

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

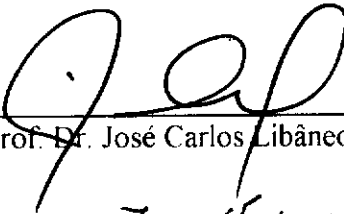
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO NA UNIVERSIDADE DO
TOCANTINS – UMA AVALIAÇÃO PRELIMINAR DO
PERÍODO 1988 – 96

Maria Lourdes Fernandez Gonzalez Aires

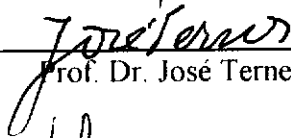
Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar
Brasileira, à Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Goiás, sob
orientação do prof. José Carlos Libâneo

GOIÂNIA
- 1998 -

COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dr. José Carlos Libâneo - Orientador



Prof. Dr. José Ternes



Prof.ª Dra. Valdeez Nunes Loureiro

Ao meu companheiro Raymundo, meus filhos Vanessa, Ana Paula e Marco Aurélio, meus pais Erminda e Manuel.
Aos professores que vêm construindo na resistência uma educação emancipatória mais justa e mais democrática.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão a todas elas e de forma particular:

ao professor Doutor José Carlos Libâneo que acolheu-me como orientanda, revelando-se, nesse percurso, um amigo;

ao professor Doutor José Ternes e a professora Doutora Valderez Nunes Loureiro, que atenderam prontamente à nossa solicitação para integrar a Comissão Julgadora e que muito contribuíram com suas valiosas críticas e sugestões;

aos professores do Mestrado da Faculdade de Educação;

aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, pela atenção com que me atenderam;

aos meus colegas de Mestrado, em especial Dilse e Rose;

as amigas que surgiram durante o Mestrado, especialmente Geraldo e Marilda;

aos colegas de trabalho da UNITINS, particularmente Eli, Izabel, Kátia e Paulo Rogério;

aos amigos Erineu, Gerda, Humberto e Marinalva;

aos dirigentes e professores da UNITINS que me concederam entrevistas;

ao Wagner que sempre me socorreu nas horas em que lutava com o computador,

a todos que colaboraram para que este trabalho se tornasse possível.

“Não há questão [...] que venha a desembocar, cedo ou tarde, na questão da formação dos professores. As mais perfeitas reformas ficam sem conclusão se não há professores disponíveis, em qualidade e número suficiente [...] Portanto, sob todos os ângulos, o problema da formação de professores constitui a questão-chave, cuja solução comanda a solução de todas as questões examinadas até o momento.”
(Jean Piaget – Psicologia e Pedagogia, 1985, p. 129-130)

ÍNDICE

Introdução	008
I - A formação de professores nas políticas oficiais e nas organizações de educadores	013
1. Um apanhado histórico sobre a formação dos profissionais da educação: o curso de Pedagogia e as licenciaturas	014
2. A visão do movimento nacional de educadores	033
II - A UNITINS no contexto do ensino superior brasileiro : breve retrospectiva histórica e caracterização da universidade	041
1. Os caminhos da universidade brasileira	042
2. A universidade brasileira e o projeto neoliberal	054
3. O ensino superior no Estado de Goiás: retrospectiva para a compreensão da UNITINS	064
4. A criação da UNITINS dentro do projeto de implantação do Estado do Tocantins	072
• Processo de criação e instalação do Estado do Tocantins	073
• O estado do Tocantins: configuração geral	075
• A criação e instalação da UNITINS. Estrutura organizacional e pedagógica	077
III - A UNITINS e a formação de professores para o ensino fundamental e médio	105
1. Necessidades gerais do ensino fundamental e médio e o atendimento pela UNITINS	106
2. Dados da educação superior do Estado do Tocantins	112
3. O sistema de formação de professores	119
4. A visão de ocupantes de cargos de decisão e dos professores sobre a política da UNITINS e sobre a formação de professores para o ensino fundamental e médio	121
5. As realidades do Estado a serem atendidas e o perfil do professor necessário	129

IV - Repensando a formação de professores na UNITINS: desafios e possibilidades	132
1. A escola pública e a formação de professores frente aos novos paradigmas de desenvolvimento	136
• Paradigma da “qualidade total” e da “pedagogia da qualidade total”	144
2. Identificando os principais obstáculos a uma política bem sucedida de formação de professores	146
• As dificuldades da UNITINS. Uma visão crítica de sua política de formação de professores	149
3. Rumos atuais na concepção de formação de professores	152
4. Possíveis caminhos de superação de problemas	164
Conclusão	171
Referências bibliográficas	174
Anexos	186

INTRODUÇÃO

O atual momento histórico tem se caracterizado por intensas e profundas transformações em todas as esferas da vida social. Essas transformações atingem diretamente a educação e, particularmente, a formação de professores. Fazer uma avaliação do conjunto das políticas e diretrizes da Universidade do Tocantins - UNITINS em relação à formação de professores do ensino fundamental e médio entre os anos de 1988 e 1996 é o desafio que, dentro dos limites impostos, este estudo se propõe.

A origem do interesse por este estudo está em nossa própria experiência de professora de Didática na UNITINS, onde observamos uma realidade contraditória: de um lado, um discurso desenvolvimentista que ostenta a prioridade da educação, de outro, a ausência de propostas concretas relacionadas com um projeto definido de formação inicial de professores e de exercício profissional. A falta de um projeto político-pedagógico dessa Universidade tem se refletido na ausência de pontos de referência para formulação dos projetos de formação profissional em termos de objetivos e conteúdos de formação das unidades de ensino.

A UNITINS, criada em 1990 como Fundação Universidade do Tocantins, iniciou suas atividades em 1991, dois anos após a criação do Estado do Tocantins. Até então, o Estado mantinha duas faculdades, a Faculdade de Filosofia do Norte

Goiano, sediada em Porto Nacional e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em Araguaína, as quais constituíram o núcleo inicial da nova Universidade.

Ao longo de um período de oito anos (1988-1996), a Universidade passou por nove administrações, cada uma delas deu-lhe uma marca própria. Na sua fase inicial, a política de formação de professores anunciada parecia promissora, apesar do pouco tempo para implantá-la. A partir de 1991, no entanto, ficou cada vez mais distante o sonho dos que imaginavam um sistema de formação de professores para atender com qualidade e competência às necessidades de escolarização da população.

