o *modelo multicampi de centros universitários regionais*, que, segundo o projeto, deveria adquirir a seguinte estrutura institucional e acadêmica:

Quadro II – Proposta de Reestruturação da Universidade do Tocantins - 1992

CAMPI	ÁREAS/CURSOS E ATIVIDADES
Palmas	<ul style="list-style-type: none"> • Sede da administração geral do Sistema de Educação, Ciência e Tecnologia • Áreas: engenharia e tecnologia; habilitações: saneamento, eletrificação rural, edificações e transportes
Porto Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de formação de professores • Área de saúde: enfermagem e profissões paramédicas • Enfoque: saúde pública, humanidades e no complexo de turismo e hotelaria • Criação de um hospital-escola e um hotel-escola
Gurupi	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de formação de professores • Cursos: agronomia, administração rural, cooperativismo, tecnologia de alimentos • Implantação de uma fazenda-escola
Araguaina	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de formação de professores • Complexos veterinários - cursos: bovinocultura, couros e tanantes, tecnologia de alimentos etc. • Implantação de unidade de ensino-pesquisa-produção de carne e leite
Miracema do Tocantins	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de pós-graduação em todas as áreas • Cursos Formação de professores • Cursos: área de administração pública
Tocantinópolis, Arraias e Guaraí	<ul style="list-style-type: none"> • Engajamento na campanha de formação de professores

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados da dissertação de Aires (1998).

Visualizamos no quadro II a criação de centros de formação de professores somente nas cidades de Porto Nacional, Araguaína e Gurupi. Estranha-nos porque os centros de extensão de Guaraí, Arraias e Tocantinópolis que se dedicavam à formação de professores não tivessem ascendido à condição de centros de formação. Por quê também não foi proposto a criação de cursos de licenciatura, em Palmas? Talvez porque a cidade fosse ainda pouco povoada e a demanda não justificasse a criação desse centro.

No tocante às diretrizes para as licenciaturas na universidade, a meta proposta era a de implementar uma *campanha para a formação de professores*, cujo objetivo consistia em formar cerca de 8 mil docentes do 1º e 2º graus em um período de 4 anos, como condição para o sucesso do projeto ora proposto (Aires, 1998, p.95).

Compreendemos que a proposição de uma *campanha para a formação de professores* não é suficiente para se delinear uma política de enfrentamento do problema da

falta de professores qualificados. É necessário, antes de tudo, a definição de um projeto que contemple as necessidades formativas do sistema de ensino, da universidade e principalmente dos profissionais da educação.

Se observarmos melhor, no quadro II veremos que a maioria dos cursos propostos para os campi não foi da área de licenciatura. A criação de núcleos de tecnologias⁷ nos leva a considerar que existia uma orientação tecnológica na definição dos cursos da universidade e não a problemática da formação de professores para o sistema de ensino estadual.

Segundo Aires (1998), este modelo de universidade tecnológica, aos pouco foi sendo subsumida pela via dos cursos de caráter tradicional. A proliferação de cursos de formação de professores sem uma política clara de licenciatura, foi a tônica desta gestão frente à reitoria da Unitins.

O que se viu acontecer na universidade, no período de 1992 a 1994, foi um aumento substancial de novos cursos, principalmente na área da licenciatura, conforme demonstramos no quadro III:

-
- ⁷ NUTIB – Núcleo de Tecnologia Industrial Básica, encarregado da pesquisa tecnológica industrial, possuía como sede o Centro de Educação Tecnológica de Paraíso do Tocantins.
 - NUTAL – Núcleo de Tecnologia de Alimentos, destinado a estimular a industrialização dos produtos da região, principalmente na área de alimentos, passou a funcionar no Centro de Educação Tecnológica de Paraíso do Tocantins.
 - NEPP – Núcleo de Estudo e Avaliação de Políticas Públicas, com a missão de acompanhar e avaliar as políticas públicas, era coordenado pelo centro Universitário de Miracema.
 - NEPE – Núcleo de Estudos e Planejamento do Espaço, coordenado pelo Centro Universitário de Palmas.

Quadro III – Estrutura Institucional e Acadêmica Implantada nos Anos de 1992 a 1994.

ESTRUTURA INSTITUCIONAL	ESTRUTURA ACADÊMICA	ANO CRIAÇÃO
C.U. Miracema do Tocantins	Administração	1992
	Matemática	1994
C.U. Palmas	Engenharia Ambiental	1992
	Ciências Contábeis	1993
	Arquitetura e Urbanismo	
C. Educação Tecnológica de Paraíso do Tocantins	Tecnólogo em Processamento de Dados	1992
	Engenharia de Alimentos	1994
C.U. Araguaína	História	1991*
	Geografia	1991*
	Ciências (Matemática)	1991*
	Letras	1991*
	Medicina Veterinária	1992
C.U. Gurupi	Agronomia	1992
C.U. Porto Nacional	História	1991*
	Geografia	1991*
	Letras	1991*
	Ciências Biológicas	1992
C.I. Arraias	Pedagogia	1991*
	Matemática	1994
C.I. Guaraí	Pedagogia	1991*
	Letras	1994
C.I. Tocantinópolis	Pedagogia	1991*
C.U. Colinas	Direito	1993

Fonte: Aires, 1998.

* Cursos já criados e/ou incorporados quando da implementação do “projeto de reestruturação da Unitins.

A expansão desenfreada de novos cursos criou problemas estruturais para a universidade, tais como a falta de professores qualificados com título de mestre e/ou doutor, além da existência de professores horistas. Para minimizar esses problemas, a reitoria da universidade propôs a adoção das seguintes medidas:

- saída de 20% dos professores, em 1994, para capacitação em nível de mestrado e doutorado;
- absorção de professores visitantes;
- implantação do regime de dedicação exclusiva com políticas compensatórias;
- criação de mecanismos de cobrança de resultados;
- institucionalização de um Plano de Cargos e Salários e etc.

Essas medidas não chegaram a se efetivar, visto que com a mudança de governo em âmbito estadual, no início de 1995, a universidade passou a ser gerenciada sob as bases de outro projeto de gestão universitária. A nova gestão que conduziu a Unitins até outubro de 1996, efetivou a realização de encontros com a comunidade universitária visando elaborar um projeto que deveria ser implementado até o ano de 1999. O documento “Estudo preliminar sobre a situação da área acadêmica da Unitins” traçou diretrizes e prioridades para a área acadêmica que não chegaram a ser aprovadas pelo governo estadual.

Na gestão universitária do período de novembro/96 a janeiro/97 a Unitins passou por um processo de reestruturação, cujas medidas provocaram profundas mudanças na organização institucional e acadêmica da universidade. Dentre as principais medidas que redefiniram a organização universitária, destacamos:

1. aprovação da lei nº 872/96 de 13 de novembro de 1996, que determinou o processo de extinção da autarquia em que se constituiu a Universidade do Tocantins;
2. aprovação da Lei nº 874/96 de 06 de dezembro de 1996, que autorizou o governo estadual, na condição de co-instituidor, a promover a instituição da Fundação Universidade do Tocantins.

A discussão e aprovação dessas leis levaram a uma intensa mobilização da sociedade civil e política tocaninense, com posições contra e a favor da cobrança de mensalidades na Unitins. Os jornais da época registraram estes acontecimentos (Jornal do Tocantins, 8 e 9 de novembro de 1996).

Aprovadas essas medidas, a nova direção da universidade apresentou, em fevereiro de 1997, o projeto denominado “A Nova Unitins⁸”. Foram marcos desta gestão a normatização da nova estrutura institucional e acadêmica da Unitins e a criação dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial⁹, que é o nosso objeto de estudo, como foi explicitado na introdução deste trabalho.

⁸ Denominação dada ao projeto de Universidade da gestão 97/98.

⁹ Modalidade de curso em nível superior, criado pela UNITINS, para habilitar professores da rede estadual de ensino. Em Goiás é conhecido como “Licenciaturas Plenas Parceladas”; no Ceará, “Magister”.

O primeiro marco consistiu na aprovação do novo Regimento Geral, do Estatuto e o do Regimento Acadêmico da Unitins. Conforme organograma previsto no Regimento Geral da Unitins a nova estrutura institucional e acadêmica ficou assim delineada:

Quadro IV – Nova Configuração Institucional e Acadêmica da Unitins a partir do Ano de 1996.

ESTRUTURA INSTITUCIONAL	ESTRUTURA ACADÊMICA
CAMPI	CURSOS
<u>Arraias</u>	Matemática e Pedagogia
Gurupi	Agronomia
<u>Porto Nacional</u>	Biologia, Geografia, História e Letras
Palmas	Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Direito, Engenharia Ambiental
Paraíso	Engenharia de Alimentos, Processamento de Dados
<u>Miracema do Tocantins</u>	Matemática e Administração
<u>Guaraí</u>	Pedagogia e Letras
Colinas do Tocantins	Direito
<u>Araguaína</u>	Ciências (Matemática), Geografia, História e Letras e Medicina Veterinária
<u>Tocantinópolis</u>	Pedagogia

Fonte: CADERNO UNITINS (Fundação Universidade Do Tocantins). PALMAS –TO, V.1997.

Obs: Os campi sublinhados são aqueles que oferecem cursos na área de formação professores

O quadro IV não se alterou em relação àquele que foi exposto quando da reestruturação da Unitins, realizada em 1992. A criação de novos cursos no Campus de Palmas (Ciências Econômicas, Comunicação Social e Direito) foi a única inovação deste período. A formação de professores continua sendo oferecida pelos cursos situado nos campi do interior do Estado.

Como foi dito anteriormente, a criação dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial constituiu o segundo grande marco da gestão “Nova Unitins”. Sua criação se deu a partir de solicitação da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) à Unitins, visando ao atendimento do preceito legal instituído pela LDBEN – Lei nº 9.394/96 que diz que “*até o fim da Década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço* (Art. 87, parágrafo 4º). Portanto, esse curso surge como uma demanda do sistema de ensino (Seduc – TO), que sob as

contingências da política educacional do governo federal, convocou os professores em exercício para que adquiram uma habilitação profissional de nível superior.

Nessa perspectiva, Unitins e Seduc elaboraram, em outubro de 1997, o projeto dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial. Seu projeto político-pedagógico será por nós discutido mais adiante. Em termos legais, o projeto foi respaldado pelo convênio nº 116/98, celebrado entre Seduc e Unitins e pela Resolução nº 03/98, da Fundação Unitins. O convênio nº 116/98 teve como objeto a oferta de cursos de Licenciatura Plena, visando garantir a formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, que atuavam na rede estadual de ensino. Já a Resolução nº 03/98 definiu os cursos que foram oferecidos, bem como suas normas de ingresso. A organização e funcionamento dos cursos foram regulamentados pela instrução normativa complementar ao convênio nº 116/98.

O quadro V nos ajuda a visualizar a distribuição dos cursos oferecidos no primeiro ano de funcionamento do regime especial. Denominam-se de *1ª etapa* os cursos que iniciaram suas atividades em abril de 1998 e *2ª etapa* aqueles que tiveram início em julho deste mesmo ano. *Campus executor* é a unidade institucional responsável pela oferta dos cursos de licenciatura em regime especial. Em nosso estudo tomamos como unidade de análise os cursos de Pedagogia e Matemática, que estiveram sob a responsabilidade do campi de Guaraí e Miracema, respectivamente, conforme demonstramos no quadro V. Nosso intuito, portanto, é o de conhecer os limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial.

Quadro V - Cursos oferecidos no ano letivo de 1998.

Curso	Local da oferta	Vagas		Campus Executor
		1ª etapa	2ª etapa	
Letras	Tocantinópolis	40	40	Araguaína
	Porto Nacional	--	40	Porto Nacional
	Paraíso	--	40	Porto Nacional
	Guaraí	--	40	Guaraí
Matemática	Guaraí	40	--	Miracema
	Gurupi	40	--	Gurupi
	Palmas	40	--	Palmas
	Dianópolis	--	40	Arraias
	Miracema	--	40	Miracema
Pedagogia	Araguatins	40	40	Tocantinópolis
	Miracema	40	40	Guaraí
	Dianópolis	40	--	Arraias
	Araguaína	40	40	Araguaína
	Arraias	--	40	Arraias
	Palmas	--	40	Porto Nacional
	Colinas		40	Guaraí
Biologia	Porto Nacional	40	-	Porto Nacional
História	Porto Nacional	--	40	Porto Nacional
Geografia	Porto Nacional	--	40	Porto Nacional
SUB- TOTAL		360	600	
Total Geral		960 vagas		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Regime Especial, 1998.

Observando-se as justificativas apresentadas na Resolução nº 03/98 da Fundação Unitins como favorável à criação dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial, destacamos uma que em nossa consideração é problemática. Trata-se da estrutura descentralizada da Unitins, com a “existência de cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento, nos campi universitários espalhados nas dez localidades do Estado”, como vimos no quadro IV.

O caráter problemático que atribuímos a este aspecto refere-se ao fato de que na gestão 99/00 a universidade passou por mudanças que culminaram com a suspensão de vestibular, extinção e criação de novos cursos. No rol dos cursos extintos, nesta gestão destacaram-se o de *Administração e Matemática*, no campus de Miracema; o de *Direito*, em Colinas, o de *Pedagogia e Letras*, em Guaraí. Os cursos dos campi de Guaraí e Colinas foram absorvidos, posteriormente, pelas fundações municipais (Fundação de Desenvolvimento Educacional de Guaraí - Fundeg e Fundação Educacional de Colinas - Fecolinas), criadas como entidades mantenedoras daqueles cursos. No campus de Arraias, o vestibular foi suspenso para os cursos de Pedagogia e Matemática. Já em Tocantinópolis houve a suspensão do vestibular para o curso de Pedagogia que formava o docente para os

anos iniciais do ensino fundamental, sendo o mesmo substituído pelo curso de Normal Superior (Edital do Vestibular - 1º Semestre de 2000). De 1991 a 2002 a gestão universitária na Unitins foi exercida por nove reitores, como vemos no anexo VI.

Essas mudanças, no nosso entendimento, acarretaram sérios prejuízos para a formação de professores na universidade, principalmente para o programa de formação em Regime Especial, na medida em que muitos professores que atuavam no curso do “regime especial” foram substituídos por outros sem o conhecimento e a experiência adequados.

Em relação aos campi que ganharam novos cursos destacamos o de Palmas com Ciências da Computação e Administração e o de Gurupi com Zootecnia. Uma inovação em termos de estrutura organizacional e acadêmica foi a criação dos Centros Universitários de Formação de Profissionais da Educação - Cefopes¹⁰. Sua proposta de criação se deu através de ato da reitoria que baixou a Portaria nº 077/99, designando uma Comissão Técnico-Pedagógica para elaborar seu projeto de implantação. Segundo este projeto os Cefopes teriam que incumbir-se de “congregar as políticas públicas educacionais e as diretrizes de formação docente no âmbito da Universidade” (Unitins, 1999, p.1).

O primeiro Cefope foi criado no campus de Miracema para oferecer os cursos de Pedagogia (Habilitação em Administração ou Supervisão Educacional) e Normal Superior para formar o docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O segundo foi criado no campus de Tocantinópolis para oferecer o curso Normal Superior, conforme estava previsto na Resolução nº 036/00, do Conselho Curador da Universidade.

Para melhor visualizarmos as mudanças que redefiniram a estrutura institucional e acadêmica da Unitins, apresentamos o quadro VI:

¹⁰ Modalidade de Instituição de Ensino Superior criada pela Unitins, com base no decreto Federal nº 2.306, de 19/08/97 e no Parecer n.º 145/99, de 29/10/99, do Conselho Estadual de Educação do Tocantins.

Quadro VI - Estrutura Institucional e Acadêmica da Unitins nos Anos de 1999 a 2000.

CAMPI/CEFOPE's	CURSOS
Gurupi	<i>Agronomia e Zootecnia*</i>
Porto Nacional	<i>Biologia, Geografia, História e Letras</i>
Palmas	<i>Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação social, Direito, Engenharia Ambiental, Administração e Ciências da Computação*</i>
Paraíso	<i>Engenharia de Alimentos, Processamento de Dados</i>
Miracema do Tocantins**	<i>Normal Superior e Pedagogia*</i>
Araguaina	<i>Ciências, Geografia, História e Letras</i>
Tocantinópolis**	<i>Normal Superior*</i>

* Cursos criados na gestão 99/00

** Campi que se transformaram em Centros Universitários de Formação de Profissionais da Educação – Cefope.

Algumas tendências podem ser observadas nesse quadro: a primeira aponta para uma redução da estrutura institucional e acadêmica da Unitins. A outra é a concentração de cursos no campus de Palmas o que parece evidenciar uma política de centralização da instituição.

A criação dos Cefopes de Miracema e Tocantinópolis representou, à primeira vista, um fortalecimento do campo das licenciaturas na universidade. Contudo, se analisarmos alguns dados de sua constituição e desenvolvimento, parece que os ganhos antes proclamados se tornaram elementos condicionadores do enfraquecimento da formação docente na universidade.

A autorização para funcionamento dos Cefopes aconteceu por meio do Parecer nº 145/99, do Conselho Estadual de Educação. Segundo o relatório desse parecer, “os Cefopes oferecerão cursos de licenciatura e bacharelado em regime regular e especial, bem como programas de pós-graduação e de formação continuada, visando formar e capacitar os docentes e profissionais da educação em geral”. O relatório ressalta, ainda, que *os cursos oferecidos em regime especial atenderão as redes públicas, municipal e estadual*. Inere-se com isso, que os Cursos de Licenciatura em Regime Especial deveriam organizar-se em torno das diretrizes e políticas dos Cefopes.

Visando caracterizar a natureza deste novo locus formativo dentro da Unitins, o Parecer nº 145/99 do Conselho Estadual de Educação do Tocantins, apresenta a seguinte explicação: “os Cefopes se enquadram na Resolução do Conselho Nacional de Educação como uma das modalidades de Institutos Superiores de Educação, e devem seguir a

mesma, estando o perfil do corpo docente apresentado de acordo” (Estado do Tocantins, 1999, p.17933).

Estranha-nos a orientação para que os Cefopes adquiram a configuração de um Instituto Superior de Educação - ISE, visto que o Parecer nº 115/99, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), refere-se a ele como sendo:

centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a **formação geral do futuro professor** da educação básica (p.3. grifo nosso).

Este novo locus formativo foi criado pela Lei nº 9.394/96 para cuidar especificamente da formação de professores e não de profissionais do ensino em geral, como pretende o Cefope quando define como objetivo “desenvolver a formação de profissionais da educação constituindo-se em um centro de excelência profissional e da capacitação de recursos humanos educacionais em âmbito da graduação e da pós-graduação” (Unitins, 1999, p. 6).

Apesar da Unitins ter autonomia para criar o ISE em seu interior, a orientação que vem predominando na criação desses institutos é para que funcionem fora das universidades. Aliás este é um aspecto que aproxima os institutos dos centros universitários. Os centros universitários foram regulamentados pelo Decreto Federal nº 2.306/97¹¹. Segundo esse decreto os centros universitários são:

instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais área do conhecimento, que se caracteriza pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministério de Estado da educação e do Desporto para o seu credenciamento (p.17).

Como vimos os Cefopes criados pela Unitins possuem dupla natureza institucional, são regidos pela legislação que regulamentou os ISE's mas, ao mesmo tempo foram implantados como centros universitários. Ressalvadas as semelhanças existentes entre institutos e centros universitários os Cefopes da Unitins possui algumas peculiaridades.

¹¹ Este decreto classifica a estrutura acadêmica das instituições de ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

A composição do corpo docente do Cefope é um aspecto que o distingue da orientação do ISE. Segundo o Parecer nº 115/99, do CNE, que regulamenta a criação dos ISES, seu quadro docente deve ser formado por professores com titulação pós-graduada de no mínimo 10% com titulação de mestre ou doutor. No projeto estabelecido pelo Cefope previu-se um percentual de 50% de docentes com titulação de mestre ou doutor (Unitins, 1999, p. 12).

Sabemos que as exigências para que uma instituição se constitua como universidade, segundo a nova LDB é a existência de “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (art.52, inciso II). A meta proposta no projeto do Cefope é bastante ousada considerando-se as dificuldades que as universidades enfrentam no cumprimento dessa exigência. Será que o Cefope vem cumprindo esta meta por ele estipulada? O quadro de lotação apresentado pelas coordenações do Curso de Normal Superior e Pedagogia (Habilitação: Administração e Supervisão Escolar) acusa a inexistência de professores com título de mestre e/ou doutor, apesar de constarmos que quatro professores estão concluindo os seus estudos de pós-graduação em nível de mestrado (Unitins, 2002).

Por fim, a criação do Curso Normal Superior nos Cefopes de Miracema e Tocantinópolis, em substituição ao Curso de Pedagogia que habilitava para docência dos anos iniciais do ensino fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Profissionalizante de Magistério, representou em nosso entender um retrocesso, pois houve uma supervalorização da área de Metodologia do Ensino, em detrimento dos conhecimentos da Área de Fundamentos da Educação, como vemos na grade curricular adotada pelo Curso Normal Superior de Miracema (anexo III). Outro curso implantado juntamente com o de Normal Superior no Cefope de Miracema foi o de Pedagogia. Neste curso, o pedagogo a ser formado sairia com uma das habilitações: Supervisão ou Administração Educacional. Estas mudanças causaram muitas discussões no interior dos colegiados de cursos da Unitins, principalmente nos de Pedagogia e Normal Superior.

Sabemos da polêmica que se trava em torno do Curso Normal Superior, como modalidade formativa “potencialmente capaz” de elevar a qualificação dos profissionais do ensino. Esta compreensão decorre da mesma lógica que presidiu a criação dos ISE's , no qual se reforça a separação entre instituições de pesquisa e de ensino, supervalorização da

prática em detrimento dos conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como do aproveitamento de carga-horária em cursos profissionalizante de nível médio na disciplina de Prática de Ensino e Estágio. Tudo isso tem gerado inúmeras críticas a este curso que, ao invés de proporcionar uma sólida formação geral, promove cursos com orientação pragmática, aligeirando a formação que o professor precisa adquirir.

Diante dessas considerações, compreendemos que a criação dos cursos Normal Superior e o de Pedagogia para formar somente o especialista em Supervisão e Administração Educacional se colocam na contramão das ricas experiências que vêm sendo realizadas nas faculdades e/ou Centros de Educação espalhados pelo país, bem como restringe as conquistas no campo profissional, ocasionando baixa identidade profissional, poucas expectativas de profissionalização e preconceitos. Para o “regime especial”, significou ainda, um “rebaixamento” na formação profissional exigida, uma vez que, ao ser organizado e estruturado em módulos de ensino concentrados nos meses de janeiro e julho, pode ocasionar uma aligeiramento dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Conhecer os limites e possibilidades do “regime especial” é o objetivo do nosso estudo.

Além desses fatores, um outro veio aprofundar os problemas da universidade e, em especial, dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial: a suspensão do vestibular do segundo semestre de 2000 para os cursos de Normal Superior e Pedagogia, no Cefope de Miracema. Paralelo a essas mudanças aconteceram, neste período, a criação do curso de Normal Superior, nos Campi de Palmas e Arraias; de Pedagogia, em Palmas e Tocantinópolis, bem como o retorno do curso de Matemática para Arraias e a transferência do curso de Zootecnia de Gurupi para Araguaína. Tais mudanças na estrutura institucional e acadêmica da Unitins foram introduzidas na nova gestão que teve início no ano de 2000. No quadro abaixo podemos vislumbrar como ficou a Unitins no biênio 2000-2001:

Quadro VII – Estrutura Institucional e Acadêmica da Unitins no Biênio 2000-2001

CAMPI	CURSOS
Gurupi	Agronomia
Porto Nacional	Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras
Palmas	Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Direito, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Administração e Ciências da Computação, <i>Normal Superior e Pedagogia</i>
Araguaína	Ciências, Geografia, História e Letras, <i>Medicina Veterinária e Zootecnia</i>
Tocantinópolis	<i>Normal Superior e Pedagogia</i>
Arraias	<i>Pedagogia, Matemática e Normal Superior</i>

Fonte: Unitins - Edital do vestibular do ano de 2001.

O quadro VII parece comprovar a afirmação que fizemos quando comentamos os dados do quadro VI, ou seja, do processo de redução do tamanho da universidade, concentrando e centralizando cursos e atividades na capital.

De forma contraditória, os Cursos de Licenciatura em Regime Especial tiveram aumento substancial no número de cursos e vagas. De 960 vagas que foram oferecidas no ano de 1998 saltou-se para 1.103, em 2000, das quais 200 foram para professores vinculados à Secretaria de Educação do município de Palmas. Já em 2001 a universidade disponibilizou 550 vagas no município de Tocantinópolis. Deste quantitativo de vagas, 400 destinaram-se à melhoria do Ensino Médio (Projeto Alvorada) e 150 para formação de professores do Ensino Fundamental (Convênio com a Associação Municipal das Prefeituras do Bico do Papagaio ¹²- AMBIP).