A elaboração deste trabalho partiu do entendimento de que o desenvolvimento global de um Estado não pode prescindir da educação escolar de sua população e, conseqüentemente, da formação de bons professores. Com essa crença, sempre pareceu-nos crucial cobrar da UNITINS uma política de formação de professores para o ensino básico, ainda mais tratando-se de um Estado novo, que deveria iniciar sua administração com uma visão adequada do papel da educação para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural. Este trabalho pretende, precisamente, focar esse processo de formulação de políticas para a formação e desenvolvimento profissional dos educadores. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos da pesquisa:

1. conhecer a realidade do Estado do Tocantins em relação às necessidades de formação, as medidas oficiais tomadas e seus efeitos concretos, considerando-se os desafios da escolarização básica da

população com qualidade e as exigências educacionais contemporâneas;

2. apreender a visão dos ocupantes de postos de decisão (reitores, pró-reitores e Secretários de Estado) e dos professores integrantes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas sobre a política de formação de professores da UNITINS, suas necessidades, programas e projetos;

3. realizar uma avaliação preliminar da questão da formação de professores na UNITINS.

Para entender as questões da pesquisa, vários estudos foram realizados. Inicialmente procuramos refletir sobre como foi tratada a formação de professores dentro do contexto mais amplo da universidade. Para tanto, recorreremos à história do ensino superior no Brasil. Em seguida, detivemo-nos em compreender a história do curso de Pedagogia e das licenciaturas segundo a ótica das políticas oficiais, bem como do movimento de educadores. E mais: o que os estudos e as pesquisas dizem a respeito da formação de professores frente aos novos paradigmas.

Com relação à UNITINS fez-se necessário um estudo - mesmo que breve - do ensino superior em Goiás, uma vez que, ao ser criada, esta Universidade já encontrou no Estado instituições de ensino superior. Para este estudo, utilizamo-nos de dados extraídos de uma monografia elaborada por nós durante o mestrado.

Entendidos os motivos que possibilitaram a criação das faculdades, era preciso conhecer, a seguir, o primeiro projeto da Universidade do Tocantins. Passamos, então, a procurar documentos

em arquivos, ofícios encaminhados aos Centros, relatórios, projetos, entrevistas gravadas, enfim, recursos que pudessem auxiliar-nos na tarefa de clarificar as condições em que foi criada e instalada a Universidade do Tocantins, bem como do por quê de suas reformas, observando em particular o tratamento dado à formação de professores.

Nosso estudo termina em 1996 com a administração do prof. Zuhair Warwar, momento em que se inicia o processo de transformação da UNITINS autarquia em UNITINS fundação.

Em face do que acabamos de expor, organizamos o conjunto de nossas reflexões e buscas em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, “A formação de professores nas políticas oficiais e nas organizações de educadores”, buscamos uma compreensão de conjunto da problemática que envolve o tema formação de professores por meio de uma retrospectiva histórica e de um levantamento (exaustivo na medida do possível) dos principais problemas relacionados com a questão.

No segundo capítulo, “A UNITINS no contexto do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica e caracterização da Universidade”, procuramos apresentar a UNITINS, a partir de uma retrospectiva histórica do ensino superior no Brasil, fazendo uma caracterização desta Universidade em termos de criação, objetivos, estrutura organizacional e pedagógica. No terceiro capítulo, “A UNITINS e a formação de professores para o ensino fundamental e médio”, procuramos revelar a realidade do Tocantins através de dados e detectar os objetivos da criação da Universidade

mediante a análise dos documentos, dos planos e projetos da UNITINS, bem como das falas de quem elaborou e de quem executa esses planos e projetos.

Finalmente, no quarto capítulo, “Repensando a formação de professores na UNITINS: desafios e possibilidades”, procuramos sugerir indicações de propostas com vistas à superação dos problemas dos cursos que trabalham com formação de professores.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS OFICIAIS E NAS ORGANIZAÇÕES DE EDUCADORES

O objetivo deste capítulo é resgatar a história da formação de professores no processo de evolução da educação brasileira, a partir de 1930 e apresentar o percurso do movimento nacional de educadores pela sua formação profissional a partir do início dos anos 80.

Em função desse objetivo, procuraremos articular as iniciativas do sistema de formação de professores com os acontecimentos que marcaram a sociedade brasileira. Para isso, observamos a periodização sugerida por autores, como Cunha e Fávero, a saber: Era Vargas (1930-45), República Populista (1945-64), Ditadura Militar (1964-85) e Nova República (1980-1990).

Iniciaremos fazendo um apanhado histórico do curso de Pedagogia e das licenciaturas e, em seguida, daremos uma visão do movimento nacional de educadores.

I - UM APANHADO HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: O CURSO DE PEDAGOGIA E AS LICENCIATURAS

Na história do Brasil, no início da década de 20, podemos observar sinais de crise dos padrões hegemônicos do período imperial: a criação do Partido Comunista, os levantes tenentistas, a Semana de Arte Moderna. Esses sinais manifestam-se também na educação que, de aparelho destinado à manutenção da ordem pública, passa por um processo de transformação na forma de movimentos de renovação pedagógica e cultural (Libâneo, 1997).

Em 1924, surge a Associação Brasileira de Educação, responsável mais tarde, em 1932, pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, confluência de princípios liberais-elitistas e liberais-igualitaristas. Inaugura-se, então, uma luta em prol da reconstrução educacional. As teses que subsidiavam essa campanha eram a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação, seguidas de uma ênfase exagerada nos aspectos biológicos, psicológicos, administrativos da educação, traços marcadamente presentes na estrutura dos cursos de formação de professores que vieram a ser criados em seguida.

A partir da década de 30, juntamente com a substituição do modelo de importações, com o surgimento da grande empresa nacional e com a expansão do processo de urbanização, introduz-se a prática do taylorismo/fordismo na produção. No que se refere aos

aspectos sócio-políticos, temos a Revolução de 30, a reorganização das forças econômicas e políticas e a ascensão da burguesia.