¹² Região geográfica que congrega os municípios do extremo norte do Estado do Tocantins.

Visando obter uma visão mais geral do Curso de Licenciatura em Regime Especial neste último período, construímos um quadro que apresenta os cursos e as localidades em que foram oferecidas mais vagas:

Quadro VIII – Cursos de Licenciatura em Regime Especial, Oferecidos em 2000/2001

Curso	Local da oferta	Vagas do 3º Vestibular SEDUC/SEMUC-Palmas		Vagas do 4º Vestibular Projeto Alvorada/AMBIP
		2000	2001	2001
Letras	Araguatins	40	--	--
	Tocantinópolis	--	--	100
Ciências	Arraias	40	--	--
	Gurupi	40	38	--
	Miracema	40	--	--
	Palmas	80	--	--
	Paraíso	40	40	--
	Porto Nacional	40	--	--
	Tocantinópolis	40	--	200
	Araguaína	--	37	--
	Araguatins	--	37	--
	Normal Superior	Araguaína	40	--
Dianópolis		80	--	--
Guaraí		40	--	--
Gurupi		40	--	--
Miracema		40	--	--
Porto Nacional		40	--	--
Palmas		80	37	--
Tocantinópolis		--	--	100
Pedagogia	Porto Nacional	40	--	--
	Araguaína	--	37	--
	Miracema	--	37	--
	Tocantinópolis	--	--	50
História	Araguatins	40	--	--
	Palmas	--	40	--
	Tocantinópolis	--	--	50
Geografia	Tocantinópolis	--	--	50
SUB-TOTAL		800	303	550
Total Geral		1.653 vagas		

Fonte: Unitins - Licenciatura em Regime Especial – breve histórico (2001).

Com o incremento de mais 1.653 vagas do 3º e 4º vestibulares, o Curso de Licenciatura em Regime Especial alcança o quantitativo de 2.613 alunos, mais de metade do número de alunos dos cursos regulares da Unitins, que é de 4.892, conforme nos revela o catálogo de graduação correspondente aos anos de 2000/2001. Para atender a este contingente de alunos que chegou ao total de 7.445 a Unitins possui somente 375 professores, dos quais apenas 145 trabalham nos cursos de licenciatura, ou seja, 39% do

total de docentes da universidade. Apesar da maioria dos docentes dos cursos de licenciatura ministrarem aulas no “regime especial” o corpo de professores que atua neste curso veio predominantemente de outras instituições de ensino superior e de educação básica existentes no Estado.

No curso de Pedagogia, oferecido em Miracema, trabalharam 33 docentes, sendo 9 do quadro “permanente” da Unitins. Já no curso de Matemática que foi oferecido em Guaraí trabalharam 12 docentes, dos quais apenas 9 faziam parte do quadro da universidade. Pelo que vimos, a maioria dos docentes que trabalhou no “regime especial” não fazia parte do quadro da Unitins, mas foram recrutados de outras instituições de ensino superior, de escolas da educação básica ou de outros estados a convite dos professores da Unitins. O critério utilizado para escolher os docentes que irão lecionar nestes cursos é através da análise do currículo vitae do candidato.

Diante do contingente bastante expressivo de profissionais atendidos por esta modalidade formativa (2.613 professores-alunos), bem como da promessa do curso em promover o aperfeiçoamento das competências profissionais dos professores-alunos do ensino fundamental e médio, formulamos como questão norteadora de nossa pesquisa: “*a formação proposta e desenvolvida pelo curso ampliou a compreensão e a atuação da prática docente do professor-aluno do regime especial?*” Diante dessa questão estabelecemos como objetivo o conhecimento dos limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial, considerando as quatro referências apresentadas no primeiro capítulo e que para nós, se constituem em marcos interpretativos para analisar a formação docente em cursos de formação inicial.

Diante dessa contextualização que fizemos da história da Unitins, inserindo o Regime Especial dentro da problemática da formação docente, faremos agora uma caracterização do Curso de Licenciatura em Regime Especial, abordando seus aspectos político-pedagógicos. Utilizaremos como dado empírico os documentos: “Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial”, as “Propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia e Matemática”, relatórios e a documentação legal correspondente ao curso.

2.2 Caracterização do Curso de Licenciatura em Regime Especial

Nesta seção pretendemos caracterizar o Curso de Licenciatura em Regime Especial. Basearemos nossa análise nas quatro referências adotadas por nós no primeiro capítulo: conhecimentos básicos sobre o papel social da educação e do ensino, conhecimentos de aspectos básicos de como se aprende, conhecimento dos conteúdos a ensinar, de forma interdisciplinar e, por último, conhecimento das formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem.

A caracterização do “regime especial” terá como base as diretrizes teórico-metodológicas do projeto pedagógico que orientou sua organização e o funcionamento. Em seguida, descreveremos o perfil docente proposto pelos cursos de Pedagogia e Matemática em Regime Especial, oferecidos nos campi de Miracema e Guarai, respectivamente. Com isso, nosso objetivo será conhecer os limites e possibilidades que esta modalidade formativa revela.

Adentrando-se nas diretrizes gerais do projeto do “regime especial” identificamos cinco elementos constituintes: natureza, finalidades e objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

A natureza do Curso de Licenciatura em Regime Especial é definida pelo projeto pedagógico como pertencente a “um modelo de formação contínua com uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores, no sentido de desenvolver a auto formação e a inovação educacional” (Unitins, 1988, p. 3).

Considerando as leituras que realizamos em Guimarães (1992); Lima (2001); Marin (1995) e outros, compreendemos que o caráter do curso do “regime especial” se aproxima de um modelo misto de formação, articulando aspectos próprios da formação inicial com outros que são inerentes a um curso de formação contínua. Define-se como formação inicial no sentido de que possui uma estrutura curricular semelhante a dos cursos regulares: trabalha-se com as mesmas disciplinas, carga-horária e ementas. O próprio projeto assume-se como sendo um curso de graduação quando expressa que “os alunos dos Cursos de Licenciatura em Regime Especial são universitários” (Unitins, 1998, p. 30).

Por outro lado, dadas as características e necessidades formativas dos sujeitos que participam do projeto, esta modalidade formativa se aproxima de um curso de formação

contínua. A maioria destes professores-alunos são profissionais do ensino há mais de dez anos (Tab.3). Portanto, não se trata de formar professores no sentido que usamos nos cursos regulares de licenciatura, mas de criar oportunidades para que adquiram conhecimentos para ampliar a compreensão e a atuação da prática docente que desenvolvem. Suas necessidades formativas são diferenciadas, visto já terem consolidado alguns esquemas e procedimentos de ação pedagógica. No caso do aluno do curso regular, tudo está por ser ensinado, inclusive o modo de ser professor.

Outro aspecto que contribuiu para ampliar este entendimento é a forma como o “regime especial” foi definido e estruturado. Observando-se outros documentos que regulamentam sua organização e funcionamento, percebemos uma variação na forma como ele foi denominado: “Curso de Licenciatura em Regime Especial” (Unitins, 1998); “Cursos de Graduação em Regime Especial” (Resolução nº 03/98 e Instrução Normativa Complementar ao Convênio nº 116/98) e Programa de Graduação em Regime Especial (Manual de Orientação para Tutores). Neste trabalho adotaremos a primeira terminologia, simplificando-a para “regime especial” como alusão a esta modalidade formativa. O curso está estruturado em dois momentos distintos: momentos presenciais e momentos de prática. O primeiro corresponde às aulas que ocorrem durante o período de férias e recesso escolares do professor-aluno (meses de janeiro e julho); já o segundo refere-se às atividades de complementação de estudos e do estágio supervisionado que acontecem durante os meses letivos em que estão trabalhando nas escolas, ou seja, os professores-aluno não são liberados de suas atividades profissionais (aulas, participação em projetos, cursos de capacitação, gozo de férias, recesso e etc...) para se dedicarem aos estudos.

As finalidades propostas pelo curso resumem-se a dois aspectos básicos: auto-formação e inovação educacional. Tais finalidades parecem orientar-se para a construção de um modelo de formação baseado na perspectiva prática. Contudo, os objetivos propostos pelo projeto indicam que possui uma concepção restrita de prática docente quando a ênfase é na promoção do “aperfeiçoamento das competências profissionais”, bem como na “satisfação das necessidades de formação decorrentes das novas posturas e práticas do sistema educativo”.

Compreendemos que os objetivos acima propostos pelo projeto do curso entram em descompasso com aquilo que se espera da escola e do professor neste contexto de novas

exigências educacionais. Como dissemos anteriormente o papel da escola e conseqüentemente do professor se tornaram mais complexos, fato que exige não apenas um aperfeiçoamento de competências desse profissional, mas, sobretudo, novas atitudes e práticas docentes. Pelo que vimos no capítulo anterior, parece que não é esta a perspectiva que os sistemas educativos vêm assumindo no tocante às políticas de formação e profissionalização docente, quando deixa por conta do professor a responsabilidade exclusiva por sua formação e pela resolução dos problemas relacionados à baixa qualidade do ensino.

Como terceiro elemento destacamos a questão dos conteúdos. O documento prescreve que eles deveriam contemplar predominantemente duas dimensões: o “saber” e o “saber fazer”. Justificando esta opção, o projeto esclarece

que se trata de “um saber” e um “saber fazer” que estão consoante como princípios motores da Fundação Universidade do Tocantins, ou seja, ligados ao “saber fazer” humanizante e ao “saber fazer social” que contextualiza a ação formativa, possibilitando-lhe direção e sentido (1998, p.5, grifos do original).

A ênfase no “saber” e no “saber fazer”, confirmam o que dissemos anteriormente que o projeto possui uma concepção restrita de prática docente, visto que, em nossa compreensão, essas dimensões da prática docente não são suficientes para formar um professor que se coloque adequadamente às novas exigências educacionais. A concepção curricular que orientou a implementação deste projeto ainda reproduz a visão de Currículo Pleno, onde os conhecimentos disciplinares são oriundos do desdobramento das matérias do currículo mínimo, complementando-se por outras disciplinas de caráter obrigatório. Esta orientação curricular tem sido embasada pela perspectiva técnica e academicista de formação docente, estudada por nós no capítulo anterior.

Segundo o projeto pedagógico do curso (Unitins, 1998, p. 6), a metodologia é “compreendida como fator determinante da congruência entre os objetivos e os conteúdos”. O curso propôs-se como estratégia de desenvolvimento a realização de duas instâncias curriculares básicas: as sessões teóricas (aulas presenciais) e as sessões práticas (seminários orientados, círculos de estudos e oficinas pedagógicas).

As aulas presenciais, segundo consta no projeto do curso, deveriam assumir a condição de instância núcleo do Curso de Licenciatura em Regime Especial. Os alunos

reunidos em torno do professor teriam contato direto com os textos formativos, técnicos e científicos. Em termos de carga-horária, esta instância curricular deveria ser desenvolvida com base no percentual de 64% da carga-horária total da disciplina do currículo do curso (ibidem, p. 30).

Já as sessões práticas foram definidas como a “componente de aplicação, análise ou produção, integrando os saberes teóricos e os saberes experienciais dos formandos” (ibidem, p.6). São atividades propostas pelo professor e supervisionadas pelo tutor¹³, após as aulas presenciais. Estas atividades comporiam 36% da carga-horária presencial das disciplinas. Além dessas atividades, o tutor também é responsável, junto com o professor-formador da Unitins, pelo acompanhamento e orientação do Estágio Supervisionado. O projeto do curso estabelece que o estágio deveria ser realizado em serviço, no local de trabalho do próprio professor-aluno, devendo levar em conta a relação teoria-prática, mediante a capacitação em serviço, atendendo ao que se dispõe no artigo 61 da nova LDB – Lei 9.394/96.

Diante da proposta metodológica acima apresentada, chamou-nos atenção a forma como o curso concebeu a relação teoria e prática, bem como o papel que o tutor ocupou no desenvolvimento deste curso. Ao propor uma organização curricular em que a prática docente se efetiva apenas na instância curricular das sessões práticas, o curso reforça a dicotomia teoria-prática, como se a prática não pudesse ser tematizada também no âmbito das sessões teóricas (aulas presenciais). Outro aspecto que nos chamou atenção é o fato do tutor compartilhar junto com o professor-formador da Unitins o papel de orientar e acompanhar o professor-aluno em suas atividades práticas, principalmente a do estágio supervisionado, que foi conduzida sob a direção deste. Pelo que vimos, ao tutor foi atribuído um papel relevante na formação do professor-aluno. Segundo nossa interpretação, ao tutor coube o papel de criar as condições para promover a articulação entre as atividades das sessões teóricas e práticas do curso, principalmente na realização e na validação da proposta de estágio supervisionado. Diante destas considerações, percebe-se que a figura do tutor se revestiu de grande importância, uma vez que este assumiu a responsabilidade de orientar e acompanhar parte significativa das atividades do curso (36%

¹³ O tutor é um professor com nível superior, contratado pela Secretaria Estadual de Educação para acompanhar e orientar os professores-aluno em suas atividades didático-pedagógicas, realizadas nos seus respectivos locais de trabalho.

da carga-horária das disciplinas). Considerando sua relevância no regime especial, levantamos alguns questionamentos: que formação ele deve possuir? Que critérios foram utilizados para selecioná-lo? Quem o contrata? Recebeu alguma capacitação?

O tutor é um profissional do ensino, selecionado pela Delegacia Regional de Ensino¹⁴, a partir de um critério básico: ter formação acadêmica relacionada a área de conhecimento do curso em que desenvolve a tutoria. Geralmente a escolha do tutor se dava através da análise do currículo vitae, no caso do candidato que não possuía vínculo empregatício com o Estado, ou recrutava-se algum professor que exercia outras funções pedagógicas na escola ou nos órgãos da Seduc. Segundo o Manual de Orientação para Tutores (Sem data), “para o bom desempenho da atividade tutorial, o tutor precisa dispor de determinadas características humanas e intelectuais” (p.4). Dentre as constantes neste manual, destacamos:

a) Características Humanas:

- disponibilidade para viagens de tutoria;
- lealdade à instituição (Seduc);
- boas relações interpessoais (empatia);
- criticidade, dinamismo e solidariedade.

b) Características Intelectuais:

- cultura geral ampla e multidisciplinar;
- amplo domínio da metodologia utilizada;
- identificação com a filosofia educativa da instituição;
- domínio satisfatório dos meios tecnológicos utilizados no processo educativo.

¹⁴ Órgão integrante da Secretaria Estadual de Educação encarregado de coordenar e executar a política de educação na região que compreende os municípios: Aparecida do Rio Negro, Barrolândia, Dois Irmãos, Lizarda, Lageado do Tocantins, Miracema do Tocantins, Miranorte, Rio do Sono, Rio dos Bois e Tocantínea.

Diante do nosso conhecimento e do contato que tivemos com o “professor-tutor”, percebemos que se construiu algumas imagens que confirmam e ao mesmo tempo negam as características acima descritas. Para a maioria dos professores-aluno parece que o tutor tem assumido uma postura de “agentes” do governo e da Seduc no regime especial. Estranha-nos o fato da Secretaria de Educação do Estado exigir do tutor lealdade à Instituição e não ao projeto de formação. Talvez seja por causa desta lealdade à Seduc que a imagem do tutor tenha se descaracterizado junto aos professores-aluno e professores-formadores. Um fato curioso, vivenciado por nós nestes encontros presenciais, é a realização da chamada diária (frequência) dos professores-aluno por parte do tutor, ainda que o professor-formador já a tivesse realizado momentos antes.

Outro fato que parece confirmar nossa observação é adoção de “um caderno volante” (caderno onde se registra os conteúdos e atividades propostas e trabalhadas pelo professor-formador) durante as aulas ministradas pela Unitins. Este fato criou um constrangimento para muitos professores-formadores, principalmente àqueles que não pertencem ao quadro da Unitins. Para a maioria deles, apesar de manter boas relações com o tutor, a atuação deste (durante as aulas) não tem tido muito sentido pedagógico, visto que na prática tem se restringido a assistir algumas aulas e providenciar cópias de textos trabalhados pelos professores-formadores.

Conforme está previsto no Manual do Tutor (sem data, p.7), após a realização dos encontros presenciais o tutor deve planejar encontros mensais com a duração de no máximo uma semana, alternando grupos e localidades fora da sede. Nestes encontros, cabe ao tutor acompanhar e orientar o professor-aluno nas atividades programadas pelo professor-formador durante os encontros presenciais, principalmente àquelas ligadas a disciplina do Estágio Supervisionado. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Regime Especial o “estágio supervisionado será realizado em serviço, no local de trabalho do professor-aluno, levando em conta a relação teoria-prática, mediante a capacitação em serviço, atendendo ao que dispõe o artigo 62 da LDB – Lei 9.394/96 (Unitins, 1998, p. 33).

A ênfase na capacitação em serviço como equivalente da formação docente e profissional parece revelar uma compreensão restrita de prática. Além do mais, o pouco tempo reservado ao tutor para prestar orientações didático-pedagógicas ao professor-aluno,

principalmente na condução de suas atividades de estágio, indicar que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor-aluno já é suficiente, não necessitando ser objeto de uma discussão mais profunda que possa revelar seus limites e possibilidades.

Além do estágio supervisionado que é realizado no âmbito das sessões práticas, foram previstas como instâncias formativas às oficinas pedagógicas, tutoria/círculos de estudo e os seminários orientados. As *oficinas pedagógicas* destinaram-se a delinear ou consolidar procedimentos de ação, ou ainda produzir materiais de intervenção. Segundo o projeto pedagógico do curso, “a modalidade oficina é o que garantirá que as Licenciaturas tenham uma vertente ligada diretamente à Prática e a investigação Pedagógica e Didática nos diferentes domínios da docência” (Unitins, 1998, p. 14).

A determinação de que somente as *oficinas pedagógicas* podem garantir uma vertente ligada à prática docente implica numa compreensão restrita de prática docente, como se os conhecimentos construídos no âmbito da teoria (aulas presenciais) não tivessem nenhuma ligação com a prática profissional desenvolvida pelos estes professores-aluno.

Já a *tutoria e círculos de estudos* propuseram uma “formação implicada no questionamento e na mudança das práticas profissionais, através do incremento da cultura democrática e o trabalho coletivo”. Foram pensados, como procedimento, o estudo de caso, o guia de estudo etc. Essas instâncias formativas foram previstas para acontecerem dentro da carga-horária da aula presencial. Os *seminários orientados* foram apresentados como instância formativa destinada a “exercitar os professores-aluno no estudo autônomo e nos métodos e processos do trabalho científico, bem como da abordagem avançada de temas de estudo de áreas específicas da prática profissional ou domínio das Ciências da Educação” (p.13).

O conjunto de instâncias formativas previstas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Regime Especial parece expressar uma certa preocupação em articular as ações formativas aos problemas da prática profissional. Contudo, vimos que ainda se persiste uma idéia restrita de prática, visto que as questões da prática profissional só podem ser contempladas nas instâncias curriculares vinculadas ao “saber-fazer”, ou seja, nas “sessões práticas”, como assim define o projeto. Os problemas da prática parecem ser

objeto de discussão apenas das “sessões práticas”, evidenciando assim uma separação entre teoria e prática.

Acreditamos que esta forma de entender a formação não conduz à superação da dicotomia teoria e prática, uma vez que ao conceber as aulas presenciais como momento em que se aprende a teoria e as “sessões práticas” como momento de sua aplicação, reforçar-se esta separação.

Nas outras semanas em que não há encontro entre o tutor e o professor-aluno, o Manual de Orientação para Tutores (sem data) determina que

Além de estar à disposição dos alunos da sede, o tutor estará à disposição da DRE (Delegacia Regional de Ensino) para desempenhar outras funções, incluindo-se aí a participação nos PCN's em Ação (Parâmetros Curriculares Nacionais) por estarem intimamente relacionados com o objeto do estágio do PGRE (Programa de Graduação em Regime Especial), ou seja, projetos de aplicação dos PCN's (p.7).

Pelo que percebemos nas orientações acima, durante o período não presencial, o tutor dedica a maior parte do tempo a outras funções não especificadas, descaracterizando seu importante papel como elo de ligação entre o professor-aluno e a universidade na condução das atividades propostas, principalmente, as do estágio supervisionado, referidas anteriormente.

Para finalizar nossa síntese sobre o projeto pedagógico, a avaliação é apresentada em termos de “um produto a ser construído ao longo do curso ou a ser elaborado na sua parte final” (Unitins, 1998, p. 6). O projeto não aponta que produto seria este, nem tampouco explicita seu modelo de avaliação.

Pensamos que o projeto deveria apontar diretrizes para a avaliação do curso sob dois aspectos: um sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica (incluída as condições de funcionamento) e o outro sobre a efetividade do curso em termos de preparação para a ampliação da compreensão e atuação da prática docente do professor-aluno.

2.2.1 Caracterização e perfil docente buscado do curso de Pedagogia em Regime Especial

O Curso de Pedagogia em Regime Especial, ministrado no Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação – Cefope de Miracema do Tocantins, foi criado pelo Conselho Curador da Fundação Unitins através da Resolução de nº 003/98 e autorizado a funcionar pelo Decreto Estadual nº 1.060, de 18/10/2000. A habilitação proposta foi a de Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Profissionalizante de Magistério, conforme consta no documento do Processo de Reconhecimento do Curso de Pedagogia em Regime Especial (Unitins, 2002, p. 54). A ausência da Habilitação Infantil foi justificada pela Seduc devido ao fato de ter fechado as turmas desse nível de ensino e ter realizado a sua transferência para as redes municipais de ensino. Ver estrutura curricular do curso no anexo IV.

A implantação do Curso de Pedagogia em Regime Especial ocorreu em duas etapas, durante o ano de 1998, conforme podemos vislumbrar no quadro V. Os professores-alunos que participaram deste curso atuavam no Ensino Fundamental e provinham de diversos municípios do Estado, conforme visualizamos no mapa do anexo V. A estrutura curricular utilizada neste curso foi a mesma do curso de Pedagogia do Campus de Guaraí, campus executor até o ano de 1999. O projeto de estágio supervisionado que na grade curricular consta que deve ser realizado somente no 7º e 8º períodos, foi reformulado para se adequar ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Regime Especial que fora construído a partir das discussões das propostas de Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, realizadas durante o ano de 2000.

As atividades de coordenação e supervisão do curso de Pedagogia em Regime Especial estiveram sob a responsabilidade do campus de Guaraí até o ano de 1999, quando este foi transferido para o Cefope de Miracema, passando a ser gerenciado pela Congregação de Docentes do Curso Normal Superior, que passou a oferecer a partir do ano de 2000 a habilitação Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental em regime regular e especial, como vimos nos quadros VI e VIII.

Quanto ao perfil docente que o curso de Pedagogia em regime especial procurou buscar, percebeu-se que os princípios apresentados transmitiam uma compreensão crítica do papel docente, ao expressar que

o educador a ser formado pelo Curso de Pedagogia em Regime Especial, será um profissional habilitado para atuar no âmbito da Escola e do sistema Educacional como professor apto a agir pedagógica e politicamente na realidade sócio-educacional brasileira (Ibidem, p.7).

Em nossa compreensão, as idéias acima parecem apontar para uma certa aproximação com a tese da “docência como base da identidade profissional do educador” defendida pela ANFOPE. Esta tese tem como premissa a concepção sócio-histórica de educador, que defende

Um educador que, enquanto profissional do ensino, tem a docência como base de sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (Conarcfe, apud Freitas, 1999).

Outro momento em que se verifica uma adesão a esta tese é quando o curso explicita os princípios que devem nortear o seu currículo. Nesse sentido, o currículo do curso está assentado em princípios que objetiva preparar “o educador competente, crítico e comprometido politicamente com o processo de transformação social” (Unitins, 2002, p. 7). Para tanto, foram propostos cinco princípios que balizaram o perfil docente adotado pelo curso:

- 1) fundamentação teórica: ter embasamento de conteúdos interdisciplinares que possibilite ler e questionar a realidade social e educacional tendo uma postura crítica;
- 2) relação teoria e prática: relacionar seus conhecimentos com a prática social;
- 3) compromisso social: um educador comprometido com a escola e as camadas populares;
- 4) trabalho coletivo e interdisciplinar: estabelecer uma relação entre as diversas disciplinas na transmissão dos conteúdos e na análise dos fatos sociais e educacionais;
- 5) gestão democrática na escola: ter entendimento global do funcionamento da escola, superando a fragmentação e a hierarquização do trabalho pedagógico.

Apesar desses princípios serem defendidos por um conjunto expressivo de entidades de cunho científico e de uma certa militância política, tais como a Anped, Anfope e a Anpae, este posicionamento não é consensual no meio acadêmico. Estudioso da temática, como Libâneo, defende a posição de que “o curso de Pedagogia deve ser distinto do de Licenciatura, ainda que o pedagogo possa ser também um licenciado, no sentido que se possa formar um docente no pedagogo” (Libâneo, 1998, p. 109). O argumento utilizado por Libâneo para justificar a idéia do Pedagogo como profissional que atua em várias instâncias da prática educativa reside na compreensão de que o trabalho pedagógico é distinto do trabalho docente. Este último seria então uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola (p. 110). Nesta perspectiva, para este autor “a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente” (p.120). Com estas considerações percebemos que Libâneo propõe que a Pedagogia se constitua como campo específico de conhecimento que investiga a prática educativa, no âmbito geral e particular.