É nesse contexto que se desenrola a história da formação do professor para o ensino secundário. O marco inicial é a Reforma do Ensino Secundário, ocorrida em 1931, por iniciativa do Ministro Francisco Campos que havia assumido, em 1930, a pasta da Educação e Saúde Pública. O mesmo Ministro sugere ao Chefe do Governo Provisório a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.¹

As décadas de 20 e 30, em virtude da industrialização e da conseqüente urbanização, exigiram uma definição de uma política educacional, para acomodar a educação ao processo de modernização das relações econômicas. Assim o período de 1934 a 1946 presencia uma riquíssima discussão sobre os rumos da educação no Brasil. É quando a educação do povo passa a ser considerada e valorizada como mecanismo para o alcance da democracia e do progresso social. Nesse contexto, o ensino primário é considerado como suporte e o secundário como seu complemento. Dessa forma, à qualificação do professor foi atribuído grande valor, o que resultou

¹ A expressão "ensino secundário" corresponde à denominação que caracterizava os antigos cursos ginasial e colegial. O professor desse nível também era chamado de "professor secundário". A Lei 5692/71 instituiu a terminologia "ensino de 1º e 2º graus", ficando o termo "secundário" em desuso. Atualmente, pela Lei 9.394/96, a educação escolar compreende a básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental (antigo ensino de 1º grau) e ensino médio (antigo ensino de 2º grau) e educação superior. Em decorrência, o antigo professor primário e o professor secundário passam a ser denominados professor de ensino fundamental e professor de ensino médio. Em nosso texto, as expressões aparecerão com a nomenclatura do período considerado.

nas primeiras medidas reformistas a envolvê-la, com a finalidade de garantir uma educação em harmonia com os ideais políticos republicanos. Ocorre então a Reforma Caetano de Campos. Essa Reforma objetivava a formação integral do futuro professor, no entanto, sobrecarregou o currículo com disciplinas referentes ao conhecimento geral, reduzindo a formação pedagógica à disciplina “Organização e Direito das Escolas”.

Em 1931 é aprovado por Decreto o Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo qual a Faculdade de Educação, Ciências e Letras diplomaria licenciados. Esses licenciados seriam diferenciados de acordo com as subseções frequentadas e se tornariam professores dos cursos secundários, nas áreas de ciências, letras e educação. A concepção inicial que a legislação possuía do licenciado era ampla. Em face disso, o título era atribuído a todos aqueles que lograssem concluir o curso seriado de qualquer seção ou subseção. No entanto, só era permitido o exercício do magistério ao licenciado que tivesse obtido formação pedagógica.

Segundo Brzezinski (1996c), os primeiros estudos pedagógicos em nível superior aconteceram em 1931, na Escola Normal de São Paulo, denominada mais tarde Instituto de Educação Caetano de Campos. Esse Instituto oferecia um Curso de Aperfeiçoamento para o preparo técnico de inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da escola normal.

Com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, o Instituto de Educação lhe foi anexado e transformado na Escola de Professores do Instituto de Educação da USP, atendendo ao preceito legal contido no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, que definia como fundamento para a criação de universidades a agregação de, pelo menos, três dentre os seguintes institutos de ensino superior - Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. O Instituto foi, também, ampliado, passando a Escola de Professores e a oferecer formação pedagógica aos bacharéis candidatos ao magistério (id.). Esse Instituto teve vida curta. Em 1938, por ato do interventor Ademar de Barros, foi extinto e criada a seção de Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, elevando à condição de professores universitários os professores da escola normal. A extinção foi provocada pelos adversários da idéia de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como centro aglutinador da Universidade de São Paulo.

A primeira escola de formação de professores em nível universitário foi a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932). Essa escola foi incorporada à Universidade do Distrito Federal pelo Decreto nº 5.515/35. Para Brzezinski (1996c), essa escola, criada por Anísio Teixeira, marcou o sentido de uma escola profissional destinada a formar professores para todos os graus. Teixeira postulava que toda a formação de professores primários e secundários deveria ser efetivada em escolas ou cursos universitários. Na concepção da UDF o pedagogo era o docente do

ensino primário e da escola normal. Entretanto, a experiência foi interrompida em 1938, em decorrência de atitudes repressivas do governo autoritário de Getúlio Vargas, após a Intentona Comunista (id.).

Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro foi reestruturada. Essa reestruturação transformou-a em Universidade do Brasil e previu uma Faculdade Nacional de Educação, que pelo Decreto Lei nº 1.190, editado em 1939, recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia (Libâneo, 1997).

Pelo Decreto nº 1.190, a Faculdade Nacional de Educação da Universidade do Rio de Janeiro foi organizada com as seguintes divisões: quatro seções fundamentais - filosofia, ciências, letras e pedagogia - incluída uma seção especial encarregada de ministrar o “curso de Didática”. Esse “curso de Didática”, composto por seis disciplinas, vinha em substituição à anterior formação pedagógica que dava acesso ao exercício do magistério.

A partir, portanto, do referido Decreto, instala-se o ciclo das Faculdades de Filosofia no Brasil. Essas faculdades foram projetadas com o fim de constituírem o centro de estudos básicos para toda a universidade, isto é, como instituição central responsável pela formação científica e humanística, possibilitando a universidade a transcender os limites impostos pela formação profissional restrita. Mas, para Fávero, citada por Marques (1992), ao contrário do projetado, houve uma tendência a uma formação profissional estreita. Essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica, dissociados de pesquisas, instituídos apenas para “formar”

profissionais da educação. A secundarização da formação profissional veio concorrer para a institucionalização do esquema “3+1”² que perdurou por 23 anos (Brzezinski, 1996c) e que é mantido como padrão pela maioria das instituições até hoje. É sob esse modelo que surge o curso de Pedagogia, que segundo Pimenta (1996), formava bacharéis, denominados “técnicos em educação”. O bacharel que fizesse o “Curso de Didática”, tornava-se licenciado, formando-se professor da escola normal e professor primário.

Temos, pois, a separação dos diplomas de bacharel e de licenciado, o segundo supondo o primeiro.

O Decreto impõe, também, a exigência de diploma de licenciado para o exercício do magistério, tanto do secundário como do normal. Embora esse decreto date de 1939, ainda hoje os leigos fazem parte do quadro docente desses níveis de ensino, numa demonstração da complacência característica de um sistema educacional frágil.

Segundo Brzezinski (1996c) e Libâneo (1977), a instalação do curso de Pedagogia, enquanto curso de nível superior, ocorreu somente em 1939, com a instituição do padrão federal estabelecido no Estatuto da Universidade do Brasil.

² Esquema “3+1”. isto é, três anos iniciais para o conteúdo específico da área de saber relacionado com cada bacharelado, seguido de um ano para a complementação pedagógica no curso de Didática.

O ano de 1945 inaugura na história do Brasil um novo ciclo histórico que, estendendo-se até 1964, constitui o que a historiografia costuma denominar de República Populista, em virtude de o país ter adotado uma política fundada num certo nacionalismo-populista, herança da Era Vargas. A isto, agregou-se um novo ideal de democracia liberal posto pelo paradigma da igualdade, fundamento do neoliberalismo social-democrata.

Nessa perspectiva de democracia liberal, as teses firmadas no campo educacional convergiam para a educação como direito de todos e como responsabilidade do Estado. Logo, cabia à União propor as linhas gerais de organização da educação nacional e, além disso, prover os recursos mínimos exigidos para financiamento do referido setor.

O entendimento da nova democracia liberal, no que se refere à educação, era de que ela constituía um meio mais apropriado de preparação de técnicos, mais ainda, considerava que a educação para a democracia seria um antídoto tanto para as ditaduras da direita (nazismo e fascismo) quanto para a de esquerda (socialismo). Nesse sentido, tornou-se alvo de luta ideológica dos grupos econômicos dominantes e dos setores privados.

Desde os anos 30 até os anos 60, o curso de Pedagogia permaneceu inalterado. O primeiro momento de importância destacada nos anos 60 foi o da aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que durante treze anos (1948-61) tramitou no Congresso Nacional. O debate em torno desse projeto transformou a educação numa luta ideológica entre os grupos

dominantes no momento e os setores identificados com os interesses populares. Além disso, serviu como pano de fundo para uma polêmica recorrente na história da educação brasileira: a disputa entre escola pública e escola privada.

O ano de 1961 é um ano agitado. A publicação do texto da LDB neste ano coincide com o processo de radicalização política característico do período. Assim sendo, as políticas públicas de educação diminuem de importância, havendo, no mesmo período, um amplo desenvolvimento de iniciativas no campo da educação popular, particularmente educação de adultos e educação de base, na perspectiva de preparação do povo para a revolução.

A Lei 4.024/61 elimina a obrigatoriedade de uma Faculdade de Filosofia na constituição de uma universidade. Contraditoriamente, em seu art. 59, define:

“A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”.

No ano de 1962 ocorreu a regulamentação do curso de Pedagogia. É de autoria do prof. Valnir Chagas o Parecer nº 251/62 que objetiva essa regulamentação. O professor Chagas acusava o curso de controverso em função da carência de especificidade, característica com a qual convive desde sua criação (Franco e Ballea, 1979).

O Parecer orienta o curso de Pedagogia, segundo Pimenta (1996), para duas vertentes: uma para formar o especialista em educação (bacharelado), outra, o professor para lecionar diferentes disciplinas dos cursos Ginásial e Normal (licenciatura). O Parecer regulamenta, ainda, o currículo mínimo de Pedagogia.³

O ano de 1962 destaca-se, também, pela elaboração do Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação. De acordo com esse Parecer, as matérias pedagógicas deveriam ser oferecidas ao longo dos cursos e não no final tendo, ainda, sua carga horária reduzida de 1/4 para 1/8.

* * *

O período compreendido entre 64 e 85, período da Ditadura Militar, engloba duas fases, uma que se inicia em 1964 e se prolonga até 1974 e outra que se inicia nesse ano e vai até 1985. A primeira responsável pela implantação e consolidação do poder político engendrada pelo Golpe de 64. A Segunda em que se dá o processo de abertura política iniciado com a posse do General Ernesto Geisel.

³ As disciplinas do currículo mínimo eram: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar, além de duas a serem escolhidas pela instituição, em uma lista constante do Parecer 251/62.

Do ponto de vista político, 1964 marca a saída de cena do populismo característico do período anterior, em virtude da tomada do poder pelos militares, que agiram em nome da segurança nacional e da preservação da democracia brasileira. O resultado dessa intervenção é a instalação do Estado tecnocrático civil-militar, cujas marcas distintivas foram: a política de internacionalização do capital; os ares modernizadores da direção do Estado pela classe dominante e a coerção em vez do consenso, como mecanismo de continuidade do *status quo*.

A política econômica adotada pelos militares caracterizou-se pela concentração de renda. Ela impedia o enriquecimento ou a manutenção do *status* da classe média, fato que gerava certa insatisfação e implicava a busca de requisitos educacionais como mecanismo de ascensão social. Apesar da crença da classe média nos requisitos educacionais como mecanismo de ascensão social, o setor educacional sofria uma espécie de desmobilização política. Essa desmobilização concretizava-se em forma de reformas e medidas educacionais com o objetivo de controlar o sistema educacional, a fim de que ele desempenhasse sua função de divulgar a ideologia favorável ao modelo de capitalismo adotado.

Nesse sentido, tanto as reformas quanto as medidas educacionais do pós-64 buscavam promover uma adaptação educacional ao modelo econômico, mediante a preparação de recursos humanos para atender às exigências postas pelo crescimento econômico e tecnológico. Era uma visão economicista e tecnicista

que pretendia colocar a educação na lógica empresarial, a partir dos critérios de racionalidade, custo-benefício, eficiência e produtividade. A educação foi transformada num investimento que, bem planejado e gerenciado de forma sistemática, poderia tornar-se rentável na perspectiva do “desenvolvimento do país”.

Em 28 de novembro de 1968 foi promulgada a Lei 5.540/68, que institui a Reforma Universitária. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desapareceu na nova estrutura universitária; em seu lugar criou-se, em 1969, a Faculdade de Educação, que passa a sofrer críticas porque as disciplinas ficaram adstritas a unidades universitárias diversas: faculdades de educação e institutos de “formação específica” (Brzezinski, 1996c), além disso, foi sob a responsabilidade do bacharelado que ficou o objetivo de “desenvolvimento da cultura e da investigação”, o que denota uma desvalorização do pedagógico.

A Reforma Universitária de 1968, todavia, gerou dois fatos importantes. O primeiro foi a integração efetiva das faculdades de educação ao sistema universitário (Libâneo, 1977), o segundo, o fato de a formação tanto do professor quanto dos especialistas ter sido contemplada pela Lei. A esse respeito, o Art. 30 diz:

“A formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”.