Diante das posições acima defendidas, concluímos que as questões que este debate suscita necessitam de maiores aprofundamentos, visto que a ênfase no caráter político da prática pedagógica parece não ser suficiente para se obter uma preparação adequada do profissional do ensino. Concordamos com Libâneo que o “curso de Pedagogia deve responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, fato que a coloca uma ciência no conjunto das ciências da educação” (p.119).

Com isto não queremos dizer que somos contrários à compreensão crítica do papel social da educação defendida pela Anfope et all. Compreendemos que a relação entre educação e sociedade não se dá de maneira direta. Como nos alerta Schibe et all (1984), este “processo ocorre através de mediações também determinadas, mas que não são imediatamente transparentes (uma vez que as relações capitalistas não são transparentes)”.

2.2.2 Caracterização e perfil docente buscado pelo curso de Matemática

O Curso de Matemática em Regime Especial, ministrado nas dependências do *Campus* Universitário de Guaraí, foi criado pela mesma resolução que criou o Curso de

Pedagogia em Regime Especial (Resolução Conselho Curador da Unitins nº 003/98). Foi autorizado a funcionar por força Decreto Estadual nº 1.060 de 18/10/2000 que determinou sua caracterização como um curso de licenciatura plena. (Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática – Regime Especial, 2002, p.05)

A execução de seu projeto pedagógico e curricular ficou sob a responsabilidade da Congregação de Docentes do Curso de Matemática do Cefope de Miracema. Como no curso de Pedagogia, sua estrutura curricular é a mesma do curso regular, a que é oferecida no campus de origem (Miracema), exceto a nova proposta do estágio supervisionado implantado a partir do ano de 2000, cujo cronograma previu atividades que deveriam ser realizadas durante todo o curso, sob acompanhamento e orientação do professor-formador e/ou tutor, e não somente no 4º ano como estava prevista em sua grade curricular (anexo VI).

Observando-se ainda a grade curricular do curso, aprovada pela resolução nº 46/99 do Conselho Estadual de Educação, percebeu-se que a área pedagógica se restringiu às disciplinas de Psicologia da Educação, Didática, Estrutura do Ensino de 1º e 2º graus e a Prática de Ensino de Matemática, respectivamente no 2º, 3º e 4º anos.

A explicitação do perfil docente consta que o curso deve

Propiciar ao professor-aluno o espírito de investigação, o levantamento de dúvidas, assim como o aprofundamento de dúvidas já identificadas e promover novas perguntas”. Para tanto, cabe aos professores-formadores não dar as “chaves do conhecimento para o aluno e sim gerar condições para que ele o descubra (Ibidem, p.3).

Ao observarmos a distribuição das disciplinas na grade curricular do curso, percebemos que o predomínio de *conhecimentos do que ensinar* reflete uma perspectiva de formação baseada no modelo da racionalidade acadêmica, em sua vertente enciclopedista, exposta por Pérez Gomes (2000) e discutida por nós no primeiro capítulo.

Outra observação que fizemos referente ao perfil buscado pelo curso de Matemática em Regime Especial foi a sua pretensão de formar um profissional “apto a lecionar a disciplina de matemática para o ensino fundamental e médio e a capacidade deste em ler, compreender e tirar conclusões sobre qualquer conteúdo matemático seja esta elementar ou avançada” (Ibidem, p. 2). Contudo, a ênfase na dimensão disciplinar da formação e da

prática docente, demonstrada em sua grade curricular, não revela esse entendimento, ainda que afirme a necessidade de formar o professor numa perspectiva de investigador da sua prática.

A leitura do projeto escrito evidenciou limitações de ordem conceitual e metodológica, tais como a ausência de uma discussão mais profunda sobre a função social da educação escolar, ensino-aprendizagem, conhecimento, a profissão de professor. Por outro lado, a intenção de articular formação teórica e prática pedagógica foi um aspecto bastante positivo. A falta do referencial bibliográfico utilizado no projeto pedagógico do regime especial dificultou a identificação das concepções formativas que ele se propôs a construir.

Dando continuidade ao nosso objetivo de conhecer os limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial, veremos agora se a proposta desenvolvida pelo curso ampliou a compreensão e a atuação da prática docente do professor-aluno.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM REGIME ESPECIAL

Neste capítulo pretendemos descrever e analisar os dados coletados junto aos professores-aluno e professores-formadores do Curso de Licenciatura em Regime Especial, especificamente nos cursos de Pedagogia e Matemática, oferecidos pelos campi de Miracema e Guarai. Para realizar tal intento utilizaremos as quatro referências citadas anteriormente que, em nosso entender, ajudam a compreender a formação docente em cursos de formação inicial. São elas: conhecimento básico do papel social da educação e do ensino; conhecimento básico de como se dá aprendizagem; conhecimento do que se ensina, numa perspectiva interdisciplinar; conhecimento das formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem.

O *conhecimento básico do papel social da educação e do ensino*, como dissemos no capítulo primeiro, refere-se à aquisição de conhecimentos que nos ajudam a responder a questões básicas, como, *para que educar? Para que ensinar?* Contribui para explicitar as finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais das instituições educativas e, especificamente, do professor, constituindo-se assim em ponto de partida que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica (Zabala, 1998). Desejamos saber qual a compreensão que o curso ajudou a desenvolver nos professores-aluno e professores-formadores acerca das finalidades educativas atribuídas à escola, que têm repercutido no trabalho docente, neste contexto de reforma educativa na década de 90.

Conhecer aspectos básicos de como se dá a aprendizagem é a nossa segunda referência básica. Implica, pois, em obtermos conhecimentos de como as aprendizagens se produzem, de como os seres humanos apreendem a cultura expressa nos conhecimentos e nas experiências produzidas e acumuladas pela humanidade. Neste sentido, faz-se necessário a aquisição de conhecimentos que nos ajudem a compreender como as pessoas

aprendem a aprender. Neste trabalho, nosso objetivo consistiu tão somente em saber o resultado da aquisição destes conhecimentos para a ampliação da compreensão e da prática docente do professor-aluno.

A questão da *aprendizagem dos conhecimentos do que se ensina, de forma interdisciplinar*, constitui tarefa essencial na concretização do papel social da educação e do ensino. Sua aprendizagem está geralmente vinculada à produção teórica das diversas disciplinas acadêmicas no interior das instituições universitárias. Diante desta concepção, nossa pesquisa não teve o intuito de conhecer quais conteúdos específicos foram ensinados, mas o resultado do ensino destes conteúdos na formação profissional dos professores-alunos.

O quarto e último referencial de nossa análise é o *conhecimento das formas de mediação do processo ensino-aprendizagem*. Trata-se de conhecimentos construídos no âmbito da atuação profissional, mas que se ancoram basicamente nas contribuições do campo da Didática. Trata-se de saber que influências esses conhecimentos exerceram na mudança da compreensão e ação de ensinar dos professores-alunos.

3.1 Introdução

A maioria dos professores-alunos do Curso de Pedagogia e Matemática que responderam ao questionário afirmou que já haviam concluído seus estudos de ensino médio na modalidade Técnico em Magistério. (90% em Pedagogia e 78,6% em Matemática, conforme vemos na Tab. 2). Para nós esse dado é importante na medida em que, no capítulo II, caracterizamos este curso como pertencente a um modelo de formação misto (inicial e contínua). Esses dados revelam que os professores-alunos ao adentrarem no “regime especial”, já possuíam a formação mínima necessária para o exercício do cargo de magistério, como prevê a LDB – Lei nº 9.394/96 em seu artigo 62, contradizendo a idéia de professor-leigo, constante no projeto pedagógico do curso quando se refere que este visa dar “resposta aos nossos profissionais da Educação que possuem por anos a fio a missão de educar, recebendo um condinome de professor-leigo, e que de fato, são professores e professoras imbuídos de um extremo amor e compromisso” (p.2, grifo nosso).

Os termos utilizados para caracterizar a docência, “missão” e “extremo amor”, no nosso entendimento, revelam uma concepção ingênua e mágica da profissão de professor. Além disso, o uso de tais termos reforça uma postura de desqualificação e desvalorização do docente, não contribuindo para a construção de sua profissionalidade docente¹⁵ que esteja centrada numa perspectiva epistemológica diferenciada da profissão, bem como na sua dimensão ética.

Outro aspecto a colaborar com nossa argumentação é o fato de 76% dos professores-alunos de Pedagogia e 64% de Matemática já possuir entre 10 e 25 anos de tempo de trabalho como docente na educação básica. Os conhecimentos adquiridos na formação em nível médio, ainda que limitados, bem como a experiência docente, precisam ser levados em consideração quando pensamos um projeto formativo, principalmente sob o aspecto que diz respeito ao levantamento de necessidades formativas dos sujeitos beneficiários. Contatos que tivemos com estes professores-alunos, na condição de professor-formador e/ou coordenador do Curso de Pedagogia, nos permitem afirmar que esta imagem de “missionário do saber”, “amor à causa da educação” não correspondem à realidade, visto apresentarem um certo senso crítico. Esta imagem entra em contradição com as reflexões realizadas por eles em sala de aula, principalmente em relação aos problemas vinculados às precárias condições de trabalho, falta de uma política de valorização, dentre outros, apesar do pouco conhecimento Científico e Pedagógico que tinham sobre a problemática da educação e da profissão.

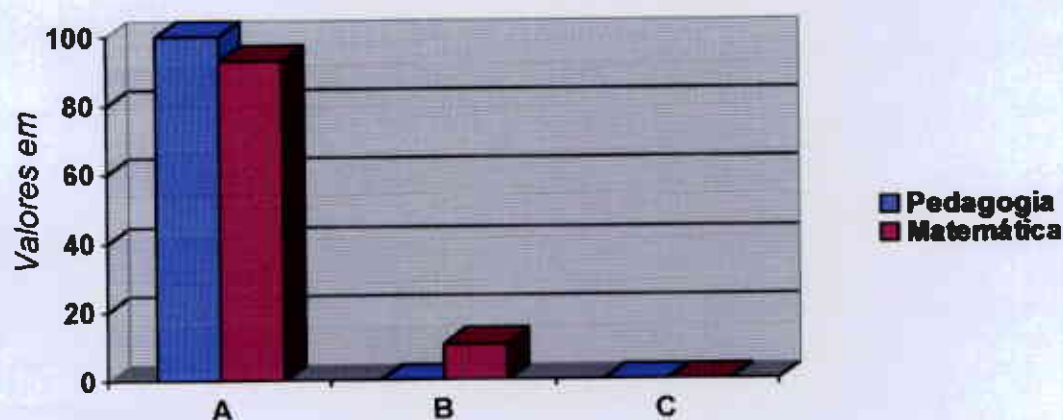
Mesmo que os professores-alunos tenham sido formados há bastante tempo em cursos de Normal em nível médio e talvez tenham tido uma formação tradicionalista permeada por uma visão de profissão associada com a abnegação, sacrifício, bondade, paciência, sacerdócio, na realidade as condições degradantes de trabalho a que estão submetidos (baixos salários, tempo insuficiente para estudos e planejamento das aulas, falta de material didático, etc...) não permite que se alimentem tais ilusões.

¹⁵ Consultar trabalho realizado por Guimarães (2001).

3.2. Conhecimento do papel social da Educação e do Ensino

Como dissemos no capítulo primeiro, as mudanças operadas no seio da sociedade civil (novas formas de organização do trabalho e da produção) e política (redefinição do papel do Estado: interventor x liberal) na segunda metade do século XX, provocaram a reconsideração do papel social que a escola vinha desempenhando. Os sistemas de ensino, em resposta a essas exigências, vêm realizando reformas educativas, no sentido de readequar a escola e, conseqüentemente, o professor para que implementem o projeto de educação neoliberal, que passa agora adquirir caráter internacional, mediante o movimento de globalização.

Na perspectiva de saber se o curso ajudou a compreender qual é o papel da escola hoje, a maioria dos professores-alunos dos cursos de Pedagogia e Matemática (com exceção apenas de 10,7% deste último) afirmou que o regime especial ajudou no entendimento deste papel (ver Tabela 9).



Tab. 9

Obs: Alguns alunos não seguiram a orientação de marcar apenas uma opção. Açou-se por bem manter a questão com as respostas.

Dentre os papéis que a escola passou a assumir, segundo a concepção deles, destacamos “a formação para a vida, para uma consciência e cidadania crítica e participativa”. Apesar de serem bastante genéricas, essas expressões parecem expressar um entendimento de educação mais ampliado, voltado para uma perspectiva de democratização da sociedade, e um ensino mais concreto e contextualizado. Por outro lado,

aparecem também idéias conflitantes, como: “a escola deve resolver todos os problemas sociais, inserir o cidadão na sociedade, viver harmoniosamente em sociedade, além de preparar o indivíduo para ser crítico, competitivo e criativo”, expressões que parecem revelar uma compreensão ingênua e alienada da educação, denotando uma falta de clareza naquilo que é específico da educação escolar, reforçando assim seu caráter conservador. Percebemos também nessas respostas uma certa identificação com o ideário proposto no projeto quando faz referência que “tal formação não é apenas para reforçar posturas exigidas por um mundo de economia globalizada”(p.2.). A imagem da escola como uma instituição que deverá resolver todos os problemas sociais, implica em desconhecer os fatores e variáveis que acabam condicionando a prática educativa escolar. Denota também, uma compreensão eclética do fenômeno educativo que se expressa nas diferentes concepções e condutas dos professores-formadores.

Aparecem também algumas referências à dimensão pedagógica da educação escolar, tais como: “orientar o educando para “aprender” e para “aprender a aprender”, ter domínio do conteúdo e da classe”. Uma maior explicitação do significado desses slogans ajudaria na compreensão do papel social do ensino. Ao contrário, acabam se transformando em modismo, caindo no fetiche do conteudismo ou do pedagogismo, reduzindo a complexa relação pedagógica existente no ato de ensinar e aprender.

Apontando numa direção bastante diferenciada, a entrevista realizada com os professores-formadores demonstrou que na compreensão do papel social da escola há mais divergências do que convergências. Um dos entrevistados diz que a escola mudou, mas não consegue identificar que mudanças aconteceram (Entrevista 1). Um outro localiza este movimento de mudanças nos órgãos do sistema educacional (Entrevista 5), mas concorda numa coisa :“existe ainda uma grande resistência (*mudança significativa no papel da escola*) por parte dos educadores que estão nestas instituições” (Entrevista 1). O entrevistado de nº 2 parece estar seguro de que estas mudanças no papel da escola deram-se por causa das exigências na economia e do neoliberalismo. O êxito da política neoliberal, segundo a entrevistada, estaria vinculado ao “papel de adaptar os indivíduos às necessidades das transformações econômicas, daí a flexibilização da oferta de ensino” (Entrevista 2). Esta posição demonstra um viés conformista do papel reservado à escola, como se a escola fosse um mero reflexo do social, negando-lhe a face progressista que possui. Compreendemos que a superação das concepções redentora e reprodutora da

educação passa pelo reconhecimento de que a escola não pode anular as conseqüências das desigualdades e injustiças sociais, nem tampouco é apenas um reflexo da sociedade, mas pode introduzir uma nova lógica pedagógica, promovendo um tratamento diversificado, amenizando o impacto da desigualdade sócio-econômica que gera diferenças no rendimento das crianças e jovens.

Quanto ao depoimento do entrevistado de nº 1 de que há muita resistência à mudança do papel da escola, compreendemos que pode estar vinculada a um descontentamento gerado pelo modo como a reforma está sendo conduzida nas escolas, ou até mesmo a uma manifestação do controle exagerado do trabalho pedagógico feito nas instituições educativas escolares.

Numa perspectiva voltada mais para aspectos didático-pedagógicos, duas professoras-formadoras assim discutiram a questão do papel da escola: a primeira disse que “a educação hoje, nessa questão assim do conhecimento eu percebo com os meus alunos que eles estão aprendendo menos”. A inquietação é maior diz a professora porque

apesar da gente ter hoje assim, se a gente comparar a quatorze anos atrás, tanta oportunidade de aprendizagem, tantos meios, tanta tecnologia que nos fornece uma imensidão, um oceano de conhecimentos. a gente de repente se esbarra nessa questão de que ao invés desse nosso aluno estar buscando esse oceano de conhecimentos, ele se conforma em estar numa pequena lagoa ou até mesmo numa gota d'água (Entrevista 3).

A outra entrevistada assim se expressou: “acho que há pouco interesse na formação geral de alguém acho que está muito afunilado em relação a objetivos e menos em conhecimentos geral” (Entrevista 7). As idéias acima retratadas, mesmo com uma compreensão difusa, possuem o mérito de propor o resgate da função da escola como agência de socialização dos conhecimentos. Apesar da referência a essa questão, percebe-se também em seus discursos uma visão parcial da concepção de conhecimento e do acesso aos recursos tecnológicos, como foi manifestado pela professora-formadora da entrevista de nº 3. Na verdade, não tivemos uma ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento, houve sim um aumento da circulação de informações via recursos tecnológicos e, mesmo assim, nem todos tiveram acesso a esses recursos. Diferentemente da professora, achamos que as atitudes conformistas dos professores-alunos é decorrente da forma como compreendem o papel da escola e do ensino. Ademais, será que nossas escolas oferecem condições institucionais e pedagógicas para que o aluno busque esse oceano de conhecimentos?

Duas professoras-formadoras manifestaram um entendimento diferenciado. A primeira entrevistada afirma que as mudanças no papel da escola aconteceram somente no âmbito da compreensão sobre a mesma. Segundo ela, “o momento hoje eu considero o momento que agente está pensando, ou seja, está se quebrando o que se acreditava que era daquele jeito, hoje está havendo uma quebra naquele pensar e aí esse papel está ainda digamos não definido com muita clareza”(Entr. 4). Já a segunda entrevistada disse que: “eu acho que não o papel da escola, mas os professores têm se modificado muito. Eles estão mais críticos, eles estão tendo mais hábito de leituras”.(Entr. 8).

No depoimento da primeira professora-formadora (Entrevista nº 4) percebemos uma certa compreensão de que o contexto atual é de mudanças no modo de pensar a educação e o ensino. Parece que estamos vivendo uma mudança de paradigmas na educação, contudo ainda não dá para definir, segundo a professora, que papel a educação estaria cumprindo hoje. Será que realmente podemos afirmar isto? O fato de não se explicitar o que se quer da educação não significa que não haja projetos para ela? Será que a política educacional manifestada ao nível da legislação, dos planos, dos projetos não indica que papel se atribui à educação? Pensamos que as mudanças no papel social da educação e do ensino estão relacionadas às transformações sócio-econômicas e políticas por que passa a sociedade, bem como a ampliação das práticas educativas e a complexidade que o sistema escolar vem adquirindo.

Ampliando um pouco mais a idéia de mudança parcial do papel social da educação, a entrevistada de nº 8 afirmou que os professores mudaram, mas não a escola. Esse depoimento revela, que esta professora esteja se referindo não à escola enquanto organização social composta de sujeitos que possuem concepções de diferenciadas, mas ao fato de que a lógica de estrutura e organização não tenha tido alterações substantivas. Penso também que seja pelo fato de alguns profissionais da escola como o diretor, supervisor, coordenador manterem um vínculo bastante estreito com os interesses do governo do Tocantins que parece ser de caráter patrimonialista, ocasionando esta percepção de que a escola não mudou. Quanto aos professores-alunos, apesar de estarem submetidos a condições precárias de trabalho, são mais susceptíveis às mudanças devido às exigências que os órgãos do sistema de ensino fazem para que ajustem seu trabalho pedagógico às demandas sociais.

Resumindo, o papel social que se coloca hoje para a educação e o ensino tem sua origem nas transformações sócio-econômicas e políticas que redefiniram o padrão produtivo e as funções que o Estado vinha exercendo no seio da sociedade civil e política. A Reforma Educacional dos anos 90, iniciada no campo da educação básica, vem requerendo uma nova configuração curricular e institucional para as instituições encarregadas de formar os profissionais da educação, principalmente as universidades. Por isso, é preciso saber quais as implicações que a mudança do papel da escola provocou na formação e a na profissão docente.

3.2.1 Implicações da mudança do papel social da educação para a redefinição da formação e da profissão docente

As mudanças comentadas anteriormente sobre a função social da educação têm provocado um amplo movimento em torno da redefinição da profissão docente, bem como do papel que devem assumir os cursos de formação de professores. A este respeito os professores entrevistados concordam que tais mudanças têm influenciado na formação docente, contudo, realizam uma avaliação parcial e contraditória sob certos aspectos, como é o caso da professora que afirma:

Essas mudanças na formação dos professores, ela tem acontecido por parte de grupos de professores que se inserem nessa discussão e que fazem parte desse movimento (pausa) acho que ainda é cedo para poder a gente abordar e mostrar que está havendo mudanças, ou seja, já melhorou bastante né, aí é que eu acho que é cedo, embora pelo trabalho que a gente tem no curso, é que tem havido modificações no trabalho do professor, lá na sala de aula, os professores têm participado de programas de educação continuada... nós temos sentido pequenas mudanças, ainda que isoladas (Entrevista 4).

Pelo depoimento acima percebemos que o curso foi influenciado pelo papel que a escola vem assumindo em nosso contexto educacional. A referência de que os professores vêm participando de programas de formação continuada parece indicar que a exigência para se manterem atualizados vem se constituindo numa obsessão, na medida em que vem sendo trabalhada cada vez mais como uma obrigação do professor para se manter no posto de trabalho e não como um direito que o Estado deve assegurar a todos os profissionais do ensino.

Um aspecto interessante revelado no depoimento acima diz respeito à limitação que a professora-formadora encontra para avaliar o efeito da mudança do papel da educação na formação docente, apesar de expressar que o curso tem contribuído para mudar o trabalho do professor em sala de aula, ainda que sejam pequenas mudanças, isoladas. Ora, se o curso tem ajudado a mudar o trabalho docente isso constitui uma avaliação preliminar da interação deste com as mudanças ocorridas na educação e no ensino. A contradição estaria, no nosso entendimento, na justificativa de que a expansão muito grande do curso não representa um grande problema:

Então, ainda que a gente possa estar sinalizando muitas questões negativas, digamos realmente é uma expansão muito grande, em termos de formação de professores, em diversas modalidades, inclusive eu acho que ainda assim tem havido algum ponto, digamos, de positivo, um ponto positivo, um ponto que realmente tem alterado a prática do professor lá na sala de aula (idem).

Uma outra posição é apresentada pela professora-formadora que nos concedeu a entrevista de número oito. Ela afirma que a prática dos professores-aluno mudou muito. Assim se justifica:

Quando eles eram professores antes de entrar no curso eles faziam por fazer, muitas vezes copiavam as receitas de outro porque dava certo, não porque eles mesmos sabiam, né, e agora eles lendo, estudando e vendo em troca de experiência entre a gente, que eu acho que o tempo foi pouco para isto, já mudou muita coisa (Entrevista 8).

Apesar da incongruência dessas últimas afirmações, parece que a atitude assumida pelas professoras-formadoras foi a de defesa dos professores-alunos, apoiado numa alteração da prática profissional que possa ter ocorrido, embora o tenha muitos aspectos negativos, como demonstrou outra professora, ao se referir ao regime especial, quando diz:

eu acho que ele tem assim falhas, assim como tem também o normal... uma das falhas, que eu acho assim difícil é o pouco material didático, eu achei que o material didático foi assim insuficiente para uma aprendizagem efetiva e o tempo, também muito curto pra um volume de informações assim que exigiram necessariamente um tempo maior, então pela minha experiência eu sinto que essas falhas elas vão repercutir no trabalho desse educador em sala de aula (Entrevista 3).

A insuficiência de material didático associado ao modo como as aulas presenciais aconteceram, a sistemática utilizada priorizou a oferta de disciplinas através de módulos intensivos de 10 horas-aula, constitui, segundo vimos, no aspecto de maior limitação para a

aprendizagem dos conhecimentos que os professores-alunos precisam adquirir para ampliarem a compreensão de sua prática docente. Concordamos com a professora-formadora acima (entrevista 3), que esta maneira de organizar o tempo e as atividades de ensino trouxeram profundas implicações para o trabalho docente, principalmente no que diz respeito à ampliação da compreensão e de aspectos básicos da prática docente do professor-aluno, questão básica que nós queremos saber se o curso ajudou a desenvolver.