Em 1969, o Conselho Federal de Educação, pelo Parecer nº 252/69, do Conselheiro Valnir Chagas, aprova uma nova regulamentação, a terceira e última em nível nacional, para o curso de Pedagogia, que passa a apresentar a seguinte configuração: uma parte comum, básica, e outra diversificada, profissionalizante e correspondente às especializações. O currículo, regulamentado, passa a formar professores para o ensino das disciplinas e atividades práticas da escola normal, bem como preparar especialistas em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar e planejamento educacional, este em nível de pós-graduação (Brzezinski, 1996c; Libâneo, 1977). Os que criticam esse Parecer argumentam que ele reforça a especialização e a fragmentação da tarefa pedagógica, à medida que valoriza as funções técnico-especializadas.

Denominada “habilitação”, a formação do professor passou a constituir, a partir de então, uma dentre as habilitações oferecidas pelo curso. O Parecer permitiu também a habilitação com vistas ao magistério das primeiras séries do 1º grau e possibilitou aos indivíduos já portadores de diploma de licenciatura a oportunidade de complementação de estudos, num mínimo de 1.100 horas, com a obtenção do diploma de pedagogia. Além disso, aboliu a distinção entre o bacharelado (formação do profissional para as funções de “técnico da educação”) e licenciatura (formação do professor das disciplinas), estabelecendo um título único: o de licenciado.

Para Libâneo (1997), com o Parecer, temos um avanço na definição da identidade do curso, à medida que ele fixa com mais

clareza os estudos teóricos que devem subsidiar a formação do pedagogo e explicita as habilitações profissionais.

Em 1971, é aprovada a Lei 5.692, que reforma o ensino de 1º e 2º graus. Essa Lei provoca a substituição das escolas normais por cursos profissionalizantes com habilitação para o magistério.

Para Marques (1992), a Lei 5.692/71 modificou a concepção e os objetivos do ensino primário e médio, ampliando, consideravelmente, as responsabilidades dos especialistas e dos professores, impondo, em caráter de urgência, a reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral. Esse fato levou o Conselho Federal de Educação, a partir de 1973 e, ainda, através do Conselheiro Valnir Chagas, a preparar uma série de indicações (22/73, 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76) sobre a formação de docentes e especialistas em educação. Entre essas indicações, no entendimento dos educadores (Brzezinski, 1996d) estava a extinção do curso de Pedagogia. Essas indicações foram homologadas, em 1976, somente no âmbito do CFE e posteriormente sustadas (id. 1996c). O MEC, reagindo positivamente às pressões dos “educadores” que se articularam num Movimento Nacional, exigindo amplo debate das reformas, recuou.

Em 1974, início da segunda fase do período da Ditadura Militar, ocorre a posse do General Geisel. Com ela inicia-se o chamado período de *abertura política* que se estende até 1985, final do governo do General Figueiredo. A atitude do regime militar com relação à abertura resultou da crise do próprio regime instalado, provocada pelos conflitos entre as duas facções militares

(“sorbonistas” e a “linha dura”), do enfraquecimento do pacto firmado entre os militares e a burguesia conservadora e do crescimento da organização da sociedade civil.

Temos, a partir daí, a intensificação de estudos e encontros de “educadores” com a finalidade de debater a formação do “educador”. O I Seminário de Educação Brasileira, realizado na UNICAMP (Campinas - SP), em 1978, foi a oportunidade de surgimento no País de várias associações e entidades de classe.

Em 1979, Eduardo Portella, então Ministro da Educação, envia às universidades o Aviso Ministerial de 7 de novembro, solicitando aos reitores a inclusão das licenciaturas entre as prioridades.

No bojo das discussões sobre as licenciaturas, a comunidade acadêmica e as sociedades científicas assumiram posições de rejeição à licenciatura curta, em favor da licenciatura plena. A recomendação veiculada era para que esses esquemas emergências fossem utilizados apenas nos casos de professores pertencentes a regiões que comprovassem carência efetiva. Ainda assim, por tempo determinado e sob a condição de aprovação pela autoridade competente, bem como sob a orientação de uma universidade credenciada.

Além desses aspectos, as entidades referidas acima manifestaram-se em outras direções. Combateram o ensino da ciência integrada através do método de projetos e o “professor polivalente”, ou seja, aquele que circulasse com facilidade do 1º ao 2º grau e entre a oferta de “atividades”, “disciplinas” e “áreas de

estudo”, questionavam o contraste entre a abrangência do currículo e o pouco tempo disponível para a formação do professor e a separação entre bacharelado e licenciatura.

A crítica aos princípios básicos da política de estruturação do sistema de preparação de professores e especialistas da educação começa a aparecer a partir de 1975. Essa reação tornou-se parte integrante das pautas das mais amplas reuniões de caráter científico e mais presente na década de 80.

* * *

A década de 80 dá continuidade ao processo de abertura política iniciado pelo Governo Geisel em 1974, estendendo-se pelo Governo Figueiredo até 1985, este considerado como período de transição entre os presidentes gerais e os presidentes civis.

A derrocada da Ditadura Militar foi apressada por vários fatores. Dentre eles, podemos destacar: a dívida externa que atingiu o patamar dos 101 bilhões de dólares em 1984, contra os 3,1 bilhões de vinte anos antes; os índices de inflação que, em 1985, ultrapassavam os 200%; emprego de 90% do valor das exportações no pagamento das elevadas taxas de juros da dívida externa; o número absoluto de

analfabetos atingindo a casa de mais de 20 milhões de indivíduos em 1984.

Em face desse quadro a oposição começou a se fortalecer, tendo por base a insatisfação generalizada, incluindo-se aí a de boa parte da burguesia nacional. O desemprego, a inflação, a violência urbana, entre outros, são fatores responsáveis pelo processo de desestabilização do governo. Não foi possível refrear o movimento popular que culminou com a campanha das “Diretas-já”, que manifestava o desejo de eleições livres para presidente da república, o que ainda não foi possível em virtude da derrota da emenda Dante de Oliveira no Congresso Nacional que restaurava as eleições diretas. Em 1985, através de eleição indireta, foi eleito Tancredo Neves, que não chegou a assumir em virtude de seu falecimento, sendo empossado seu vice, José Sarney.

Com relação à formação de professores, a década de 80 foi bastante significativa em relação as atividades e debates promovidos tanto por iniciativa do Ministério da Educação, que realizou amplas discussões sobre a formação do “educador”, quanto das organizações de professores de ensino superior, que preocupadas com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio, promoveram encontros e divulgaram documentos.

Esta década pode ser caracterizada como um período de críticas e propostas de reformulações curriculares, tanto para o curso de Pedagogia, quanto para as licenciaturas. As críticas se deram em função da inexistência de definições básicas, tais como: “qual o perfil do profissional a formar?”; “que educação se pretende fazer e

quais os objetivos a atingir na sociedade?”. Nessa década acentuam-se, também, a crítica ao tecnicismo, a denúncia da escola como reprodutora de desigualdades sociais, assim como a busca de uma nova função social para ela, na perspectiva da clientela a ser atendida. Em função disso, a temática da formação dos professores adquire maior relevância, passando a ser discutida no contexto mais amplo da educação nacional.

Finalizando, a década de 80 apresenta como acontecimento central da educação brasileira o surgimento do professorado como ator coletivo, que reivindica a participação nas decisões sobre sua carreira e formação. Essa presença coletiva dá-se em um movimento de âmbito nacional, na busca da afirmação do caráter profissional do “trabalhador em educação”, da defesa de melhores condições de trabalho e remuneração como fatores indispensáveis para atração e manutenção no magistério de profissionais de alto nível, requisito básico para um ensino de qualidade. Acresce-se a isso a defesa do caráter e função pública da educação e da gestão democrática, dando um novo sentido à luta pela reformulação dos cursos de formação de professor.

Para Libâneo (1977), essa década privilegiou investigações de cunho macrossocial, ocorrendo uma diminuição das investigações de cunho pedagógico. Warde (1996), corroborando essa idéia, escreve:

“No início da década de 80, para cá, como ademais, eram outros assuntos que ocupavam os educadores [...] o processo complementar de racionalização de nossas relações com o mundo acadêmico acabou por nos provocar a busca de temas mais enobrecedores. E fez nos distanciarmos de velhos e surrados assuntos pedagógicos” (p. 14-5).

* * *

A década de 90 traz junto consigo uma política econômica de recessão, que reflete o processo de restauração do capitalismo em nível mundial, processo marcado pelo reaparecimento do mercado como dispositivo suprapessoal, insubstituível e insuperável de coordenação e regulação da vida econômica.

Neste contexto, o governo tem propiciado vários momentos de debates em relação à formação de professores e vem, em nível de discurso, valorizando o magistério. Essa valorização aparece como prioritária desde a elaboração do Plano Decenal (1993-2003) proposto pelo MEC, e foi reforçada na Conferência Nacional de Educação Para Todos (1994), que visava ao aprimoramento do referido plano. Aparece, também, no Fórum em Defesa da Escola Pública, no Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica, instituído pela Portaria nº 890, de 9/6/94, com o objetivo de “... *apoiar a implementação e a avaliação de diretrizes políticas de valorização dos profissionais da educação propostas pelo Plano*

Decenal de Educação Para Todos” e, ainda, no Acordo Nacional e no Pacto Pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

Tais medidas, no entanto, têm se distanciado de políticas educacionais mais abrangentes e sido divulgadas sem discussão prévia, sistemática e coletiva, com a sociedade e com entidades e organizações de professores e estudantes.

As políticas de valorização dos profissionais da educação tanto do Governo Itamar quanto do FHC contrapõem-se às posições que vêm sendo discutidas pelos professores, sobretudo, em relação à política global de formação, bem como à proposta de simplificação de formação de professores, da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96).

A Lei 9.394/96 prescreve em seu art. 62 que

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação ...”.

Segundo documento da ANFOPE (1996), com essa medida desqualifica-se ainda mais a formação dos “profissionais da educação”, pois os institutos superiores de educação, além de preparar o professor em apenas três anos, necessariamente terão um perfil de instituições unicamente de ensino, enquanto na universidade preservam-se as possibilidades de pesquisa sobre o campo educacional e outros campos específicos da formação de professores, indispensáveis à preparação de qualidade do professor pesquisador.

Retirar da ambiência universitária a formação do professor constitui uma investida do governo contra as atuais políticas de profissionalização e de valorização do magistério defendidas pela categoria.

Fazendo um balanço sucinto da década de 90 com relação à formação do professor, o que percebemos é que estamos assistindo novamente a uma ênfase na concepção de educação tecnicista que vê a educação, a escola e o professor dentro de uma perspectiva a-histórica, eliminando da análise seus determinantes históricos e sociais. Nessa perspectiva, a formação do professor é vista sob uma concepção pragmatista, segundo a qual ele é preparado para a resolução de problemas concretos, isto é, um prático, com uma preparação metodológica para lidar com os conteúdos das diferentes áreas, empobrecendo sua formação teórica e política.

2 - A VISÃO DO MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCADORES

O movimento organizado de docentes e pesquisadores da área de educação manifesta-se no I Seminário de Educação Brasileira, realizado na UNICAMP (Campinas-SP), em 1978. Em 1980, acontece a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), na PUC (São Paulo), concretizando idéia proposta por entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional

de Pesquisa e de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), entre outras.

A temática central da Conferência foi a política educacional. Foi o início de uma série de outros eventos que se prolongaram pelos anos seguintes e que incorporariam em seus debates, de forma não mais velada mas explícita e reiterada, a questão formação do “educador”. Tanto que na I CBE foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador que promove em novembro de 1983 o I Encontro Nacional. Nesse encontro, duas posições são relevantes: o aprofundamento do sentido histórico da formação do “educador” e a definição de princípios norteadores endereçados a uma política de reformulação dos cursos de formação desses profissionais. Essas posições acusam um fato: um afastamento em relação ao projeto dos órgãos oficiais, uma vez que eles não permitiam o avanço significativo do movimento. Nesse encontro, o Comitê transformou-se em Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Surge, pela primeira vez, a idéia de base comum, voltada especificamente para a concepção básica da formação do “educador” e a definição de um corpo de conhecimentos fundamental. Nesse sentido, insurgia-se, inicialmente, contra a formação do pedagogo como um especialista apenas. Foi esse o ponto de partida para a construção de uma nova concepção de formação do “educador”, que atingisse todas as licenciaturas.

A tese da base comum para todos os cursos de Pedagogia e licenciaturas geraram muita polêmica. Estas, temendo

que a formação do licenciado se dirigisse para rumos indesejáveis, isto é, para a ênfase no “educador” em detrimento do professor, não a aceitavam. A partir de então, informa Marques (1992), três eixos servem de base para as discussões: “base comum nacional”; “especificidade das licenciaturas na formação do educador” e “formas de integração entre as licenciaturas”.