As intervenções que o Ministério da Educação vem realizando no campo da formação docente foram motivos de comentários de uma professora-formadora entrevistada. Segundo ela às mudanças em torno da formação docente resulta da política de intervenção do MEC nesta área. Para ela, o que o MEC propôs foi “a diminuição do senso crítico desse profissional, porque se pegam as disciplinas de Filosofia e Sociologia e diminui-se a carga horária, e vai ter conseqüências na formação deste profissional” (Entrevista 1). Por outro lado, a percepção de outra professora-formadora foi a de que a universidade tem tido uma postura positiva. Conforme a entrevistada:

O que eu tenho percebido das reuniões que tenho participado e discutido, claro visando uma, um envolvimento maior entre as disciplinas, uma elaboração maior, um aproveitamento maior do conhecimento dentro do contexto educacional, um comprometimento maior das pessoas. Eu creio que todas essas mudanças devem vir, para alcançar objetivos que são positivos, que são construtivos, mas eu não tenho muita, muito mais pra falar não (Entrevista 2).

Em que pese o maior envolvimento dos profissionais da educação na discussão de temas da profissão e formação docente, acreditamos que uma compreensão mais radical destes temas deve envolver a discussão do papel social da educação e do ensino, ultrapassando-se a discussão meramente técnica das questões institucionais e curriculares. Como vimos no primeiro capítulo, segundo nos revelou Macedo (2000), a posição do Ministério da Educação em relação ao problema da formação de professores se restringe à abordagem destas questões técnicas. A ênfase na dimensão técnica do ensino parece ser a tônica das propostas curriculares do Ministério da Educação. Pelo que observamos, os novos cursos criados pelas instituições de ensino superior, como é o caso do Curso de Normal Superior já seguem esta orientação. Percebe-se em suas estruturas curriculares uma redução substantiva dos conhecimentos vinculados à área de Fundamentos da Educação, tais como: Filosofia e Sociologia da Educação, como foi lembrado pela professora-formadora. A este respeito pudemos constatar a veracidade desta afirmação quando

observamos a estrutura curricular do Curso Normal Superior que funciona em regime regular no Cefope de Miracema.(anexo V).

3.2.2 Aspectos da ampliação do papel social da educação e do ensino trabalhados pelo curso

Neste item, procuramos conhecer que aspectos do trabalho docente foram desenvolvidos pelo curso como resposta à ampliação da função social da escola. Os dados analisados referem-se à questão de nº 2 do questionário (Anexo I), representado graficamente nas tabelas de números 10, 11, 12 e 13. Os aspectos enfocados foram: *organização da escola e do sistema educacional, os vínculos entre educação e sociedade, sua participação no projeto educativo e na integração da escola com a comunidade.*

Os professores-alunos que responderam a essas questões afirmaram, com exceção de dois do curso de Matemática, que o curso lhes ajudou a compreender esses aspectos, conforme observamos nas tabelas de números 10, 11, 12 e 13. O conhecimento solicitado neste item geralmente *é perpassado por várias disciplinas*, como expressou uma professora-formadora ao dizer que era difícil avaliar este item (Entrevista 4). Nesse aspecto, dois professores-formadores afirmaram que o curso ajudou a ampliar a visão dos professores-alunos, pois ao entrarem no curso, já tinham uma certa compreensão sobre esta questão (Entrevista 5). Por isto: “estão sendo críticos, estão indo atrás dos seus direitos, estão mesmo se reconhecendo como profissionais” (Entrevista 8).

É interessante observar que o curso desenvolveu aspectos complexos da função docente, mas ainda existem professores-alunos, como vimos na questão de nº 1 (Tab. 9), que atribuem à escola o papel de redentora da sociedade, inserindo o cidadão para viver de forma harmoniosa, competitiva e criativa no mundo em que vivemos. Estas respostas contraditórias, parece evidenciar que as diferentes disciplinas trabalharam os conhecimentos sobre o papel da educação e do ensino, sem unidade ou de forma fragmentária e eclética, gerando interpretações contraditórias como as que observamos.

Além desses aspectos, os professores-alunos ressaltaram outros que consideramos mais vinculados à atuação didático-pedagógica do que desenvolvidos pela ampliação do

conceito do papel social do ensino como, por exemplo, utilizar novas metodologias e materiais de apoio, desenvolver a integração entre os profissionais da educação, saber lidar com a diversidade entre os alunos, motivação para continuar estudando.

Para complementar nossa avaliação sobre os limites e possibilidades do curso do “regime especial”, solicitamos aos professores-formadores que atribuissem uma nota que pudesse avaliar a compreensão dos professores-alunos no tocante ao conhecimento do papel social da educação e do ensino. O quadro abaixo mostra-nos as notas emitidas pelos professores-formadores. Os dados foram interpretados tomando como base os critérios de mensuração do rendimento escolar adotado na Unitins (excelente: 9,0 a 10; ótimo: 8,0 a 8,9; bom: 7,0 a 7,9; regular 5,0 a 6,9; fraco: 4,0 a 4,9 e insuficiente abaixo de 4,0 pontos).

Quadro IX - média atribuída pelos professores-formadores sobre conhecimento que os professores-aluno têm do papel social da educação e do ensino.

CURSO	DOCENTE I	DOCENTE II	DOCENTE III	DOCENTE IV	MÉDIA
<i>Pedagogia</i>	7,0	7,8	8,9	8,0	7,7
<i>Matemática</i>	7,0	7,0	9,0	9,0	8,0

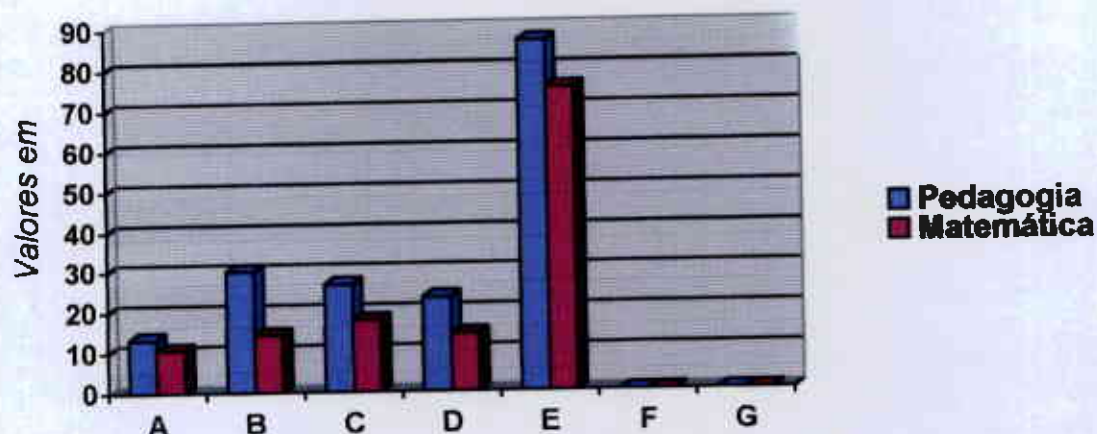
Como se vê, o conceito do conhecimento obtido pelos professores-alunos de Pedagogia foi bom. Já o conceito de Matemática ficou com ótimo, embora a diferença numérica seja pequena. O resultado do curso de Matemática nos surpreendeu, visto que somente uma disciplina (Estrutura do Ensino de 1º e 2º graus), localizada no terceiro ano do curso, trabalha este conhecimento, enquanto que na Pedagogia o leque de disciplinas que trabalham estes conhecimentos é muito maior. A área de fundamentos da educação (Sociologia, Filosofia, História, Estrutura do Ensino, etc.) corresponde a quase 50% da estrutura curricular do curso, como podemos observar no anexo III. A possível explicação desta pequena discrepância da Matemática em relação à Pedagogia talvez tenha residido na forma como o professor-formador da disciplina de Estrutura do Ensino tenha mediado o processo de transmissão dos conhecimentos, ou ainda algum traço específico (postura crítica) de algum professor do curso. Ainda que seja isso, em nossa compreensão a consistência da proposta de um curso não pode basear-se somente nos atributos individuais do professor-formador. A pouca diferença entre os dois cursos, a ausência de disciplinas básicas na área de fundamentos da educação no Curso de Matemática (História, Sociologia

e Filosofia da Educação), nos remete a uma compreensão de que a possibilidade de criticidade neste curso seja menor do que no curso de Pedagogia. A supervalorização dos conhecimentos da ciência matemática na estrutura curricular do curso de Matemática constitui um elemento que nos revela que o caráter deste curso não é o de uma licenciatura que está preocupado com os problemas da prática educativa escolar. Um curso que se proponha formar professores não pode descuidar desse componente formativo, pois a compreensão ampliada do trabalho docente constitui um dos requisitos fundamentais da prática docente que se proponha à elevação da qualidade do ensino. Os professores-formadores de um curso de licenciatura, principalmente os da área de fundamentos da educação, precisam possuir sólidos conhecimentos desta área, do contrário o papel social que a educação e o ensino cumprem atenderá a objetivos que não sejam os da coletividade.

3.3 Conhecimento de aspectos básicos de como se dá a aprendizagem na educação básica

Este aspecto da formação auxilia o professor em sua tarefa de saber como o aluno realiza as aprendizagens dos conhecimentos, de atitudes e de habilidades. Ele é imprescindível para que o professor possa compreender como o aluno organiza seus conhecimentos e experiências. Neste sentido, a compreensão de como se dá aprendizagem ajuda o professor a criar situações para motivar o aluno a aprender a aprender, ou seja, estimulá-lo na vivência de atividades que possam ampliar seus conhecimentos e experiências.

Nesta perspectiva, os professores-alunos dos cursos de Pedagogia e Matemática em regime especial, afirmaram que o curso lhes *motivou a continuar os estudos, devido principalmente à necessidade de aperfeiçoamento constante da prática pedagógica* (86% Pedagogia e 75% Matemática) e, contraditoriamente, como segunda resposta os professores-alunos de Pedagogia disseram que foi a necessidade de melhoria salarial (30%). A tabela abaixo ajuda-nos a visualizar esses dados.



Tab. 14

Obs. Alguns alunos não seguiram a orientação de marcar apenas uma opção. Achou-se por bem manter a questão com as respostas.

Os dados acima permitem-nos realizar a seguinte análise: os conhecimentos trabalhados nesta área, principalmente aqueles abordados na disciplina de Psicologia da Educação, possibilitaram ao professor-aluno uma compreensão da importância da contínua aprendizagem dos conhecimentos, principalmente no que diz respeito às novas maneiras de prender a cultura que se produz e se refaz cotidianamente. O aperfeiçoamento da prática pedagógica tem sido uma exigência para a melhoria do trabalho docente nas escolas da educação básica. Contudo, é preciso ampliar a compreensão da prática docente, evitando algum reducionismo que insiste na idéia de que bastam algumas técnicas de motivação para que os alunos aprendam.

Por outro lado, o impulso pela continuidade dos estudos e da formação pode indicar também o resultado das pressões e exigências a que estão submetidos pelos órgãos centrais do sistema de ensino, oriundas principalmente da nova LDB ao determinar que “até o final da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87, inciso IV § 4º) que transformou a atualização profissional numa obrigação do professor, constituindo-se em um dos requisitos para continuar na profissão.

Outra possível explicação para a segunda resposta dada pelos professores-alunos do curso de Pedagogia (necessidade de melhoria salarial), pode ser encontrada nos dados Tab.

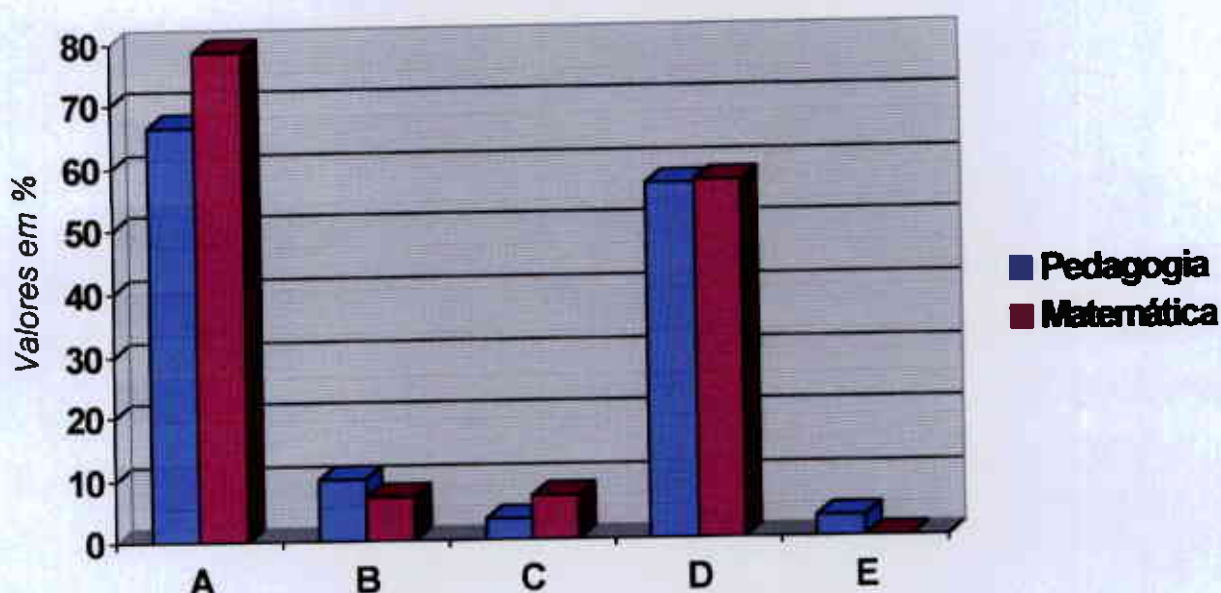
3. Nela 76% dos professores-aluno de Pedagogia e 64% de Matemática já se encontram entre 10 a 25 anos de serviço na educação, ou seja, suas concepções e expectativas em torno da profissão passam a ser relativizadas. Muitos deles já não acreditam em possibilidades de mudanças efetivas para a melhoria da sua condição profissional e da elevação da qualidade do ensino. Compreendemos que esta é uma posição problemática porque ao relativizar-se a importância de continuar ampliando seus conhecimentos, reforça-se o ceticismo e o pragmatismo na prática educativa. A atualização profissional não pode ser demanda simplesmente do posto de trabalho, mas da necessidade de planejar adequadamente o ensino para que a escola possa cumprir seu papel social. Neste contexto, é preciso conhecer como os alunos aprendem a cultura historicamente acumulada, expressa principalmente nos conhecimentos transmitidos na instituição escolar.

Compreendemos, ainda, que a primeira resposta dada pelos professores-aluno destes cursos do regime especial, *aperfeiçoamento constante da prática pedagógica*, reflete um dos objetivos preconizados por este curso, quando explicita que este deve “promover o aperfeiçoamento das competências profissionais dos educadores e professores do ensino fundamental e médio nos vários domínios da atividade educativa, visando desenvolver a auto-formação e a inovação educacional” (1998, p.2 e 3).

Já em relação ao curso de Matemática, o segundo lugar das respostas foi ocupado com a satisfação pessoal, ou seja, 17,8%, conforme vemos na tabela da página anterior. Este componente de continuidade do curso bastante enfatizado pode estar ligado a um bom trabalho de motivação e compreensão da importância de sempre estar aprendendo, realizado pelo curso.

Nesta perspectiva, os professores-alunos indicaram que a principal atividade de atualização profissional vivenciada por eles foi a leitura de livros, revistas especializadas e periódicos da área (66,6% Pedagogia; Matemática 78,5%). Já em segundo lugar, avaliaram que foi a sua participação em cursos de formação contínua, especificamente o Programa Parâmetros em Ação¹⁶ (56%). A tabela 1.5 ajuda-nos a interpretar melhor esses dados.

¹⁶ É um programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de “favorecer a construção de algumas competências mínimas que estão na base da “profissionalização” docente (Brasil, 2000, p.7). Sobre este tema consultar Freire (2002).



Tab. 15

Obs. Alguns alunos não seguiram a orientação de marcar apenas uma opção. Achou-se por bem manter a questão com as respostas.

A leitura de livros e periódicos da área como forma de compreensão do “modo como se aprende” poderia ser uma alternativa à defasagem de conhecimentos de como se processam as aprendizagens, geralmente transmitidas pelas diversas teorias da aprendizagem, contudo, a aquisição de um acervo bibliográfico elementar requer um considerável poder aquisitivo. Os dados que revelam o poder de compra dos professores-alunos indicam que há uma disparidade de renda entre os dois cursos. Observamos que enquanto 50% dos que cursaram Matemática ganhavam entre 2 e 3 salários mínimos, 53,3% dos que fizeram Pedagogia ganhavam entre 4 e 5 salários, conforme observamos na Tab. 7. Vimos então que os professores-alunos do curso de Matemática enfrentaram maiores privações do que os de Pedagogia, para manterem-se atualizados. Contudo, esse dado aparece como um elemento contraditório, visto que em conversas que tivemos com os professores-alunos nos intervalos das aulas, manifestaram que o que percebiam em termos de renda era muito pouco, mal dava para cobrir os gastos que tinham com locomoção, hospedagem e alimentação, realizados no período dos encontros presenciais.

O segundo lugar indicado para o Programa Parâmetros em Ação como atividade que proporcionou a atualização docente parece indicar que o professor-aluno vê o programa como potencialmente capaz de ajudá-lo na reconstrução de seus conhecimentos,

mesmo sabendo que a sua finalidade se constituiu apenas no estudo dos documentos curriculares emanados pelo Ministério da Educação, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, da Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, em conversas informais com os professores-alunos, foi revelado que a participação do professorado nesse programa é obrigatória, visto que para aqueles que faltarem aos encontros será retirada a Função Especial Comissionada (gratificação instituída pelo governo estadual).

Para complementar nossa avaliação sobre os conhecimentos de como se dá a aprendizagem, pediu-se aos professores-formadores que atribuíssem uma média ao nível de compreensão deste componente formativo. O quadro abaixo demonstra como foi esta avaliação:

QUADRO X - média atribuída pelos professores-formadores sobre os conhecimentos que aos professores-alunos desenvolveram sobre como se dá a aprendizagem.

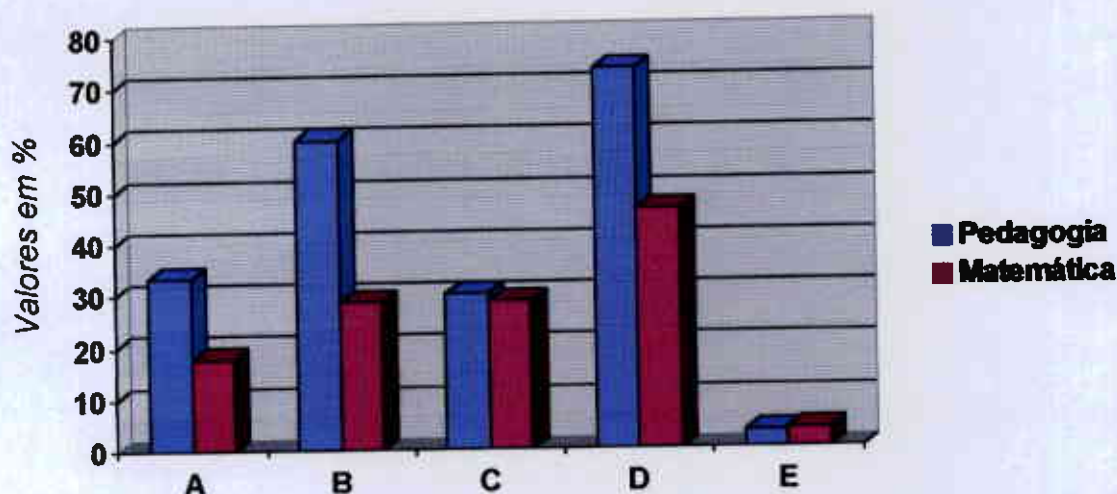
CURSO	DOCENTE I	DOCENTE II	DOCENTE III	DOCENTE IV	MÉDIA
<i>Pedagogia</i>	6,0	8,0	6,0	6,0	6,5
<i>Matemática</i>	7,0	5,0	5,0	9,0	6,5

O conceito regular atribuído acima pelos professores-formadores pode indicar uma certa desconfiança dos professores-formadores no tocante ao desenvolvimento desse aspecto da formação (conhecimento de como se dá a aprendizagem). Revelou também pouca atenção por parte dos professores-formadores, principalmente daqueles da área de Psicologia da Aprendizagem. Basta ver no quadro acima a nota atribuída pelo professor-formador do Curso de Matemática que avaliou medianamente a turma em que trabalhou.

3.4 O conhecimento do que se ensina, de forma interdisciplinar

As finalidades que a educação escolar deve cumprir vinculam-se à compreensão que temos dos conhecimentos a serem ensinados, ou seja, a cultura historicamente produzida e sistematizada pela humanidade. Sobre essa referência, os professores-alunos afirmaram que os conhecimentos trabalhados durante o curso possibilitaram-lhes mudar a compreensão sobre sua prática docente, principalmente *a capacidade de refletir sobre a*

sua prática profissional (73% Pedagogia e, 46% em Matemática). Na segunda opção, os professores-alunos dos dois cursos disseram que esta compreensão mudou devido ao uso de informações para considerar e respeitar as diferenças dos alunos quanto à sua forma de aprender (60% para os de Pedagogia e 28,% para os de Matemática), como vemos na tabela abaixo:



Tab. 16

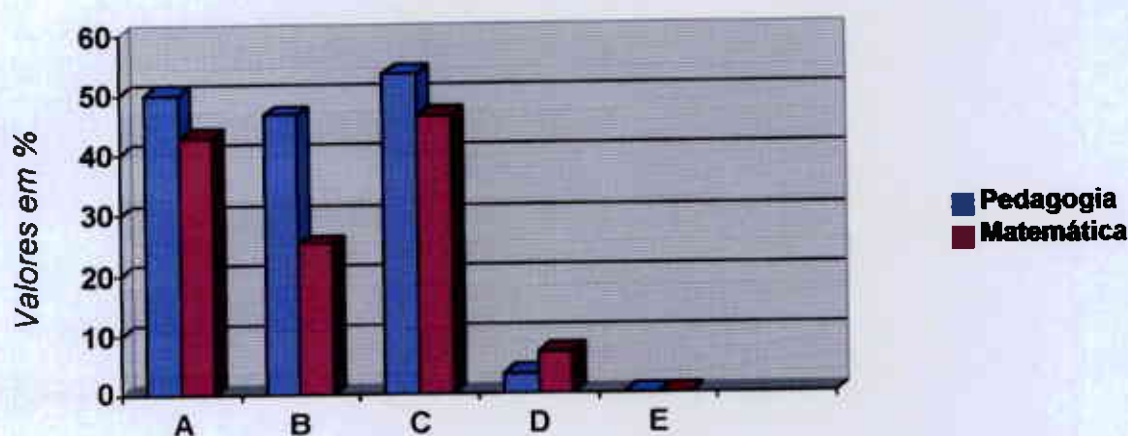
Obs: Alguns alunos não seguiram a orientação de marcar apenas uma opção. Achou-se por bem manter a questão com as respostas.

As diferenças entre os cursos parece comprovar que o tratamento que os cursos de Pedagogia e Matemática deram a esse componente formativo foi bastante diferenciado. Em nosso entendimento, no curso de Pedagogia pela própria natureza do objeto de estudo ser a educação e o ensino, os conhecimentos trabalhados tendem a situar-se numa perspectiva multidisciplinar e não apenas na sua mera transmissão destes.

A preocupação com este componente formativo se realizou de maneira mais clara no curso de Pedagogia. O percentual de 73% indica que o aprendizado deste conhecimento tem ajudado a mudar a compreensão sobre a prática docente, dotando o professor-aluno da capacidade de refletir sobre a prática profissional desenvolvida. Já no curso de Matemática, pelo que dissemos anteriormente no capítulo dois, o currículo priorizou muito mais os conteúdos da ciência matemática do que os conhecimentos escolares necessários ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos na escola obrigatória. Como se vê, somente 46% dos professores-alunos desse curso conseguiram mudar sua compreensão e prática docente. É bem verdade que a constituição histórica dos cursos tem dado maior

ênfase no domínio dos conhecimentos a transmitir, secundarizando os conhecimentos vinculados às formas de mediação dos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda referente ao conhecimento do que ensinar, de maneira interdisciplinar, perguntou-se aos professores-aluno se o conhecimento trabalhado nas disciplinas durante o curso havia possibilitado mudar sua prática pedagógica. Nesse item, eles disseram que o curso lhes ajudou a mudar sua prática, no sentido de “selecionar conteúdos significativos ao desenvolvimento crítico e criativo do aluno” (53% para a Pedagogia e 46% em Matemática), conforme observamos na Tab.17.



Tab.17

Obs.: Alguns alunos não seguiram a orientação de marcar apenas uma opção. Achou-se por bem manter a questão com as respostas.

Em nosso entendimento, a capacidade de selecionar conteúdos significativos está associada a uma compreensão crítica do papel social da educação e do ensino, bem como de uma concepção mais ampliada de conteúdos que articule conhecimentos, atitudes e habilidades. Parece que a resposta dada a esse item demonstra que a prática pedagógica dos professores-alunos mudou com tal aprendizado. Contudo, se observarmos os dados referentes ao quadro II um questionamento pode ser levantado: como “selecionar conteúdos significativos ao desenvolvimento crítico e criativo do aluno” sem compreender bem como os alunos aprendem os conhecimentos, as atitudes e as habilidades? A perspectiva interdisciplinar dos conhecimentos se apóia numa compreensão mais ampliada de conteúdos.