A CONARCFE realizou em 1984 duas Reuniões de Avaliação, uma no Congresso da SBPC e outra na IV CBE, das quais resultaram vários documentos rediscutindo os três eixos acima referidos. Durante a Reunião Anual da ANPEd, em 1985, foi realizada uma terceira avaliação.

Ainda na década de 80, a discussão prossegue no II Encontro Nacional da Comissão dos Cursos de Formação do Educador, realizada em Goiânia, em setembro de 1986.

A que conclusões chegaram os encontros e os seminários? Em primeiro lugar, revelaram lacunas referentes aos valores da educação, desarticulação do ensino superior com os demais níveis de ensino, bem como com a dinâmica social. Em segundo lugar, insistiram na defesa da base comum nacional, apresentada numa tríplice dimensão, profissional, política e epistemológica, e na necessidade da pesquisa e da extensão serem organicamente vinculadas ao ensino. Em terceiro lugar, defenderam o exercício da pesquisa/investigação/experimentação pedagógica na formação do educador; a necessidade de uma maior integração entre os institutos de conteúdo específico e as faculdades de educação; a vinculação entre teoria e prática, na busca da superação da

ambivalência da prática, ora assumida como aplicação, ora como exercitação da teoria. Enfim, focalizam a necessidade das licenciaturas construírem seu próprio saber e do curso de Pedagogia ter uma função teórica, entendida como transmissão, crítica e construção do conhecimento acerca da educação.

Por influência das indicações do movimento nacional pela formação do “educador”, em meados de 80, algumas faculdades de educação suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração, supervisão etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (Libâneo, 1996).

Durante a V CBE, realizada em Brasília, em 1988, aconteceu o III Encontro Nacional da Comissão dos Cursos de Formação do Educador e, em 1989, em Belo Horizonte, o IV Encontro. Foram enfatizadas as questões organizacionais do movimento e a questão da “formação do educador”. Com relação a esta, defendeu-se a sua contextualização e a sua articulação com as mudanças da sociedade, ao mesmo tempo em que definiu a docência como base da formação do “educador”. Volta à tona o tema da base comum nacional que, durante o III Encontro, viu-se acrescido da idéia de operacionalidade a partir de eixos curriculares.

O V Encontro Nacional, realizado novamente em Belo Horizonte, inaugura a década de 90. Nesse encontro, os educadores decidiram criar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). De par com a questão organizativa, dois grandes temas foram levados a debate, quais

sejam: o Projeto da LDB, Projeto de Lei da Câmara - PCL 1.258-D, de 1988 e o princípio da base comum nacional, definida como “núcleo essencial da formação do profissional da educação”, tendo como função servir de “... *ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação*” (CONARCFE, 1990, p. 6).

Mais três Encontros Nacionais foram realizados pela ANFOPE. No VI, em Belo Horizonte, em 1992, foi aprofundada a questão dos eixos curriculares, com as seguintes sugestões: trabalho, teoria e prática, compromisso social, gestão democrática e interdisciplinaridade. A avaliação foi outro eixo amplamente discutido, abrangendo as políticas educacionais, passando pela avaliação institucional, até a avaliação do desempenho discente.

Em 1994, em Niterói, acontece o VII Encontro Nacional. Na oportunidade foram encaminhadas questões sobre uma política global de formação de profissionais da educação. Seu fundamento tinha origem nos debates travados no contexto da política educacional mais ampla, cujo ponto de distinção era a insistência na idéia de um projeto de melhoria da formação inicial (graduação) e da sistematização da formação continuada. Nesse sentido, a formação inicial deveria contemplar os seguintes pontos: a qualificação para a ciência; a qualificação político-pedagógica e a qualificação político-social. Quanto à formação continuada, ela deveria favorecer novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Isso a partir do entendimento de que o conhecimento que é produzido e

adquirido na formação inicial necessitaria ser submetido à reflexão e à expansão (leia-se: desenvolvimento) no âmbito da atuação profissional.

No VIII Encontro, realizado em julho de 1996, em Belo Horizonte, a temática proposta foi “Formação de Profissionais da Educação e Profissionalização Docente - Desafios para o Século XXI”. Nesse encontro, a ANFOPE se propõe a arcar com as responsabilidades referentes à base comum nacional. O conceito dessa base, segundo entendimentos acordados, deveria estender-se incorporando a noção de instrumento de luta contra a degradação da formação profissional na área da educação.

Assim, “... a base comum requer para sua materialização a construção de uma política institucional, vinculada organicamente ao Sistema Público de Ensino, bem como a uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, que necessariamente deverá ser incluída no Plano Nacional de Educação.” (Brzezinski, 1996b, p. 15).

A proposta defendida pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores desde o Encontro Nacional de Belo Horizonte (1983) - a docência constituindo a base da formação profissional de todo educador - não é uma idéia consensual dos vários grupos de intelectuais que discutem a questão da formação do professor. Alguns estudiosos (Pimenta, 1988; Libâneo, 1966c, entre outros) defendem que a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. O que eles postulam é que as faculdades de educação formem professores para todos os graus

de ensino, como também o pedagogo especialista ou o “cientista da educação”, isto é, aquele profissional que estuda teorias educacionais, que se capacita para exercer tarefas de planejamento e gestão da educação, formulação de políticas, pesquisa etc. colocam-se em defesa da formação de profissionais não docentes, argumentando que a complexidade do sistema escolar vem exigindo, cada vez mais, pessoas capazes de lidar com tarefas educativas especializadas. Defendem, ainda, que é impossível um único curso contemplar toda a gama de conhecimentos especializados aplicados à educação escolar. Elucidando essa idéia, Pimenta citada por Libâneo (1996c, p. 129) escreve que:

“A organização da escola compete aos profissionais docentes e não docentes. Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula devesse suprir todas as funções que estão fora da sala de aula mas que interferem no trabalho docente”.

Ainda em julho de 1996, também em Belo Horizonte, aconteceu o I Congresso Nacional de Educação (I CONED), tendo como tema “Educação, Democracia e Qualidade Social”. Esse congresso instalou-se com vistas a recuperar e ampliar o espaço público de participação e debate, historicamente preenchido pelas Conferências Brasileiras de Educação, buscando fortalecer a atuação de entidades, associações e movimentos sociais relacionados à educação e, ainda, com o objetivo primordial de constituir um Plano Nacional de Educação para o nosso país, nos termos da Constituição Federal de 1988 (Cadernos I CONED, 1996).