Em segundo lugar, os professores-alunos dos cursos de Pedagogia e de Matemática afirmam que os conhecimentos trabalhados nas disciplinas possibilitaram-lhes mudar a prática pedagógica devido à capacidade de “estabelecer relações entre os conteúdos escolares e o contexto social do aluno” (50% em Pedagogia e 42,% em Matemática - Tab. 17). Esta capacidade implica, uma abordagem crítica e contextualizada dos conhecimentos. Segundo nossa compreensão, o pouco número de professores-alunos que responderam a esse item indica que o “regime especial” não trabalhou esse aspecto formativo, mesmo considerando o depoimento da professora-formadora que nos concedeu a entrevista de nº oito cuja revelação foi de que “no início os professores-alunos tinham a prática de copiar “as receitas de outro porque dava certo”, estava se referindo ao que ensinar e como ensinar, “e hoje sabem mais”, conclui a professora-formadora.

O aprendizado dos conhecimentos a serem transmitidos de maneira interdisciplinar constitui um dos requisitos básicos a serem cumpridos pela educação escolar, principalmente no contexto das sociedades contemporâneas em que a educação obrigatória¹⁷ impõe-se como condição para o bom funcionamento da democracia e de suas instituições. (Sacristán. 2001, p. 24). A formação proporcionada pelo “regime especial”, não tem proporcionado uma compreensão mais ampla dos conhecimentos a ensinar, visto que a orientação geral do projeto oscilou entre um academiscismo de base enciclopedista e de uma perspectiva mais centrada nos aspectos políticos da dimensão educativa.

Visando ampliar nossa avaliação, os professores-formadores atribuíram as seguintes médias ao componente formativo “conhecimentos do que ensinar de forma interdisciplinar”:

Quadro XI - média atribuída pelos professores-formadores aos conhecimentos que os professores-alunos desenvolveram sobre o conhecimento do que ensinar, de maneira interdisciplinar.

CURSO	DOCENTE I	DOCENTE II	DOCENTE III	DOCENTE IV	MÉDIA
<i>Pedagogia</i>	8,0	7,0	5,0	6,0	6,5
<i>Matemática</i>	10,0	7,5	6,0	9,0	8,1

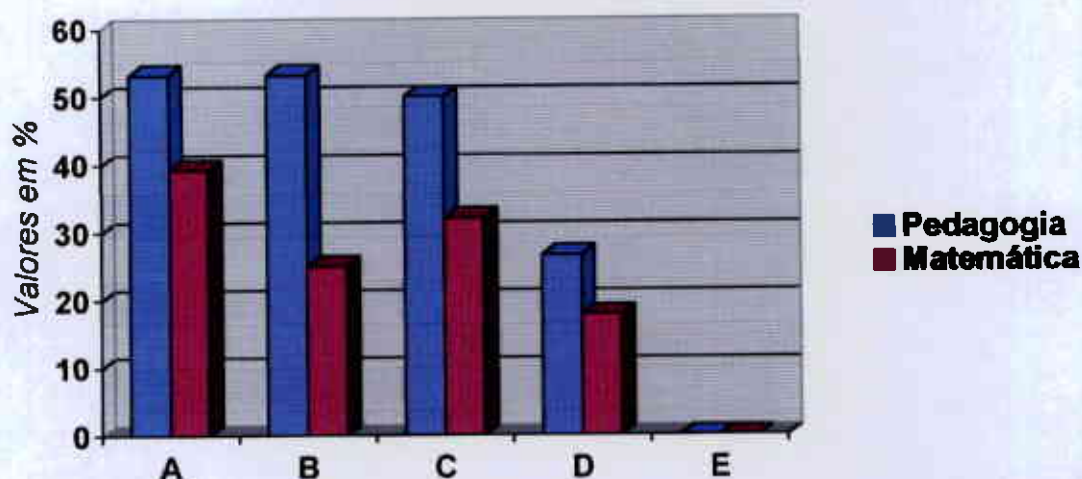
¹⁷ Para Sacristán (2001) a educação obrigatória é a base cultural de um país ou de um povo. Do ponto de vista do Estado esse direito transforma-se em obrigação. No Brasil, a educação obrigatória restringe-se ao nível fundamental, embora que a Lei 9.394/94 compreenda que a educação básica seja constituída pela educação infantil, do ensino fundamental e médio.

O conceito regular foi atribuído pelo aprendizado realizado pelos professores-alunos do curso de Pedagogia e ótimo para os de Matemática. Esta é a demonstração do que nós dissemos anteriormente, ou seja, o curso de Matemática dava muita ênfase ao aprendizado deste conhecimento. Contudo o conceito atribuído ao curso de Pedagogia é muito baixo, visto que é de esperar que eles já possuam bastante experiência na atuação multidisciplinar dos conhecimentos dos anos iniciais do ensino fundamental. Esta diferença de conceito entre os dois cursos pode ser explicada por um professor-aluno nos seguintes termos: “esclareço que 70% do nosso curso foi voltado para o bacharelado em Matemática, por isso não ter atendido os itens acima”.

A declaração deste professor-aluno deve ser recebida como um indicio de que o curso tem dado atenção excessiva em conteúdos da ciência matemática em detrimento de conhecimentos pedagógicos, componente tão necessário à formação profissional do professor.

3.5 Conhecimento das formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem

A aprendizagem desses conhecimentos geralmente é trabalhada na área de Didática e Prática de Ensino com suas respectivas metodologias. Os dados analisados nesse item indicam uma avaliação diferenciada em relação ao aprendizado de como transmitir a cultura sistematizada. Para os professores-aluno do curso de Pedagogia a ajuda destas disciplinas foi muito importante, devido especialmente a dois fatores básicos que tiveram o mesmo percentual de respostas: planejar situações novas de ensino e utilizar formas diversas de organização do conhecimento (50%). Já em Matemática o resultado ficou muito abaixo do verificado em Pedagogia. Como vemos na tabela xxx, apenas 39% dos professores-aluno do curso de Matemática afirmaram que estas disciplinas ajudaram no planejamento de situações novas de ensino e, em segundo lugar com 32% disse que ajuda se deu por causa da adoção de diferentes formas de organização do trabalho em classe.



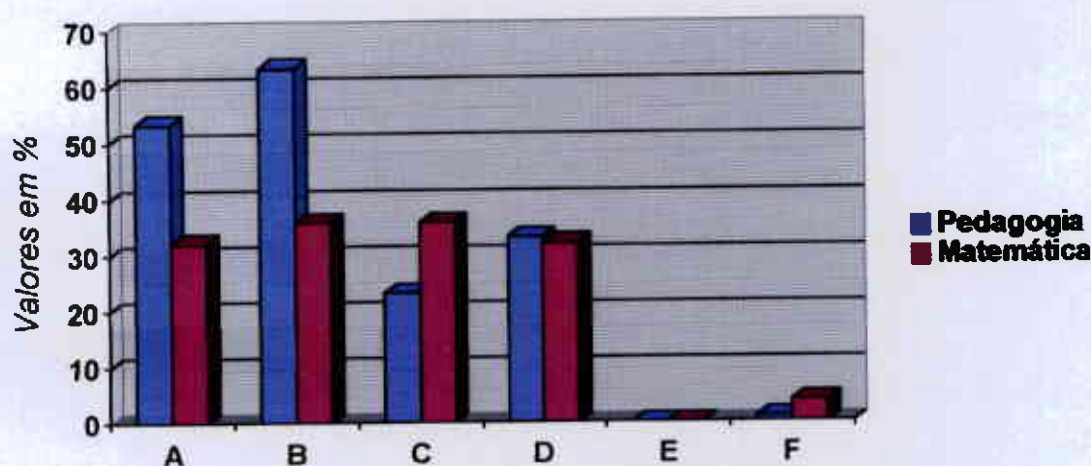
Tab. 18

A discrepância observada entre os cursos de Pedagogia e Matemática permitem-nos tecer algumas considerações: os aspectos realçados pelos professores-aluno parecem indicar o importante papel exercido pela aprendizagem destes conhecimentos para a ampliação da compreensão e da prática docente. O planejamento de situações novas de ensino e a utilização de formas diversas de organização do conhecimento expressa que no Curso de Pedagogia há uma preocupação bastante clara com a articulação daquilo que se aprende em termos de conhecimento a ensinar com as formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Isso tem uma explicação: o currículo do curso está mais voltado para os aspectos relacionados às formas de transmissão dos conhecimentos produzidos no âmbito das ciências físicas e sociais, como vemos na distribuição das disciplinas na grade curricular (anexo 3).

Por outro lado, no curso de Matemática estes aspectos tiveram pequeno destaque. Este fato confirma as tendências apresentadas por Guimarães (2001) em sua pesquisa sobre a formação docente nos cursos de História e Letras da UFG. Lá, como aqui, os egressos dos cursos de licenciatura supervalorizam os conhecimentos de sua ciência em detrimento dos conhecimentos das formas de mediação do processo ensino-aprendizagem. Estes últimos, no nosso entender, são tão importantes quanto os conhecimentos da ciência matemática, uma vez que sua transformação em conhecimentos escolares constitui uma exigência da prática educativa na perspectiva da formação moral e intelectual das massas.

Ainda em relação aos conhecimentos das formas de mediação do processo ensino-aprendizagem foram apresentados algumas opções para que indicassem qual delas teria sido a mais determinante no desenvolvimento da capacidade de *organizar situações eficazes de ensino*. A resposta a esse item demonstrou que existe uma grande distância entre os cursos de Pedagogia e Matemática. No caso de Pedagogia, a ajuda do curso se deu devido “ao tratamento adequado às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos” (63%). Já no curso de Matemática, esta capacidade de organizar situações eficazes de ensino só foi compartilhada por apenas 35% dos professores-alunos que escolheram como motivo básico dois aspectos: ao tratamento adequado às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos e a atitude de diálogo e respeito mútuo entre professores e alunos.

O segundo lugar ocupado pelas respostas foi, respectivamente, “o tratamento interdisciplinar dos conteúdos” para os professores-aluno do curso de Pedagogia e a utilização de instrumentos diversificados de avaliação (32%). Essas informações podem ser visualizadas na tabela abaixo:



Tab. 19

Obs. Alguns alunos não seguiram a orientação de marcar apenas uma opção. Achou-se por bem manter a questão com as respostas.

Os dados da questão (8ª do questionário) indicam, à primeira vista, no caso do curso de Pedagogia, uma certa atenção à diversidade cultural dos alunos, ou seja, a preocupação em planejar as atividades de ensino considerando a forma como alunos

aprendem. Em Matemática, o baixo percentual(35%) deve-se a ênfase exagerada que o curso dá aos conhecimentos da ciência matemática, descuidando-se do importante papel exercido pelas atividades de ensino. A segunda resposta a esta questão indica que o Curso de Pedagogia conseguiu trabalhar melhor a interdisciplinaridade nos conteúdos ministrados. Este aspecto pode estar associado a uma sólida formação na área de didática, que ajuda a obter uma compreensão mais ampliada dos conteúdos a ensinar, buscando interfaces nas diversas áreas disciplinares. No curso de Matemática chamou-nos atenção o percentual dado, ainda que pequeno, ao aspecto “atitude de diálogo e respeito mútuo entre professore e alunos”, visto que não é um aspecto muito trabalhado em cursos de Matemática, cuja ênfase é a excessiva assimilação de conhecimentos.

Contradizendo o discurso dos professores-aluno do curso de Pedagogia, no tocante ao tratamento interdisciplinar dos conteúdos, uma professora-formadora, afirma que a aquisição desta atitude não foi oportunizada pelo curso, pois, explica a professora:

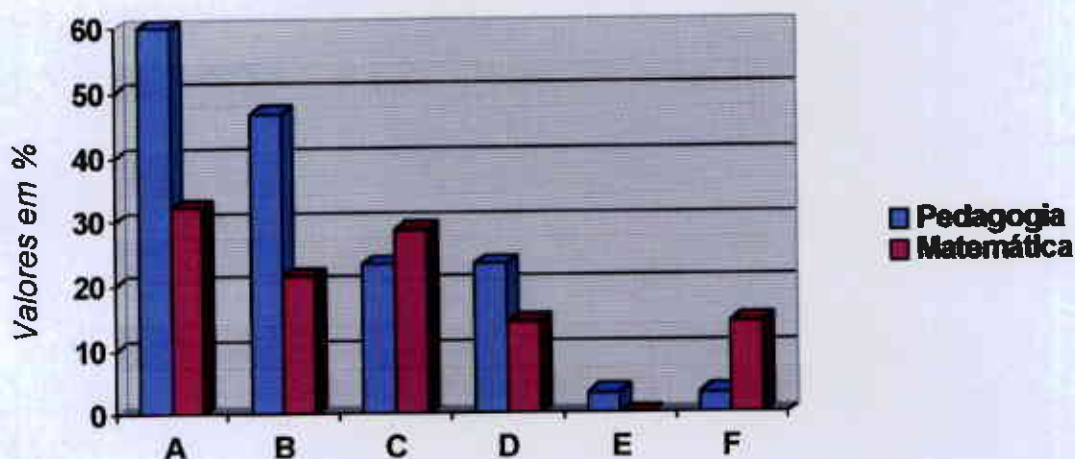
o curso em regime especial por ser modular tem professores que a gente vê só mesmo nos períodos de janeiro e julho. Então a gente não tem como fazer um articulação dos conteúdos para poder não haver superposição de conteúdos. Nós não discutimos com o grupo sobre justamente o papel do curso, o papel da formação do professor, como é que isso deve acontecer (Entrevista 4).

Portanto, a interdisciplinaridade ainda se coloca como um desafio, que dentre outros passa pela superação da organização do conhecimento em disciplinas isoladas, próprio do currículo na perspectiva academicista da formação docente, como vimos no primeiro capítulo.

Para complementar nosso entendimento a respeito do aprendizado dos conhecimentos sobre a mediação dos processos de ensino-aprendizagem, solicitou-se aos professores-alunos que indicassem um aspecto trabalhado no curso que mais contribuiu para a melhoria de sua atuação, considerando a forma como as aulas foram dadas.

Nessa questão, a primeira resposta dada pelos professores-aluno dos dois cursos foi “a forma diversificada de se trabalhar os conteúdos de ensino”. Vale ressaltar, como nos itens das questões anteriores o índice de respostas do curso de Matemática foi muito baixo. Como segunda opção os professores-aluno de Pedagogia escolheram a “realização de seminários abrangendo temas das áreas específicas vinculados à prática profissional”,

enquanto que os de Matemática optaram pela “realização das oficinas pedagógicas durante os encontros presenciais”. A tabela abaixo ajuda-nos a interpretar melhor esses dados.



Tab. 20

Obs: Alguns alunos não seguiram a orientação de marcar apenas uma opção. Achou-se por bem manter a questão com as respostas.

Diante desses dados, compreende-se que os professores-alunos dos cursos de Pedagogia e Matemática afirmaram que sua atuação pedagógica melhorou devido à maneira como os professores-formadores trabalharam nas aulas. Pelo que vemos, o conhecimento das formas de mediação do processo ensino-aprendizagem não é atributo somente à área de didática e prática de ensino, mas permeia a compreensão e a forma como o professor concebe o processo ensino-aprendizagem nas outras disciplinas e sua relação com os alunos. Parece que a realização de diferentes estratégias de ensino, como o seminário e oficinas, tiveram o intuito de trabalhar o ensino a partir de uma perspectiva mais centrada nos problemas da prática profissional dos professores-alunos, isto é, como tornar o ensino mais contextualizado e concreto.

Visando aprofundar o nosso conhecimento dos limites e possibilidades desenvolvidos pelo curso a partir da aquisição deste componente formativo (conhecimento das formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem) solicitamos aos professores-aluno que respondessem a esta pergunta: “que fatos acontecidos no curso ou disciplinas cursadas influenciaram muito a sua formação” (questionário anexo I). Como respostas à

pergunta foram destacadas as seguintes idéias: *a troca de experiência, a realização de seminários, oficinas e discussões*, bem como *o trabalho realizado em disciplinas da área de conteúdos específicos e de formação pedagógica, como a didática e a prática de ensino*.

O destaque de aspectos vivenciados durante o curso e que possibilitaram o delineamento ou a consolidação de procedimentos do trabalho docente parece ser um ponto que confirma e contribui para este entendimento. Segundo os professores-alunos alguns aspectos foram positivos na configuração destes procedimentos de ação: *a realização de seminários, troca de experiências e convivência com outros profissionais* foram bastante enfatizados pelos dois cursos; *a postura ética e a capacidade profissional dos professores, as aulas práticas e diversificadas, os trabalhos em grupos, as oficinas*, foram outros aspectos bastante recorrentes. Por outro lado, *a postura tradicional de muitos professores, alguns professores despreparados, aulas intensivas e planejamento inadequado, critério injusto de avaliação* foram aspectos bastante negativos do curso.

Na perspectiva de complementar nossa avaliação sobre a aprendizagem dos conhecimentos relativos à mediação do processo ensino-aprendizagem, solicitamos aos professores-formadores que atribuíssem uma nota para este quesito. O quadro baixo demonstra como os professores-formadores avaliaram esse aspecto:

Quadro XII- média atribuída pelos professores-formadores sobre os conhecimentos que os professores-aluno desenvolveram das formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem.

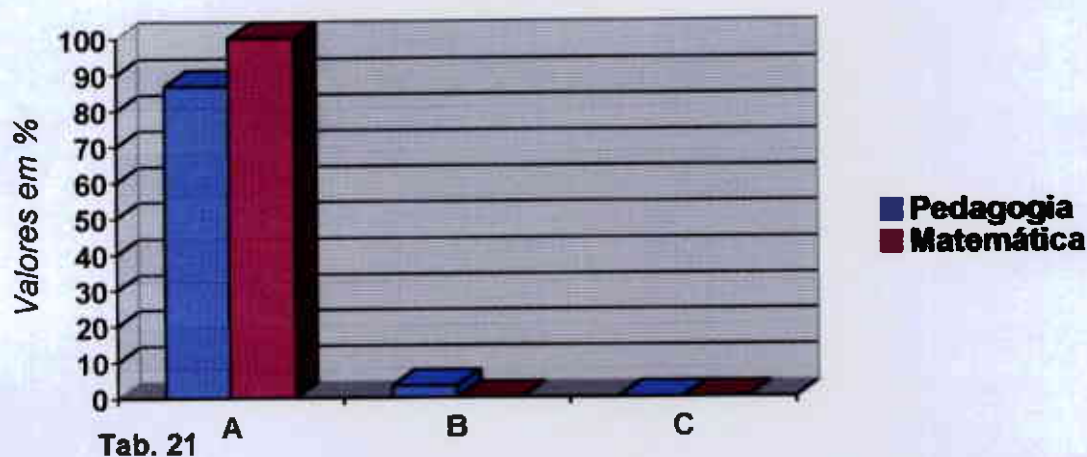
CURSO	DOCENTE I	DOCENTE II	DOCENTE III	DOCENTE IV	MÉDIA
<i>Pedagogia</i>	7,0	6,0	8,0	7,0	7,0
<i>Matemática</i>	8,0	--	--	--	8,0*

* Alguns professores-formadores não atribuíram nota a este requisito.

O resultado apresentado pelo curso de Pedagogia refletiu o peso que o curso atribuiu a este aspecto do conhecimento profissional do professor. Estranhou-nos o fato de três professores-formadores do Curso de Matemática não quererem atribuir nota a este requisito, mesmo com nossa insistência, inclusive o professor-formador da área que trabalha estes conhecimentos. Este comportamento talvez revele um certo desconhecimento no assunto, visto que de maneira geral os cursos de Matemática descuidam deste aspecto formativo, como revelou o professor-aluno quando disse

anteriormente que o curso está composto de 70% das disciplinas do bacharelado, ainda que seja curso para formar professores.

Procuramos saber ainda até que ponto o período de formação acadêmico e profissional tinha modificado ou não a imagem sobre o que é ser professor. Entendemos por “imagem sobre o que é ser professor”, as representações que foram construídas sobre docência, modo de atuação e seu papel social. Dos que responderam ao questionário, a maioria, ou seja, 86,% do curso de Pedagogia e 89% do curso de Matemática, afirmou que a imagem que tinha sobre o que é ser professor mudou para melhor. Apenas um professor-aluno do curso de Pedagogia e três do curso de Matemática disseram que esta imagem não havia mudado. A tabela seguinte ajuda-nos a entender melhor estes dados.



Obs: Alguns alunos deixaram de assinalar sua resposta na questão. Achou-se por bem manter a questão com as respostas.

Ao analisarmos as justificativas apresentadas chamou-nos atenção algumas idéias interessantes e outra ingênua sobre o que é ser professor. Eles disseram que a imagem sobre o que é ser professor mudou para melhor porque “se sentem mais seguros no que realizam porque ser professor é ter embasamento teórico, domínio de conteúdo, mas também não é só repassar conteúdos”. É também “ter metodologia, desenvolver novas técnicas, ser mediador do conhecimento, indo além do fazer pedagógico”. Por fim é também “refletir, questionar, pesquisar, ser formado e ter compromisso com a educação”. Por outro lado, aparecem algumas idéias cuja imagem de professor não contribui para o resgate de sua profissionalidade, como “é ter nossos alunos como filhos, é amá-los como

tal, ter carinho com eles, é ser amigo, ser companheiro, ser competente e é doação além de tudo”.

Compreendemos que essas últimas imagens manifestadas pelos professores-aluno refletem o que o projeto do curso propôs, uma vez que os concebia como professores-leigos “... imbuídos de um extremo amor e compromisso” (p.2). Para o projeto do curso o “*objetivo de habilitar professores leigos*” deveria reverter em ações que ajudassem a ultrapassar a dimensão da laicidade em que se encontravam (1998,p.10). A promessa de um profissional que tenha domínio do saber e de suas formas de transmissão parece ser um aspecto que foi alcançado parcialmente.

A análise que estamos empreendendo dos limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial, implica reconhecer os traços contraditórios existentes no âmbito do que foi prometido em seu projeto e as práticas formativas (organizacionais e acadêmicas) geradas no contexto de sua implantação. Por isso, apresentaremos alguns aspectos vinculados à organização geral do curso em regime especial levantados pelos professores-alunos e professores-formadores. Com isso, pretendemos ampliar o conhecimento dos limites e possibilidades deste projeto formativo.

3.6 Avaliação geral do curso na ótica dos professores-alunos e professores-formadores

Esta avaliação refere-se ao papel desempenhado pela Universidade do Tocantins e Secretaria Estadual de Educação no processo de elaboração e implementação do curso de Licenciatura em Regime Especial.

Em relação ao papel da Unitins, as entrevistas realizadas com os professores-formadores revelaram que possuem pouco conhecimento do projeto escrito do regime especial. Dos quatro professores-formadores que foram entrevistados no curso de Pedagogia, somente dois tiveram acesso ao projeto pedagógico do curso, porque assumiram, em determinado momento, uma coordenação pedagógica. No caso da professora-formadora que nos concedeu a terceira entrevista, este contato se deu assim: “Houve o convite e a entrega da ementa. Eu li a ementa e já conhecia alguns alunos que são professores lá da escola e conversei com eles sobre os procedimentos assim do regime

especial e peguei uma bibliografia que condizia com a ementa e comecei a estudar esta bibliografia e procurar o material”. No curso de Matemática somente dois professores-formadores não tiveram acesso ao projeto do curso. Dos que tiveram contato, um foi tutor e o outro coordenador de curso.

As declarações da professora-formadora do Curso de Pedagogia parecem indicar que o curso vem se desenvolvendo com uma certa dose de espontaneísmo. Para nós, a ausência de um trabalho sistemático de orientação e acompanhamento da coordenação pedagógica da Unitins constitui um fator limitante à efetividade de sua proposta pedagógica, uma vez que o mais adequado seria o professor-formador preparar seu Plano de Curso a partir do que propôs o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Regime Especial. Esta prática do voluntarismo poderia ser superada através de reuniões com o corpo de docente antes da realização dos encontros presenciais.

Mesmo assim, os professores-formadores avaliaram que esta modalidade formativa desencadeia mudanças na formação e atuação docente, apesar da estrutura modular e intensiva do curso, “mas acho que não tem outro jeito de ser, por que a gente viu que tem pessoas do Estado todo e de repente a pessoa lá do sertão não tem outro jeito de fazer o curso de graduação senão dessa forma” (Entrevista.2), apesar de justificar que “a própria teoria da aprendizagem diz que essa forma de conhecimento não é ideal, porque você não tem como assimilar grande parte do conhecimento em tão pouco tempo, você não tem como conseguir assimilar essa informação você não tem como digerir não tem mesmo, né,”(idem).

Dois aspectos podem ser abordados nessas falas dos professores-formadores: o primeiro refere-se ao caráter fatalista de que não haveria outra alternativa para se garantir uma formação profissional compatível com as novas posturas e práticas do sistema educativo. Ora, o convênio nº 116/98 estabeleceu um prazo de cinco anos para que o curso fosse realizado. Pensamos que haveria possibilidades de organização político-pedagógica diferenciada para a execução do curso do regime especial. Além disso, achamos que a opção da Unitins em organizar o curso em regime modular concentrados nos meses de janeiro e julho, ministrando-se 10 horas/aula diária, acarretou num aprendizado aligeirado, e, portanto, fragmentado dos conhecimentos necessários que os professores-alunos teriam que possuir para ampliar a compreensão de sua prática docente, especialmente aquela

vinculada ao ofício de ensinar. Aachamos que a formação docente dos professores-alunos poderia ter sido pensada de outra maneira, respeitando os ritmos de desenvolvimento humano e de aprendizado dos sujeitos envolvidos no projeto.

3.6.1 Dificuldades diversas para o bom desenvolvimento do curso

Nesse tópico aprofundaremos a avaliação geral que estamos realizando sobre o curso, enfatizando o papel do tutor e as dificuldades relativas à estrutura e organização do curso.

Um aspecto que obteve considerações do professor-formador foi a atuação do tutor durante os encontros presenciais. As opiniões dos professores-formadores variaram bastante. Uma professora-formadora diz que nunca viu algo normatizado sobre o papel do tutor, por isso não tem como avaliar o trabalho dele (Entrevista 2). Para uma outra professora-formadora o tutor é visto como um fiscal, inclusive pelos alunos (Entrevista 1). A ausência do tutor é reclamada por uma outra professora-formadora do Curso de Pedagogia, que expressa: “é uma das coisas assim que eu fiquei impressionada é porque nunca um tutor me procurou, já trabalhei aqui em três turmas aqui”. No curso de Matemática ministrado no campus de Guarai a relação dos tutores com os professores-formadores se apresentaram de forma diferente da descrita no curso de Pedagogia. Segundo um dos entrevistados o trabalho do “tutor tem uma grande parcela na formação dos professores. O tutor é o que dá, de certa forma, segurança para o professor (Entrevista 8). Um outro acrescentou: “Então, os tutores têm muito a fazer pelos alunos, desde que eles sejam também aqui e acolá postos em reuniões, sejam também capacitados algum curso de educação continuada pra eles também (Entrevista 5)”. Os outros dois se restringem a dizer que o trabalho do tutor foi positivo, apesar de alguns problemas.

3.6.1.2 – Dificuldades relativas à estrutura e organização do curso

Dentre os problemas estruturais que dificultam à melhoria do programa, apontados pelos professores-alunos, destacaram-se: “mudança contínua dos tutores, ausência de preparação de tutores e de alguns professores, falta de livros, falta de acompanhamento nos trabalhos científicos, carga-horária diária excessiva”. Visando contribuir para a superação desses problemas, os professores-alunos sugerem que a Unitins

seleccione e capacite os professores; adquira livros atualizados, providencie a instalação de laboratórios para pesquisa; realize palestras, seminários, fóruns; que aulas presenciais sejam a cada dois meses; que haja reformulação do currículo do curso, que haja também um maior acompanhamento dos estágios e na elaboração de monografias.

Os problemas identificados pelos alunos precisam ser compreendidos a partir das atribuições que cabem a cada instituição no projeto do curso, consubstanciadas ao nível legal no convênio nº 116/98. A falta de preparação e a constante mudança dos tutores dizem respeito ao papel da Secretaria de Educação. Contudo, o fato deste problema ter sido levantado, implica em sérios prejuízos de aprendizagem, visto que é o tutor que acompanha e orienta os professores-alunos nas atividades propostas pelos professores-formadores, principalmente a programação da disciplina de estágio supervisionado (Unitins, 1998, p.33).

Num curso desta natureza, pouco presencial¹⁸, a presença e a atuação do tutor se reveste de fundamental importância, tendo que possuir, além de conhecimentos, experiência docente, condições técnico-pedagógica (livros, material didático, recursos financeiros para viagens) para realizar um acompanhamento adequado das práticas docentes e pedagógicas dos professores-alunos.

A questão do funcionamento das atividades presenciais, ou seja, da carga-horária excessiva de aulas por dia (10h/a), realmente é um problema a ser enfrentado pela universidade. O tempo disposto pelo convênio nº 116/98, permite que as atividades de ensino ocorram sem a necessidade de ministrar conteúdos de forma aligeirada, conforme

¹⁸ O contato dos professores-aluno com os professores-formadores só ocorre durante o período em que estão ministrando as aulas, nos meses de janeiro e julho. No período restante, as atividades de complementação de estudos e da disciplina de estágio supervisionado acontecem sob a orientação e o acompanhamento do tutor.

foi previsto no cronograma de implantação do curso. Nesse sentido, os professores-alunos apresentaram, como proposta, a redução da carga-horária de aulas: de 10 para 08 intercalando bimestralmente.

Diante do exposto, ficou evidente que a estruturação e organização do curso de Licenciatura em Regime Especial desta maneira não foi uma fatalidade, muito pelo contrário, consistiu numa opção que a Unitins fez a partir do seu entendimento de formação apresentado no projeto pedagógico do curso.

Outra limitação revelada pelos professores-alunos é o pouco acervo bibliográfico da Unitins. Consideramos que a existência de bons livros, principalmente aqueles recomendados pelo professor-formador, constitui uma das condições básicas para a ampliação dos conhecimentos dos professores-alunos. Contudo, mesmo que houvesse bons livros e em quantidade razoável, os professores-aluno não teriam tempo para aprofundar esses conhecimentos. A estrutura e organização do curso, não favorece a esta necessidade. Durante os encontros presenciais os professores-alunos não tinham de tempo de realizar as leituras necessárias de complementação das aulas ministradas pelos professores-formadores. A carga-horária das disciplinas, concentrada em 10 horas/aula diárias permitiu apenas a exposição resumida dos conteúdos do programa do curso.

No período após os encontros presenciais (sessões práticas) a situação não foi diferente. Ao encerrarem-se as aulas do período presencial, os professores-alunos dirigiram-se aos seus respectivos locais de trabalho para iniciarem as atividades profissionais daquele semestre letivo escolar. Lembramos que 80% dos professores-alunos que cursaram Pedagogia e 92% de Matemática, afirmaram dedicar 40 horas semanais de trabalho às escolas da Secretaria Estadual de Educação. Portanto, nessas condições, ainda que tivesse livros, não teriam tempo para aprofundar os conhecimentos necessários para ampliarem sua prática pedagógica. Tais problemas são questões que precisam ser levadas em consideração na elaboração e implementação de um curso que pretenda formar professores.

Algumas sugestões de caráter mais geral foram feitas pelos professores-alunos à SEDUC, tais como: oferecer cursos de pós-graduação e de formação continuada; criar mais vagas do regime especial; incentivar a pesquisa nas escolas e avaliar constantemente o programa. Gostaríamos de destacar, dentre elas, a que propõe a realização de cursos de

formação continuada. Parece que o curso motivou os professores-alunos a continuarem os estudos. Pelo visto não concebem o Programa Parâmetros em Ação como um curso de formação continuada, apesar de ter citado na tabela 3. Talvez por que se apresente como um curso com viés bastante pragmático. Além disso, sua participação não implica em elevação de seu salário. Muito pelo contrário, se não forem aos encontros previstos perdem até a gratificação (Função Especial Comissionada- FEC) que foi concedida pelo governo. O seu caráter obrigatório tem gerado muita insatisfação no meio docente, levando, às vezes, a um crescente desestímulo.

Da parte da Seduc espera-se que reconheça o esforço que o professor-aluno empreende e lhe proporcione meios para que vivencie atividades formativas variadas. Além disso, é preciso reconhecer que a formação inicial ou contínua constitui um direito do professor-aluno, ajudando-o a ampliar a compreensão sobre sua prática e seu objeto de trabalho.

Já para os professores-formadores, algumas ações devem ser priorizadas: criação de um banco de dados para a seleção de professores; discussão coletiva do projeto pedagógico do curso; adequar os planos de curso às necessidades dos professores; aquisição de livros atualizados; elaboração de material didático próprio para o curso e, aumento do valor pago pelas horas/aula trabalhadas.

Esse conjunto de sugestões apontam para uma redefinição da estrutura organizacional (infra-estrutura) e acadêmica do projeto, principalmente no que diz respeito à execução da proposta pedagógica, que no nosso entender foi subsumida pelas contingências de cunho mais administrativo e financeiro quando o projeto previa que os encontros presenciais acontecessem mensalmente e não apenas nos meses de janeiro e julho durante o ano letivo.

Pelos que vimos, os professores-formadores compreendem que a universidade precisa intensificar o trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico do curso, que demonstrou ser muito precário. Isso passa por pequenas ações como informar sobre a proposta pedagógica do curso, das condições para realizar as atividades propostas e reconhecer monetariamente o serviço prestado.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi o de conhecer os limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial, criado e desenvolvido pela Universidade do Tocantins. A pergunta básica que nos estimulou a realizar este trabalho foi “saber se à formação proposta e desenvolvida pelo curso ajudou a ampliar a compreensão e a atuação da prática docente do professor-aluno”. Para responder a esta pergunta e atingir aos objetivos que propomos adotamos quatro referências mais ou menos consensuais para avaliação da qualidade da formação proposta e desenvolvida pelo “regime especial”. São referências construídas a partir de estudos de autores como Sacristán (2000), Zaballa (1998) e Libâneo (1999), bem como de nossas reflexões como formador e profissional do ensino. São elas: conhecimento do papel social da educação e do ensino, conhecimento de aspectos básicos de como se dá a aprendizagem, conhecimento do que se ensina, de forma interdisciplinar e conhecimento das formas de mediação do processo ensino-aprendizagem.

Os limites e possibilidades revelados pela análise dos dados foram identificados através do exame da literatura correspondente ao tema, do histórico da instituição e dos projetos escritos (propostas pedagógicas), da documentação e da legislação pertinente ao tema. A maior parte dos dados foi coletados junto aos professores-alunos e professores-formadores dos cursos de Pedagogia e Matemática, ministrados respectivamente nos campi de Miracema e Guaraí, ambos no Estado do Tocantins, utilizando-se de questionários e entrevistas. Em nossa análise priorizamos os dados obtidos junto aos professores-alunos.

Nesta perspectiva, mesmo reconhecendo as especificidades dos cursos de Pedagogia e Matemática no que se refere aos seus campos de estudos e atuação, constatamos que os cursos acabaram se conformando à lógica que presidiu a organização e estrutura do Curso de Licenciatura em Regime Especial. Do ponto de vista da organização geral do curso podemos perceber uma discrepância nos projetos escritos, principalmente na falta de articulação entre os princípios e finalidades do projeto pedagógico e a organização curricular apresentada. Enquanto que o projeto maior (regime especial) apontou para a perspectiva de uma formação centrada na problemática da atividade docente na escola, evidenciando uma aproximação com o modelo de formação na perspectiva prática, as propostas dos cursos de Pedagogia e de Matemática, orientaram-se noutra perspectivas. A

proposta do curso de Pedagogia, ao adotar a concepção de “docência como base da identidade profissional do educador” e os princípios defendidos pela Anfope se aproximaram da perspectiva de formação do modelo denominado de “reconstrução social”, em sua vertente voltada mais para o enfoque político da educação. A perspectiva da “reconstrução social” defende a concepção do professor como um profissional autônomo, que reflete criticamente sua prática docente. Pelo que vimos, o aspecto ligado à reflexão da prática docente não fez parte da proposta curricular do curso de Pedagogia uma vez que tomou a dimensão política da educação como principal objetivo.

Já na proposta pedagógica do curso de Matemática o horizonte formativo proposto foi o de formar o professor investigador. Essa vertente também se situa no marco da compreensão da formação na perspectiva de reconstrução social. Contudo, um fato nos causou admiração, o descompasso existente entre a estrutura curricular e a orientação formativa declarada pelo curso. Na verdade, o que podemos observar na estrutura curricular do curso de Matemática foi uma identificação com o modelo de formação baseado na perspectiva acadêmica, voltado predominantemente para o enfoque enciclopédico, cuja prática de ensino restringe-se à exposição dos conteúdos básicos da disciplina.

Apesar das diferenças de campo de estudo e atuação e agora revelada pela discrepância da concepção formativa dos cursos de Pedagogia e Matemática em relação ao projeto maior do regime especial, a organização e a estrutura dos cursos acabou ajustando-se à lógica do Curso de Licenciatura em Regime Especial. A concepção restrita de prática docente evidenciada no objetivo básico de promover o aperfeiçoamento das competências profissionais, visando à satisfação das necessidades somente do sistema de ensino é revelador do princípio pedagógico que orientou os cursos do regime especial.

Além disso, o predomínio das dimensões do “saber” e do “saber fazer” como componentes do conhecimento profissional confirmou a nossa idéia de que o regime especial já apresentava uma visão restrita de prática docente. Isso ficou mais evidente quando a estrutura apresentada pelo curso caracterizava as “sessões teóricas” (aulas presenciais) e as “sessões práticas” (seminários, oficinas, estágios) como momentos distintos da formação docente e profissional. Acreditamos que a opção da Unitins em organizar o curso concentrando as aulas presenciais (instância núcleo do projeto formativo)

nos meses de janeiro e julho através de módulos de 10 horas/aula diárias afetou a assimilação ativa de conhecimentos e experiências de que o professor-aluno precisava para ampliar a sua compreensão e prática docente.

Comprendemos desta maneira, que a concepção que presidiu a organização do regime especial acabou condicionando o trabalho pedagógico realizado pelos professores-formadores e tutores. Um dos exemplos disso foi o trabalho realizado pelos tutores. A atitude de “lealdade à instituição” que o tutor deveria assumir no seu papel pedagógico, acabou dando o norte de sua atuação, descaracterizando seu papel formativo junto ao projeto do curso. A obrigatoriedade de ter que realizar a frequência diária nos encontros presenciais, cobrar dos professores-alunos o registro diário das atividades desenvolvidas nas disciplinas no “caderno volante”, bem como, de realizar sozinho o papel de orientador das atividades de estágio supervisionado foram aspectos que prejudicou o bom desenvolvimento do curso. É claro que esses fatores não foram os únicos responsáveis pelo aparecimento dos limites do curso do regime especial. A falta de tempo para realizar as leituras e atividades propostas pelos professores-formadores do curso, especialmente fora dos encontros presenciais, a pouca orientação realizada pelos professores-formadores e tutores e o limitado material bibliográfico e pedagógico, foram alguns dos fatores que acabaram comprometendo o bom desempenho acadêmico, principalmente, considerando as quatro referências de conhecimentos acima citadas, cujo papel foi o de nos ajudar a conhecer os limites e possibilidades do Curso de Licenciatura em Regime Especial.

Nessa perspectiva, em relação à primeira referência por nós adotada, “conhecimento do papel social da educação e do ensino” sentimos que o curso de maneira geral não proporcionou aos professores-alunos um conhecimento sólido e amplo desse aspecto formativo, visto que as posições manifestadas pela maioria dos sujeitos da pesquisa oscilaram entre uma concepção mágica e reprodutivista da educação. Além disso, os projetos escritos do regime especial foram omissos em relação a esse aspecto. No projeto maior do curso (regime especial) a ênfase declarada referiu-se às dimensões do “saber” e do “saber fazer” como componentes do conhecimento profissional confirmou a nossa interpretação de que o conhecimento do papel social da educação e do ensino não foi relevante para o curso. Apesar da pouca compreensão desenvolvida por esse aspecto formativo, o curso conseguiu desenvolver alguns aspectos vinculados à prática docente, principalmente os vínculos entre educação e sociedade, a organização da escola e do

sistema educacional, bem como uma maior integração da instituição escolar com a comunidade.

Já em relação ao segundo componente que tomamos como referência, “conhecimentos de aspectos básicos de como se dá à aprendizagem”, percebemos que o curso do regime especial proporcionou uma compreensão parcial desse aspecto formativo. Lembramos que a aquisição deste conhecimento ajuda ao professor compreender como seus alunos aprendem conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao seu crescimento intelectual e moral. Diante do que foi revelado pelos sujeitos da pesquisa, vimos que o curso trabalhou essa referência considerando o resultado da aquisição deste conhecimento para o crescimento profissional. Mesmo considerando que o curso tenha motivado o professor-aluno a continuar os estudos devido à necessidade de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, a organização e a estrutura das escolas onde os professores-alunos trabalham não lhes proporcionou tempo e apoio institucional necessários para que ampliassem sua compreensão e prática docente de como se aprende a aprender. Além disso, o baixo desempenho deste componente formativo expresso na avaliação que os professores-formadores fizeram indica uma desconfiança na aquisição deste requisito formativo e profissional, principalmente o professor-formador da área.

No que concerne ao “conhecimento do que se ensina, de forma interdisciplinar”, a conclusão a que chegamos é que no curso do regime especial há diferentes concepções de conhecimento. Essas concepções são oriundas das diferentes perspectivas que o curso adotou. Enquanto que no projeto maior do “regime especial” trabalhava-se na perspectiva da construção do saber priorizando-se as dimensões do “saber” e do “saber-fazer”, vinculado a uma orientação formativa mais prática, as propostas dos cursos de Pedagogia e Matemática caminhavam para uma concepção de conhecimentos centrados predominantemente nas dimensões política e prático-reflexiva da prática docente, respectivamente. As distintas perspectivas formativas adotadas nos projetos do “regime especial” são responsáveis no nosso entendimento pelo movimento que acabou gerando contradições entre a proposta pedagógica e o currículo adotado, apesar do curso ter contribuído para mudar a compreensão de certos aspectos da prática docente por meio de reflexões sobre a prática profissional.

Para concluir nossa análise do “regime especial”, adotamos como último referencial “o conhecimento das formas de mediação do processo ensino-aprendizagem”. Segundo nosso entendimento este foi um aspecto que apresentou muita discrepância em relação ao resultado da aquisição deste referencial nos cursos de Pedagogia e Matemática. A pouca importância desse referencial na formação docente e profissional foi um aspecto amplamente manifestado pelos professores-alunos do curso de Matemática. O desconhecimento da importância deste componente formativo também se verificou junto à maioria dos professores-formadores entrevistados deste curso. Esta constatação se manifestou principalmente no fato desses professores não conseguiram atribuir nota ao desempenho obtido pelo curso, quando solicitados na entrevista. Como era de esperar, foi neste aspecto que o curso de Pedagogia manifestou melhor desempenho. Isso devido à capacidade de planejar situações novas de ensino, proporcionando um tratamento interdisciplinar aos conteúdos. Vale ressaltar que este aspecto formativo obteve uma boa avaliação no curso de Pedagogia devido ao fato deste curso ter como objeto de estudo e atuação as questões que envolvem a problemática da prática educativa, especificamente à do ensino. Esta visão positiva do conhecimento profissional apresentou-se de forma mais incisiva quando os problemas da prática profissional foram o eixo da discussão.

Essa nossa discordância ao modelo formativo do regime especial vincula-se aos pressupostos teórico-metodológico proposto e desenvolvido pelo seu projeto pedagógico que em nosso entender não conseguiu garantir uma boa formação em termos de ampliação da compreensão e da atuação da prática docente do professores-alunos. É claro que o professor-aluno conseguiu aprender mais conhecimentos e experiências vinculados a sua profissão, melhorou sua auto-estima e sua condição econômica. Contudo, a prática educativa, e em especial a prática docente é composta também de outras variáveis que requerem a aquisição de sólidos conhecimentos que ajude o professor-aluno a compreender e mudar sua prática docente que, neste contexto contraditório de mudança de ordem sócio-econômica e política, tende a tornar-se cada vez mais complexa. Mesmo reconhecendo a urgência até a pressa em se qualificar professores para atendimento das novas demandas do sistema educacional, bem como o direito do professor-aluno em ter acesso a um curso superior para melhorar a qualidade de sua intervenção educativa, não podemos eximir a Universidade de primária pela qualidade desses cursos. O atendimento às demandas da sociedade pela universidade precisa considerar sua capacidade institucional e acadêmica,

reconhecer suas limitações e possibilidades diante das necessidades de formação de profissionais que cada vez mais exigem mais tempo, espaço recursos materiais.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AIRES, Maria de Lourdes Fernandes Gonzáles. *A formação de professores para o ensino fundamental e médio na Universidade do Tocantins – uma avaliação preliminar do período 1988-96.* (Dissertação Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO: UFG, 1998.

ALVES, Nilda (org.) *Formação e professores: pensar e fazer.* São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Governo Federal. Decreto nº 2.302, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta sobre o Sistema Federal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da União nº 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997.

BRASIL, Governo Federal. Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União nº 159, seção 1, p. 17991, de 20 de agosto de 1997.

BRASIL, Governo Federal. Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art.3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 09, de maio de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.* Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 115, de 10 de agosto de 1999. Estabelece Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolução.shtm>>.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolução.shtm>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referenciais para formação de professores.* Brasília-DF: MEC/SEF, 1999a.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação (1ª a 4ª série). Brasília-DF: MEC/SEF, 1999b.
- CASEMIRO, Maria do Rosário. Uma universidade para o Tocantins. Goiânia: Kelps, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e a sua Prática*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- DIAS, Rosane Evangelista. *Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil*. ENDIPE 2000.
- ESTADO DO TOCANTINS. *Lei nº 136, de 21 de fevereiro de 1990*. Institui a Fundação Universidade do Tocantins, e dá outras providências. Palmas – TO.
- _____. *Lei nº 326 de 24 de outubro de 1991*. Reestrutura a Universidade do Tocantins e dá outras providências. Palmas – TO.
- _____. *Diário Oficial nº 864* de 23 de novembro de 1999. Palmas – TO.
- _____. Secretaria de Educação. Programa de Graduação em Regime Especial. Manual de Orientação para Tutores. Palmas - TO, s.d.
- _____. Conselho estadual de Educação. Parecer nº 145/99 aprova a criação do Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação.. Palmas - TO, 1999.
- FALEIRO, Marlene L. Educação escolar como função do Estado. *Jornal O Popular*. Goiânia, n.º 17.708, 25 de Junho de 2002.
- FREIRE, Juciley Silva Evangelista. *A concepção de competência na formação continuada dos professores da educação básica: Programa Parâmetros em Ação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2002.
- FREITAS, Helena Costa de L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica. As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In. *Educação & Sociedade*, nº 68, ano XX, dezembro de 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editor, 1999.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma Teoria da Pedagogia - Pesquisas Contemporâneas sobre o saber Docente*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GERALDI, Corinta Maria Crisolia et al. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente. – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leituras do Brasil, 1998.
- GUIMARÃES, Valter S. *A Capacitação Docente em Serviço: Intenções e Resultados*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, UFG, 1992.
- _____. *Saberes docentes e identidade profissional – a formação de professores na Universidade Federal de Goiás*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo: USP, 2001.

- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.
- JORNAL DO TOCANTINS. Palmas – TO, 8 a 9 de novembro de 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, adeus professor exigências educacionais e profissão docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Que destino os educadores darão à Pedagogia?* In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pedagogia, Ciência da educação?*. São Paulo: 2ª ed. Cortez, 1998.
- _____. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado). São Paulo : USP, 2001.
- LOUREIRO, Walderês Nunes. *Formação e profissionalização docente*. Goiânia, GO: UFG, 1999.
- MACEDO, Elizabeth. *Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?* In: *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*. Caxambú, 24 a 28 de setembro de 2000.
- MACHADO, Lucília Regina. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. In: *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, nº 4, p. 79-95, ago/dez. 1998.
- MELO, Maria Teresa Leitão de. *Programas oficiais para formação dos professores da educação básica*. In: *Educação & Sociedade*, nº 68, Cedes, Dezembro de 1999.
- MARIN, Alda Junqueira. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. IN: *Cadernos CEDES*, São Paulo: Papyrus. nº 36, 1995.
- NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Reformas educativas no Brasil na década de 90*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. *Formação de professores – pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno & PEREZ GOMES. A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

- SACRISTAN, J. Gimeno & PEREZ GOMES. A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- SACRISTAN, J. Gimeno. A. I. *A Educação Obrigatória – Seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1999.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Instrução Normativa Complementar ao Convênio Fundação UNITINS/SEDUC Nº 116/98 – Regula as normas básicas de funcionamento dos Cursos de Graduação em Regime Especial. Palmas - TO, 1998.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Caderno UNITINS, V. 1 e 2 . Palmas - TO, 1997.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Edital do Vestibular – 1ª etapa de 1998. Convênio nº 116/98, Unitins/Seduc, Palmas – TO.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Edital do Vestibular – 2ª etapa de 1998. Convênio nº 116/98, Unitins/Seduc, Palmas – TO.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Edital do Vestibular – 1º semestre de 2000. Palmas – TO.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Edital do Vestibular – 1º semestre de 2001. Palmas – TO.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Licenciaturas em Regime especial – breve histórico. Palmas - TO, 2001.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Processo de Reconhecimento do curso de Pedagogia em Regime Especial. Campus Universitário de Miracema. Palmas - TO, 2002.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Processo de Reconhecimento do curso de Licenciatura Plena Matemática em Regime Especial.. Campus Universitário de Guaraí. Palmas - TO, 2002.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Regime Especial. Pró-Reitoria Acadêmica. Palmas -TO, 1998.
- UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Proposta de Implantação do Centro Universitário de Formação de Profissionais da Educação. Pró-Reitoria Acadêmica. Palmas - TO, 1999.

UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Resolução nº 003/98 – Cria os Cursos de Licenciatura em Regime Especial, e estabelece normas com vistas ao ingresso em 1998. Palmas - TO, 1998.

UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. Conselho Curador. Resolução nº 0036/00 – Implantar os Cursos de Pedagogia e Normal Superior, no campus de Miracema do Tocantins. Palmas - TO, 2000.

VIEIRA, Sofia L. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Nauria S. C.; AGUIAR, Márcia A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

TABELAS – Representações gráficas das respostas dadas pelos professores-alunos ao questionário aplicado

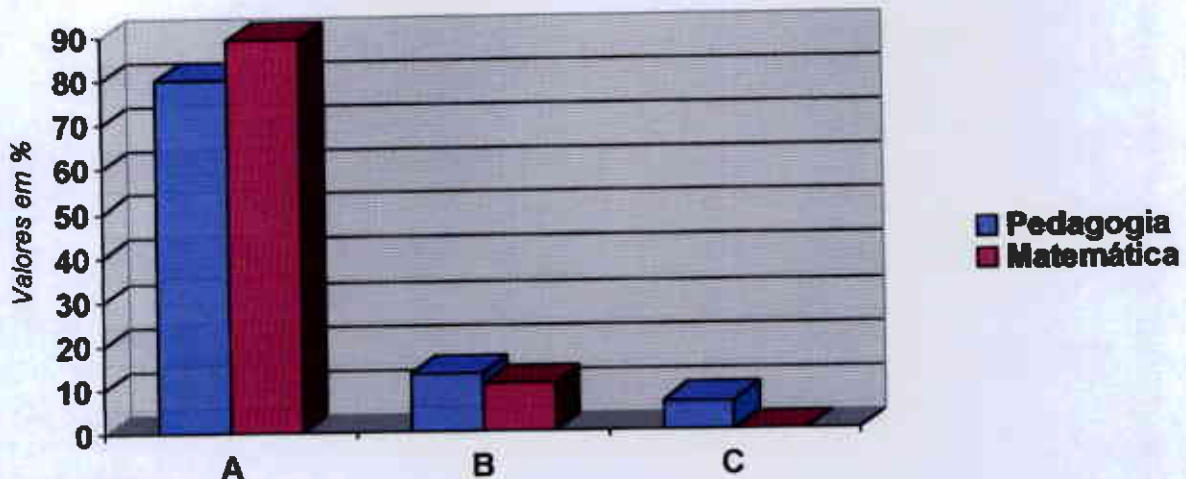
I - PARTE

Esta parte do questionário destina-se a conhecer alguns de seus dados da vida escolar e profissional.

A - DADOS DA VIDA ESCOLAR E PROFISSIONAL

01. Concluiu o Ensino Médio em:

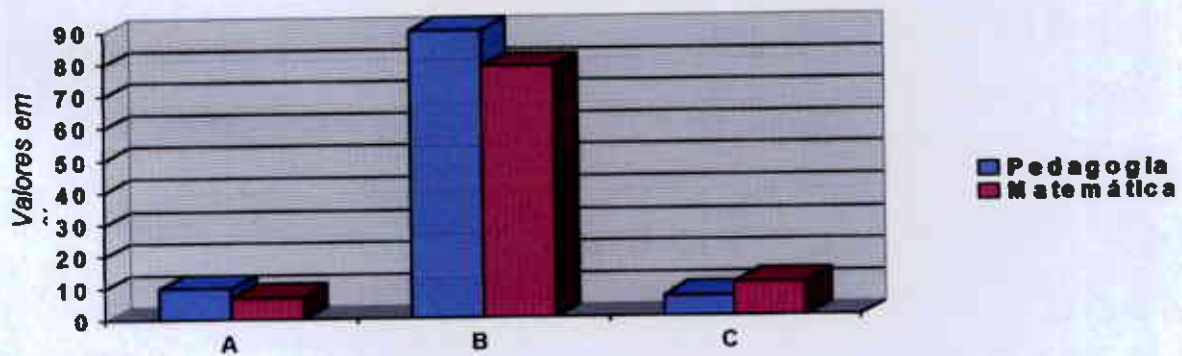
- a) Escola Pública
- b) Escola Privada
- c) Outro tipo _____



Tab. 1

02. Modalidade de Ensino Médio Concluído:

- a) Científico
- b) Técnico em Magistério
- c) Outro. Qual? _____

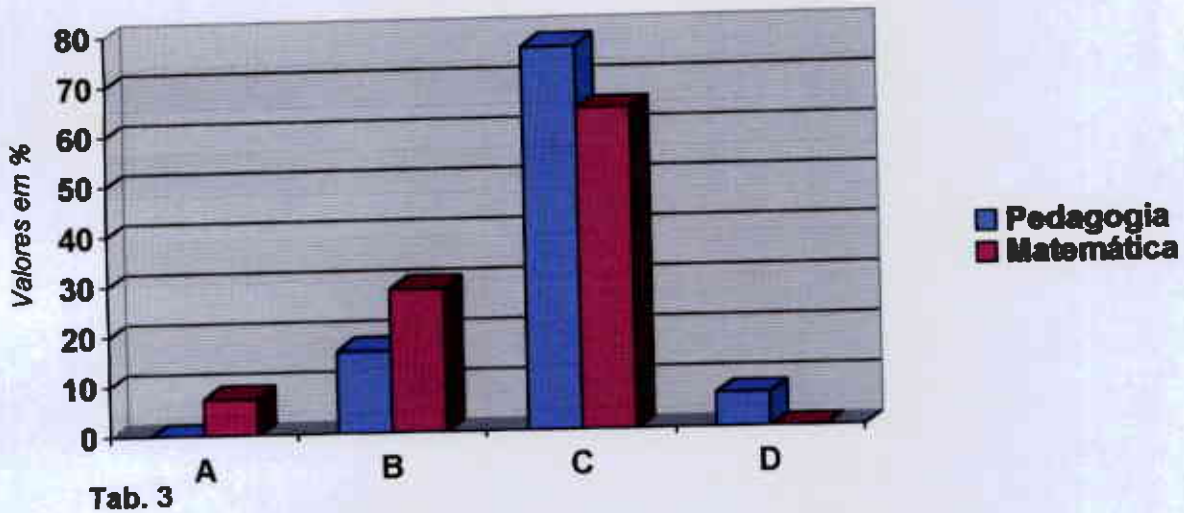


Tab. 2

Obs.: Alguns alunos não seguiram a orientação de marcar apenas uma (01) opção. Achou-se por bem manter-se a questão com as respostas.

03. Há quanto tempo trabalha como docente da Educação Básica:

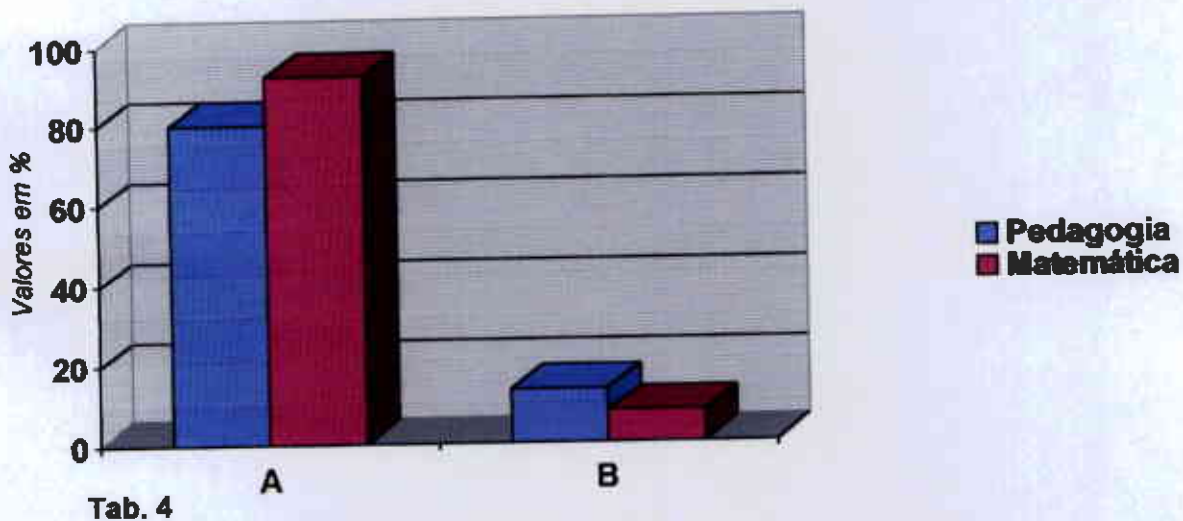
- a) () menos de 4 anos
- b) () entre 5 e 10 anos
- c) () entre 10 e 25 anos
- d) () mais de 25 anos



Tab. 3

4. Regime de Trabalho

- a) () 40 horas
- b) () 20 horas

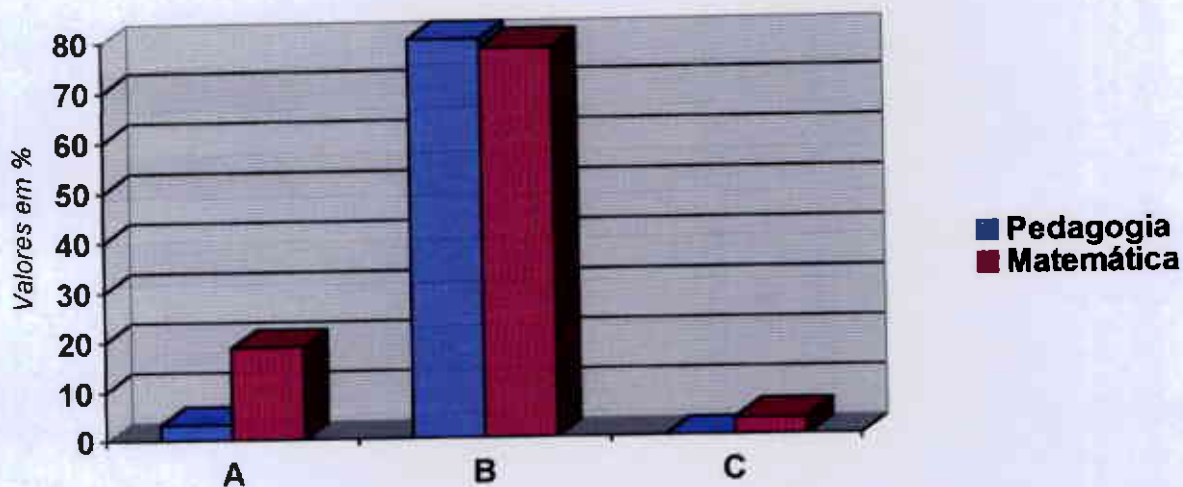


Tab. 4

Obs.: Alguns alunos deixaram a assinalar sua resposta na questão. Achou-se por bem manter-se a questão com as respostas.

5. Tem outra atividade profissional, além da SEDUC?

- a) Sim
- b) Não
- c) Se sim, Qual? _____

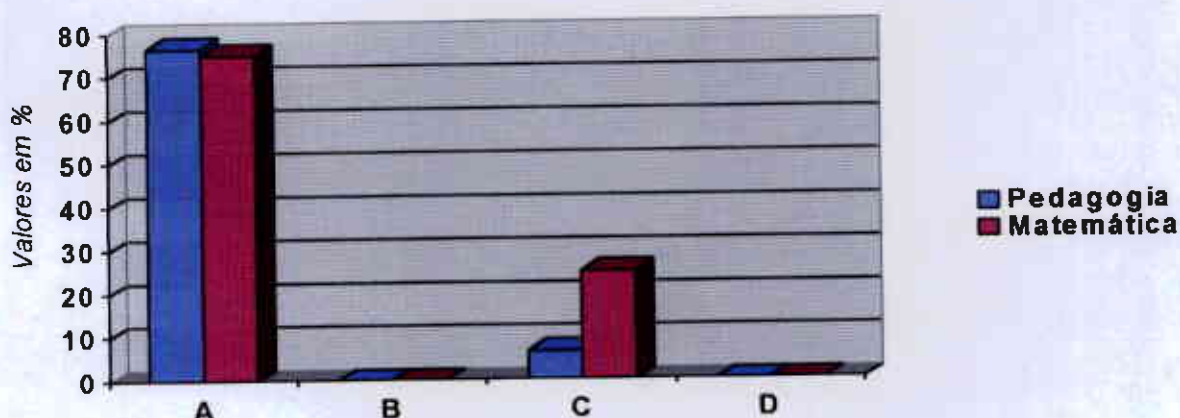


Tab. 5

Obs.: Alguns alunos deixaram a assinalar sua resposta na questão. Achou-se por bem manter-se a questão com as respostas.

6. Forma de Contrato de Trabalho:

- a) Efetivo ou Concursado
- b) CLT.
- c) Contrato Temporário – Contrato Especial
- d) Outro. Qual? _____

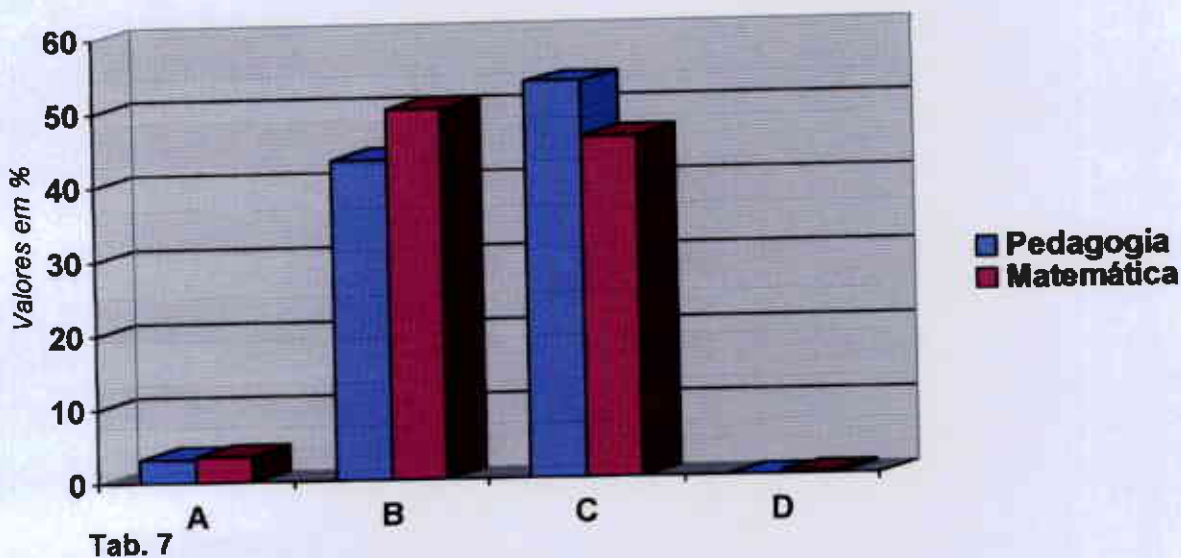


Tab. 6

Obs.: Alguns alunos deixaram a assinalar sua resposta na questão. Achou-se por bem manter-se a questão com as respostas.

7. Quanto recebe em termos de Remuneração?

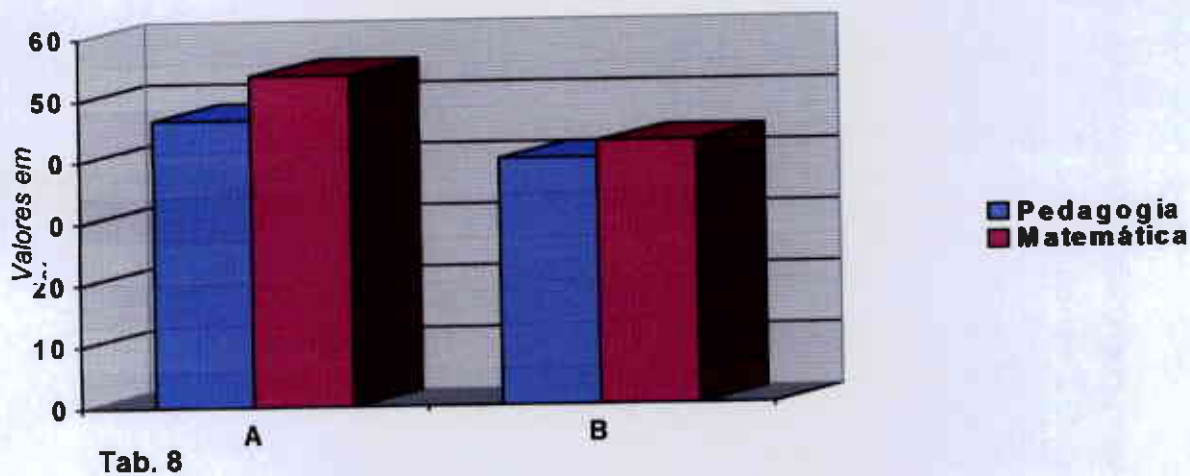
- a) () 1 salário mínimo e meio;
- b) () entre 2 e 3 salários mínimos.
- c) () entre 4 e 5 salários mínimos
- d) () acima de 5 salários mínimos



Tab. 7

8. É filiado ao sindicato da categoria?

- a) () Não. Por quê? _____
- b) () Sim. Por quê? _____



Tab. 8

Obs.: Alguns alunos deixaram de assinalar sua resposta na questão. Achou-se por bem manter-se a questão com as respostas.

II -PARTE

Instruções

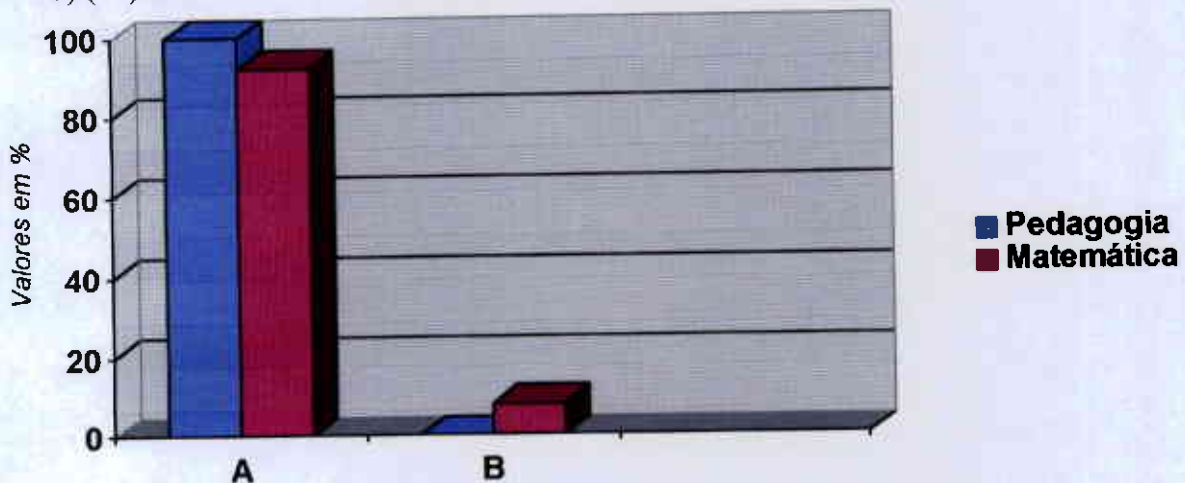
Esta parte do questionário visa conhecer suas idéias sobre o curso e as influências dele em sua atuação profissional. Marque o item que melhor expressa sua avaliação do curso e dê as explicações solicitadas. Utilize o verso, se necessário.

1) O curso lhe ajudou a compreender alguns aspectos do trabalho docente, principalmente:

2.1 como é a **organização da escola e do sistema educacional**:

a) sim

b) não

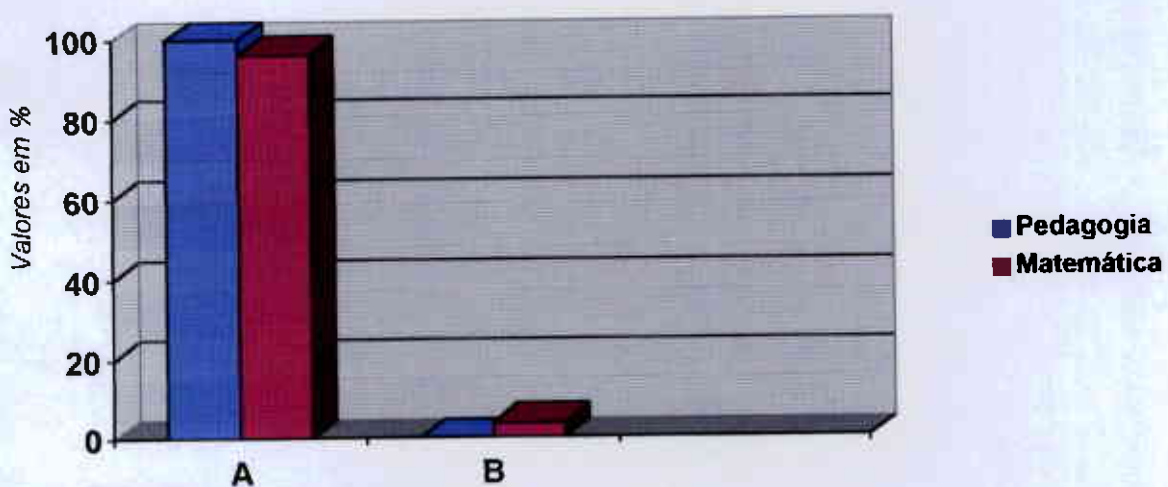


Tab. 9

2.2 os **vínculos** que existem **entre educação e sociedade**:

a) sim

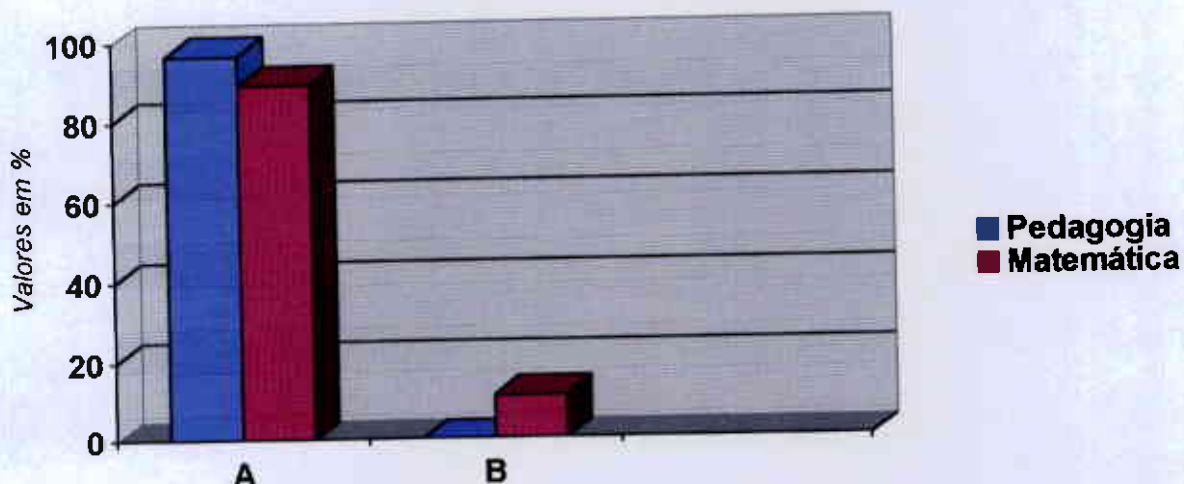
b) não



Tab. 10

2.3 a participação na elaboração do projeto educativo da escola:

- a) sim
- b) não

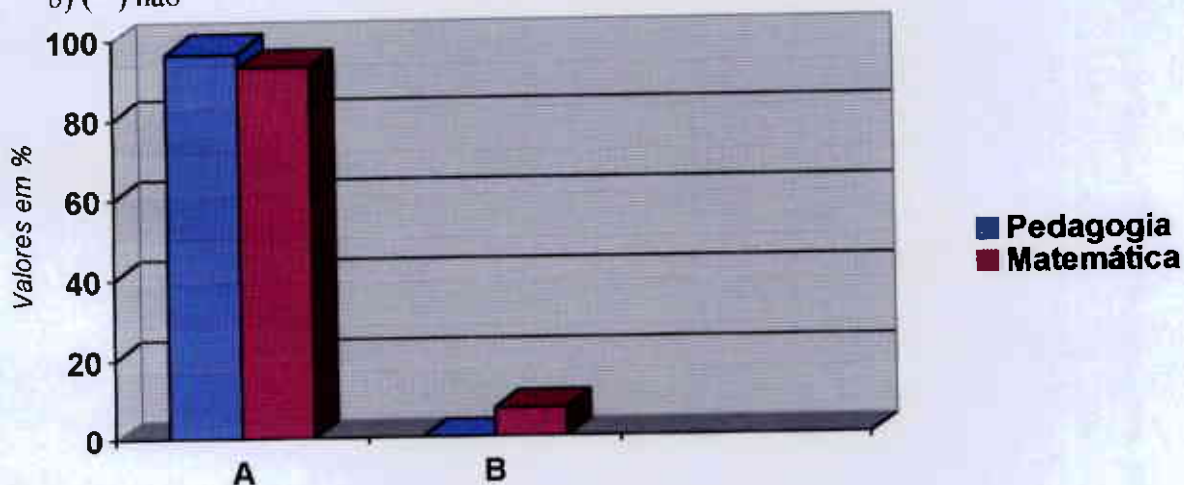


Tab. 11

Obs.: Alguns alunos deixaram a assinalar sua resposta na questão. Achou-se por bem manter-se a questão com as respostas.

2.4 a participação na integração da escola com as famílias e comunidade:

- a) sim
- b) não



Tab. 12

Obs.: Alguns alunos deixaram a assinalar sua resposta na questão. Achou-se por bem manter-se a questão com as respostas.

ANEXO I

Questionário respondido pelos professores-alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
NÚCLEO DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Pesquisa Sobre A Formação De Professores na Universidade do Tocantins

Trabalho de Dissertação do Curso de Mestrado em Educação Brasileira

Mestrando: José Carlos da Silveira Freire

Orientador: Dr. Valter Soares Guimarães

Apresentação

Prezado(a) Professor(a)

Este questionário integra a pesquisa que estou desenvolvendo como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação na Universidade Federal de Goiás.

Trata-se de um estudo referente à formação de professores no Curso de Licenciatura em Regime Especial da Universidade do Tocantins.

Sua contribuição será valiosa e indispensável para o êxito desta pesquisa.

As informações deste questionário terão caráter confidencial. Não é necessário identificar-se.

O questionário está composto de duas partes. A primeira contém questões sobre sua vida profissional, e a segunda sobre o Curso de Licenciatura em Regime Especial que você está concluindo.

Por favor, responda a todos os itens.

Obrigado pela colaboração.

José Carlos da Silveira Freire

I – PARTE

Esta parte do questionário destina-se a conhecer alguns de seus dados da vida escolar e profissional.

A – DADOS DA VIDA ESCOLAR E PROFISSIONAL

01. Concluiu o Ensino Médio em:

- a) () Escola Pública
- b) () Escola Privada
- c) () Outro tipo _____

02. Modalidade de Ensino Médio Concluído:

- a) () Científico
- b) () Técnico em Magistério
- c) () Outro. Qual? _____

03. Há quanto tempo trabalha como docente da Educação Básica:

- a) () menos de 4 anos
- b) () entre 5 e 10 anos
- c) () entre 10 e 25 anos
- d) () mais de 25 anos

04. Regime de Trabalho

- a) () 40 horas
- b) () 20 horas

05. Tem outra atividade profissional, além da SEDUC?

- a) () Sim
- b) () Não
- c) () Se sim, qual? _____

06. Forma de Contrato de Trabalho:

- a) () Efetivo ou Concursado
- b) () CLT
- c) () Contrato Temporário – Contrato Especial
- d) () Outro. Qual? _____

07. Quanto recebe em termos de Remuneração?

- a) () 1 salário mínimo e meio;
- b) () entre 2 e 3 salários mínimos.
- c) () entre 4 e 5 salários mínimos
- d) () acima de 5 salários mínimos

08. É sindicalizado?

- a) () Não. Por quê? _____
- b) () Sim. Por quê? _____

II –PARTE

Instruções

Esta parte do questionário visa conhecer suas idéias sobre o curso e as influências dele em sua atuação profissional. Marque o item que melhor expressa sua avaliação do curso e dê as explicações solicitadas. Utilize o verso, se necessário.

1) *O Curso lhe ajudou a compreender qual é o papel social da escola hoje?*

a) () Sim

b) () Não

c) () Resumidamente, qual seria este papel?

2) *O curso lhe ajudou a compreender alguns aspectos do trabalho docente, principalmente*

2.1 como é a organização da escola e do sistema educacional?

a) () sim

b) () não

2.2 os vínculos que existem entre educação e sociedade?

a) () sim

b) () não

2.3 a participação na elaboração do projeto educativo da escola?

a) () sim

b) () não

2.4 a participação na integração da escola com as famílias e comunidade?

a) () sim

b) () não

2.5 outro aspecto

3) *O curso lhe motivou a continuar os estudos, devido principalmente a(o):*

a) () novas exigências legais;

b) () necessidade de melhoria salarial;

c) () satisfação pessoal;

d) () melhor compreensão do papel social da educação escolar;

e) () necessidade de aperfeiçoamento constante da prática pedagógica;

f) () Outro _____

g) () o curso não proporcionou essa motivação.

4) *Indique a principal atividade de atualização profissional atualmente vivenciada por você:*

a) () Leitura de livros, revistas especializadas e periódicos da área;

b) () participação em congressos, seminários e palestras sobre temas educacionais;

c) () participação em cursos de extensão universitária;

d) () participação em cursos de formação contínua – Programa Parâmetros em Ação;

e) () Outra. Qual? _____

5) *Os conhecimentos trabalhados nas disciplinas durante o Curso possibilitaram-lhe a mudar a compreensão sobre a prática docente, principalmente em relação*

- a) () aos aspectos ligados à abordagem crítica e contextualizada dos conteúdos;
- b) () ao uso de informações para considerar e respeitar as diferenças dos alunos quanto à sua forma de aprender;
- c) () uso de conhecimentos para explicar o contexto em que está inserida a prática educativa escolar e o ensino;
- d) () a capacidade de refletir sobre a sua própria prática profissional;
- e) () outro _____
- f) () nenhum dos aspectos acima mudou minha compreensão sobre a prática docente.

6) *Os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas durante o Curso possibilitaram mudar sua prática pedagógica, no sentido de*

- a) () estabelecer relações entre os conteúdos escolares e o contexto social do aluno;
- b) () adquirir uma atitude investigativa frente aos problemas do ensino aprendizagem;
- c) () selecionar conteúdos significativos ao desenvolvimento crítico e criativo do aluno;
- d) () compreender o caráter de provisoriedade dos conteúdos escolares
- e) () outro. Qual?

7) *As disciplinas Didática Geral, Prática de Ensino e Metodologias do Ensino ajudaram-lhe, principalmente*

- a) () a planejar situações novas de ensino;
- b) () utilizar formas diversas de organização do conhecimento;
- c) () adotar diferentes formas de organização do trabalho na classe;
- d) () elaborar plano de avaliação da aprendizagem.
- e) () outro. Qual?

8) *O curso lhe ajudou a desenvolver capacidade para organizar situações eficazes de ensino, principalmente, devido:*

- a) () ao tratamento interdisciplinar dos conteúdos trabalhados;
- b) () ao tratamento adequado às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos;
- c) () à atitude de diálogo e respeito mútuo entre professores e alunos;
- d) () à utilização de instrumentos diversificados de avaliação
- e) () outro.
- f) () Nenhum desses aspectos desenvolveu essa capacidade

9) *A forma como aconteceram as aulas do curso contribuiu para melhorar sua atuação pedagógica, devido, principalmente,*

- a) () à forma diversificada dos professores-formadores trabalhar os conteúdos de ensino;
 - b) () às realização de seminários abrangendo temas das áreas específicas vinculados à prática profissional;
 - c) () à realização das oficinas pedagógicas durante os encontros presenciais;
 - c) () a postura etico-profissional dos professores –formadores na condução das aulas;
 - d) () ao papel de orientação, desempenhado pelos tutores, durante as aulas;
 - e) () outro? Qual? _____
-

f) () nenhum dos aspectos descritos acima.

10) *Descreva fatos acontecidos no curso ou disciplinas cursadas que influenciaram muito a sua formação. Explique, por favor.*

11) *Após este período de formação acadêmica e profissional, a imagem que você tinha sobre o que é ser professor*

a) () mudou para melhor.

b) () não mudou.

c) () mudou para pior.

Explique sua resposta?

12) *Destaque 3 aspectos positivos e 3 negativos, vivenciados durante o curso, que lhe ajudaram a delinear ou consolidar procedimentos no seu trabalho profissional.*

- Positivos:

a) _____

b) _____

c) _____

- Negativos:

a) _____

b) _____

c) _____

13) *Indique 2 sugestões (UNITINS/SEDUC) que melhorariam o desempenho do Programa de Licenciatura em Regime Especial:*

- UNITINS

a) _____

b) _____

- SEDUC

a) _____

b) _____

ANEXO II

Roteiro de entrevista com os professores-formadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
NÚCLEO DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Roteiro de entrevista com professores-formadores do curso de licenciatura em regime especial

1. Professor (a), você acha que o papel da escola tem se modificado nos últimos anos? Fale um pouco a este respeito?
 - (Em caso de resposta afirmativa) Estas mudanças têm influenciado no modo de formar professores? Você poderia explicar sua resposta?
 - Este professor deve ter características profissionais, habilidades diferentes? Como é que você esta questão?
2. Na sua opinião, o "regime especial" da Unitins assegura que os alunos desenvolvam este perfil que você apontou anteriormente?
3. Professor(a), quais aspectos da sua disciplina mais contribuem para que os alunos sejam melhores professores? Poderia explicar, por favor? (Fale um pouco do seu modo de trabalhar, e porque ela(disciplina) contribui na formação dos alunos).
4. Professor (a), está havendo um amplo movimento de mudança na formação do professor em nível superior . Como você avalia este movimento?
5. Professor(a), o que você sabe a respeito desta modalidade de formação que a Unitins ofereceu aos professores do Estado?
6. Esta modalidade de curso (...) visa atender características específicas destes professores em formação. Você acha que *este tipo de curso desencadeia mudanças significativas na formação e atuação destes professores?*
7. Fazer avaliação não é fácil. Atribuir notas, menos ainda. Mas vou lhe fazer um desafio. Vou citar quatro aspectos da formação dos alunos e você atribui uma nota, de "0" a "10", para cada um deles. Pode ser?
 - a) A compreensão dos alunos do curso sobre o papel social da educação e do ensino.
 - b) A compreensão dos alunos do curso sobre como se dá a aprendizagem na Ed.Básica.
 - c) O conhecimento dos conteúdos específicos que irão ensinar na Ed. Básica.
 - d) Competência para mediar o processo de ensino-aprendizagem na Ed. Básica.
- 8) Professor(a), qual a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido pela tutoria durante as aulas?
- 9)Professor(a), aponte "pontos altos" deste curso que a Unitins ministrou (Conforme a resposta acrescentar outras observações e questões).
- 10) Professor(a), indique duas sugestões que melhoraria o desempenho da Unitins no curso de Licenciatura em Regime Especial.

ANEXO III

**Grade Curricular do Curso de Normal Superior do Cefope de
Miracema do Tocantins**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE NORMAL SUPERIOR

Habilitação: Licenciatura em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Regime: Semestral

CH Total: 3.290

Turno: Matutino

Duração Mínima: 08 (oito) períodos **Duração Máxima:** 14 (Quatorze) períodos

Vigência: a partir de 2000

Período	Disciplinas	Nº Créditos	CH Total
1º	Leitura e Prática de Produção de Texto	04	60
	Matemática Básica I	04	60
	Filosofia da Educação I	04	60
	História da Educação I	04	60
	Sociologia da Educação I	04	60
	Metodologia da Pesquisa Educacional	04	60
	Investigação da Prática Pedagógica I	04	60
Sub-Total		28	420
2º	Matemática e Estatística Aplicada à Educação	04	60
	Psicologia da Educação	04	60
	Filosofia da Educação II	04	60
	História da Educação II	04	60
	Sociologia da Educação II	04	60
	Fundamentos Biológicos da Educação	04	60
	Investigação da Prática Pedagógica II	04	60
Sub-Total		28	420
3º	Leitura e Prática de Produção Textual	02	30
	Língua Estrangeira Instrumental I – Inglês	02	30
	Fundamentos do Trabalho Acadêmico	03	45
	Fundamentos Psicossociais da Infância, Adolescência e Vida Adulta	04	60
	Organização do Trabalho Pedagógico	04	60
	Investigação da Prática Pedagógica III	06	90
Sub-Total		29	315
4º	Língua Estrangeira e Instrumental II – Inglês	03	45
	Fundamentos e Metodologia de Educação Física	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Trabalho da Educação Infantil	04	60
	Psicologia da Aprendizagem	04	60
	Didática	04	60
	Investigação da Prática Pedagógica IV	06	90
Sub-Total		29	435

5º	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	04	60
	Matemática Básica II	02	30
	Prática Pedagógica I	08	120
Sub-Total		26	390
6º	Teoria e Organização Curricular	04	60
	Política e Organização Educação Básica	04	60
	Antropologia Social	04	60
	Educação de Pessoas Jovens e Adultas	04	60
	Prática Pedagógica II	08	120
Sub-Total		24	360
7º	Avaliação da Educação Escolar	04	60
	Educação de Portadores de Necessidades Educativas Especiais	04	60
	Arte e Educação	04	60
	Prática Pedagógica III	08	120
	Optativa I	04	60
Sub-Total		24	360
8º	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60
	Mídia e Educação	04	60
	Ética Profissional	04	60
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	10	150
	Optativa II	04	60
Sub-Total		26	390
Sub-Total do Curso			3.090
Atividades Complementares			200*
TOTAL DO CURSO			3.290

Disciplinas Optativas	Nº Créditos	CH Total
Literatura Infantil	04	60
Cultura Brasileira	04	60
Informática e Educação	04	60
Educação e Trabalho	04	60
Educação e Movimentos Sociais	04	60
Educação Indígena	04	60

ANEXO IV

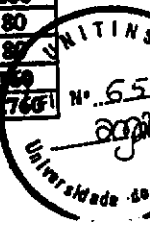
Grade Curricular do Curso de Pedagogia em Regime Especial

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE GUARÁ
 CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Habilitação: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e das Disciplinas Pedagógicas do Curso
 Profissionalizante de Magistério (Licenciatura Plena)
 Regime: Seriado/Semestral
 CH/Total: 2.760 h/a
 Turno: Noturno
 Duração: Mínimo 08 (oito) semestres - Máximo 14 (quatorze) semestres
 Vigência: A partir de 1998

CURRÍCULO APROVADO
 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
 Resolução n.º 044 de 14/03/99
Marcos Antônio de Sá
 Secretário(a) Executivo (c)

Períodos	Cod. Disciplina	Disciplinas	T	P	Nº Créditos	CH Total
1º		Língua Portuguesa			04	80
		Introdução à Estatística			02	40
		Sociologia Geral			04	80
		Psicologia Geral			02	40
		Introdução à Filosofia			04	80
		Métodos e Técnicas da Pesquisa Educacional			02	40
		Biologia Educacional			02	40
		Educação Física			(02)	(40)
Subtotal					20	400
2º		História da Educação			04	80
		Sociologia da Educação I			04	80
		Filosofia da Educação I			04	80
		Psicologia Evolutiva I (Infância)			04	80
		Estatística Aplicada à Educação			04	80
Subtotal					20	400
3º		Filosofia da Educação II			04	80
		Psicologia Evolutiva II (Adolescência)			04	80
		Sociologia da Educação II			04	80
		História da Educação Brasileira			04	80
		Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental			04	80
Subtotal					20	400
4º		Didática Geral I			04	80
		Educação Infantil			04	80
		Psicologia da Aprendizagem			04	80
		Planejamento Educacional			04	80
		Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio			04	80
Subtotal					20	400
5º		Didática Geral II			04	80
		Metodologia do Ensino Fundamental - Português			04	80
		Metodologia do Ensino Fundamental - Matemática			04	80
		Metodologia do Ensino Fundamental - Ciências			04	80
		Metodologia do Ensino Fundamental - História			02	40
		Metodologia do Ensino Fundamental - Geografia			02	40
Subtotal					20	400
6º		Monografia			04	80
		Educação Especial			04	80
		Currículos e Programas			04	80
		Optativa I			04	80
		Optativa II			04	80
Subtotal					20	400
7º		Prática de Ensino Fundamental I (incluindo Artes e Recreação)			04	80
		Prática de Ensino Médio I			04	80
		Cultura Brasileira			02	40
Subtotal					10	200
8º		Prática de Ensino Fundamental II (incluindo Artes e Recreação)			04	80
		Prática de Ensino Médio II			04	80
Subtotal					08	160
Total					08	2760



Continuação - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e das Disciplinas Pedagógicas do Curso Profissionalizante de Magistério (Licenciatura Plena)
Vigência: A partir de 1998

Observações:

- Para efeito de integralização curricular e registro profissional no órgão competente (reg. 02/69 - CFE, art. 6º e Portaria ministerial Nº 162/82 - MEC, art. 3º item XV e Nº 297/82 MEC), o aluno deverá obrigatoriamente cursar a disciplina Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, uma disciplina da área de Fundamentos da Educação e uma disciplina da área de Didática, dentre as seguintes disciplinas do currículo mínimo:

Disciplinas do Currículo Mínimo	Disciplinas Desdobradas
Prática do Ensino na Escola de Ensino Médio Fundamentos da Educação	Prática de Ensino de Sociologia da Educação; Prática de Ensino de História e Filosofia da Educação; Prática de Ensino de Psicologia da Educação; Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio.
Didática	Didática Geral; Didática Especial (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia).

COMPLEMENTO CURRICULAR

Disciplinas Optativas	C.H./Semanal	C.H./Anual
Literatura Infantil	04	80
Informática na Educação	04	80
Psicomotricidade	04	80
Educação de Jovens e Adultos	04	80
Educação à Distância	04	80
Distúrbios da Linguagem e da Fala	04	80

- Amparada por lei, a disciplina Educação Física não está computada na Carga Horária total do curso por ser facultativa para o Ensino Superior. Cabe ao curso, conforme disposto no art. 47, § 1º informar "aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares" que oferecerão;
- Na presente estrutura curricular cada crédito equivale a 20 h/a.

CURRÍCULO APROVADO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
Resolução n.º 044, de 14/05/99

Martha de Jesus Haibel
p/ Secretário(a) Executivo(a)



ANEXO V

Grade Curricular do Curso de Matemática em Regime Especial

**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURRÍCULO DO CURSO DE MATEMÁTICA**

Habilitação: Licenciatura em Matemática
 Regime: Seriado Anual
 CH/Total: 3.054 h
 Turno: Matutino / Noturno
 Duração: Mínimo:04(quatro) anos, Máximo 07(sete) anos
 Vigência: A partir de 1996

Ano	Cod. Disciplina	Disciplinas	T	P	C.H. Semanal	C.H. Total
1º Ano		Cálculo Diferencial e Integral I				204
		Fundamentos de Matemática Elementar I				136
		Fundamentos de Matemática Elementar II				136
		Geometria Analítica				102
		Física Geral I				102
		Educação Física				(68)
		Subtotal				
2º Ano		Cálculo Diferencial e Integral II				204
		Psicologia da Educação				102
		Estatística				102
		Introdução à Ciência da Computação				136
		Algebra I				102
		Física Geral II				102
	Subtotal					748
3º Ano		Didática				68
		Estrutura Algébrica				204
		Cálculo Numérico				136
		Estrutura do Ensino de 1 e 2 Graus				68
		Algebra II				102
	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva				102	
	Subtotal					680
4º Ano		Prática de Ensino de Matemática				300
		Equações Diferenciais com Aplicações				102
		Análise Real				204
		Algebra III				136
		Optativa I				102
	Optativa II				102	
	Subtotal					946
CARGA HORARIA TOTAL DO CURSO						3.054

Disciplinas Optativas: Técnicas de Pesquisa em Educação - 102 h / Geometria - 102 h / Equações Diferenciais Ordinárias - 102 h e Função Variável Complexa - 102 h

**CURRÍCULO APROVADO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
Resolução n.º 046, de 14/05/99**

Marcilene dos Santos Maciel
Secretário(a) Executiva



ANEXO VI

**Mapa do Estado do Tocantins com destaque para os municípios
atendidos pelo Curso de Licenciatura em Regime Especial –
Curso de Pedagogia**

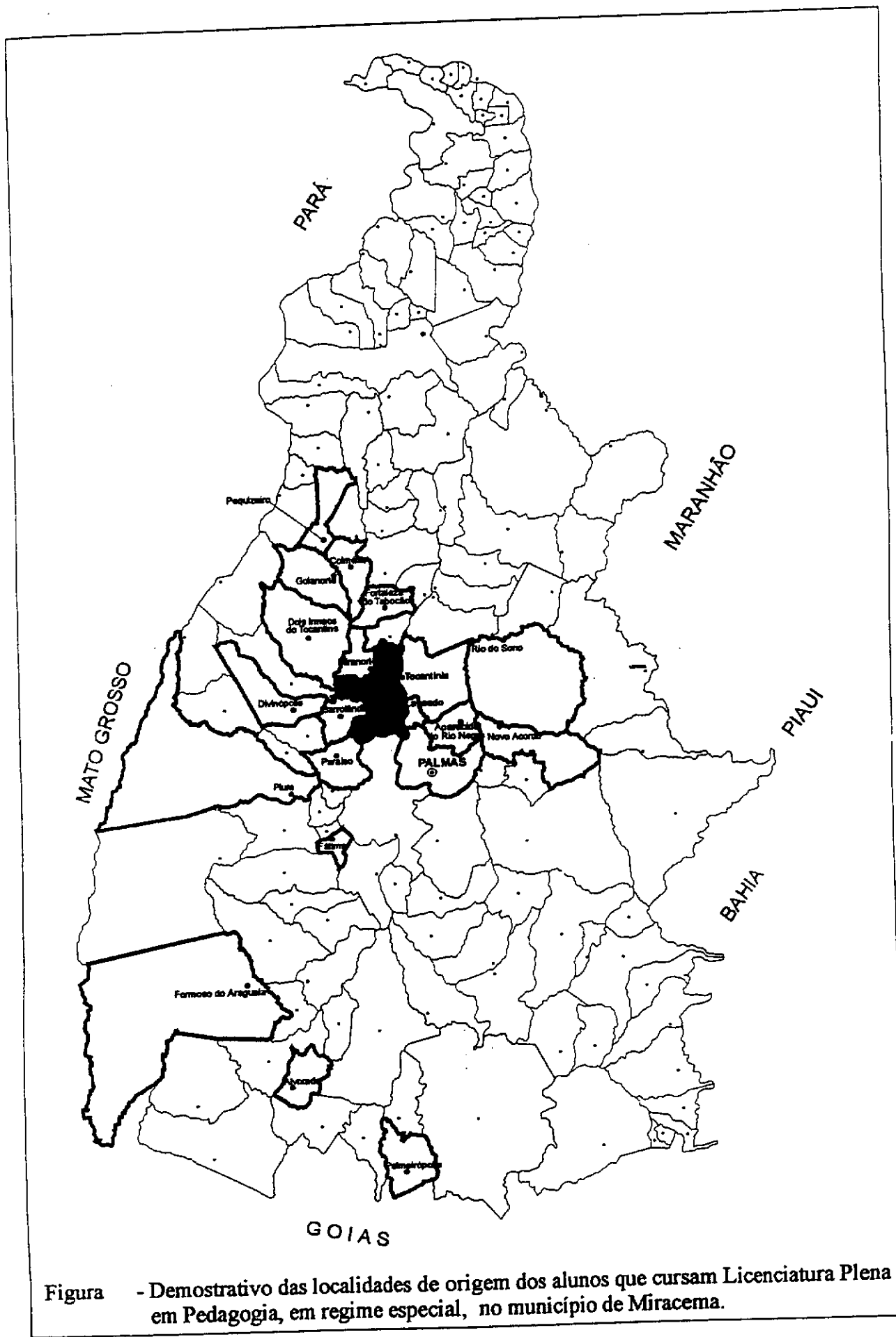


Figura - Demonstrativo das localidades de origem dos alunos que cursam Licenciatura Plena em Pedagogia, em regime especial, no município de Miracema.

ANEXO VII

Relação dos Reitores da Unitins no período de 1991 a 2001

**Anexo VI - QUADRO DOS REITORES DA UNITINS
NO PERÍODO DE 1991 A 2001.**

PERÍODO DA GESTÃO	REITOR
1990 a 1991.	Profª Maria do Rosário Casemiro
1992 a 1993	Comissão Diretora: Profª Antônio Luiz Maia
1993 a 1994	Profª Antônio Luiz Maia
1994	Profª Delby fernandes de Medeiros
1995	Profª Lívio William Reis de Carvalho
1995 e 1996	Profª Zuhair Warwar
1997 e 1998	Profª Oswlodo Della Giustina
1999 a 2000	Profª Rui Rodrigues da Silva
2000 e 2002	Profª Edson Nazareth Alves

Fonte Setor de Recursos Humanos da Unitins. Unitins-Palmas,2002.