Os resultados de todo esse processo que visava, especialmente, à definição de uma política de valorização dos “profissionais da educação”, apesar dos esforços das entidades envolvidas, até o presente momento são profundamente insatisfatórios, devido às políticas públicas neoliberais do governo federal, que pretende o enxugamento do Estado para poder proteger o grande capital, desconhecendo interesses e reivindicações da área social. Mas mesmo assim os “profissionais da educação”, pelas discussões nos encontros e seminários, continuam com o compromisso de encontrar caminhos para manter a resistência às arbitrárias e sucessivas investidas das políticas educacionais contrárias aos princípios de todos aqueles que defendem uma proposta de qualidade social da educação.

CAPÍTULO II

A UNITINS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

O presente capítulo tem por objetivo situar a UNITINS na história do ensino superior brasileiro e na configuração atual da universidade brasileira. Faremos, inicialmente, uma breve retrospectiva histórica para delinear alguns momentos marcantes da concepção de universidade e buscar os principais aspectos políticos e econômicos que influenciaram essa concepção.

No segundo tópico, buscaremos compreender algumas tendências atuais da universidade brasileira marcada pelas políticas de ajuste ao modelo neoliberal. Julgamos oportuna esta retrospectiva crítica em virtude da UNITINS ter sido criada e organizada dentro de uma concepção de universidade que, no geral, reproduz o estabelecido na Lei 5.540, e ao mesmo tempo, tenta agregar experiências diferenciadas levadas a efeito em outros Estados e

algumas concepções gestadas dentro da Secretaria de Ensino Superior do MEC no sentido de uma universidade compatível com o modelo econômico adotado pelo governo federal a partir de 1990.

No terceiro tópico, remetemo-nos brevemente à história da organização do ensino superior em Goiás, uma vez que o Estado do Tocantins foi desmembrado desse Estado e dele recebeu, certamente, uma herança em relação às instituições de ensino superior. O capítulo termina com uma breve menção à criação e instalação da UNITINS dentro do projeto de implantação do Estado do Tocantins

I - OS CAMINHOS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A história do ensino superior no Brasil acaba confirmando a tese de Romanelli (1993, p. 188):

“... a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política [...] a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder.”

Considerando esse pressuposto, o que verificamos é que a organização do ensino superior no Brasil, sobretudo a partir de 1908, reflete uma preocupação constante com a recomposição do poder político no contexto da estrutura social vigente. Noutras

palavras: o ensino superior brasileiro, nascido ao acaso das necessidades imediatas postas pelas circunstâncias históricas, em nenhum momento tem por objetivo a reorganização da sociedade em novas bases conceituais ou legais. Ao contrário, está sempre vinculado aos interesses das classes dominantes pela hegemonia na direção do Estado.

Partindo da definição de Cunha (1988, p. 15), que considera o ensino superior como uma modalidade de ensino que “(...) visa *ministrar um saber superior*”, encontramos desde o período do Brasil Colônia iniciativas com vistas à formação e implantação de uma espécie de ensino superior, basicamente destinado tanto à qualificação das elites agrárias quanto das classes dominantes metropolitanas. Embora já existissem instituições de ensino superior no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII, a criação da universidade só veio a ocorrer no início do século XX. Os fatores que contribuíram para o retardamento da criação da universidade brasileira foram diversos. Segundo Cunha (1989), pelo menos três deles podem ser destacados: o colonizador português, ao contrário do que sucedeu ao espanhol, não encontrou, em terras brasileiras, indígenas cuja cultura apresentasse complexidade e contra a qual fosse imperativo travar uma luta de caráter ideológico com vistas a submetê-los; a Universidade de Coimbra e, mais tarde, os Colégios de Évora e de Lisboa constituíam o quadro universitário português, o que significava que a criação, no Brasil, de universidades implicaria o empobrecimento do quadro universitário metropolitano e, por

último, era importante o envio de estudantes em número significativo ao ensino superior português, pois seriam socializados e submetidos ideologicamente à metrópole.

Ainda segundo Cunha, até 1759, época da expulsão dos jesuítas, eles haviam estabelecido seis cursos superiores de artes (ou filosofia) e de teologia, em oito colégios: Bahia, Rio de Janeiro, Olinda, Belém, São Luiz, São Paulo e Mariana, com cerca de trezentos alunos.

Nesse contexto, no que se refere à formação de professores, não podemos ignorar a ação jesuítica para formação de seus quadros, de acordo com os preceitos definidos na *ratio studiorum*, rigoroso instrumento de orientação da Companhia de Jesus.

Expulsos os jesuítas, o Marquês de Pombal não substituiu o sistema de educação dos frades por outro que lhe superasse a eficiência e a qualidade. Em vez disso, o que se verificou foi a instituição das chamadas aulas régias, ministradas ou por remanescentes da educação jesuítica, ou por pessoas leigas recrutadas sem critérios pré-definidos. Assim, se identificamos nos primeiros momentos do Brasil-Colônia a preocupação com a formação do professor, esse fato já não acontece após 1759.

Avançando na história, temos o período do Brasil correspondente ao reinado de D. João VI (1808-1822) e a ao Império (1822-1889). Segundo Cunha (1989), o ensino superior brasileiro iniciou-se em sua fase moderna, em 1808, junto com o Estado Nacional. Durante o reinado de D. João VI, tivemos a criação dos

cursos de formação profissional. Foram cursos de Medicina (Bahia e Rio de Janeiro, em 1808) e Engenharia (embutido na Academia Militar, em 1810), aos quais D. Pedro I, em 1827 acrescentou os cursos Jurídicos de Olinda e Recife. Com estes cursos estaria se completando a tríade dos cursos superiores chamados tradicionais e que dominaram, por tempo alargado, o panorama do nosso ensino superior.

Esses fatos podem nos levar à seguinte conclusão : o ensino superior criado até então visava ao atendimento das necessidades do Estado, ou seja, formação de burocratas e especialistas para a produção dos bens de consumo exigidos pelas classes dominantes. Além disso, formava um quadro de profissionais liberais, transplantando modelos europeus.

Considerando o período do Brasil Colônia e o período do Brasil Império, a formação do professor fica assim configurada: do início do período, até a expulsão dos jesuítas, essa preocupação se faz presente; após 1759, o que se verifica é uma flagrante ausência dessa preocupação sobretudo se considerarmos a natureza do ensino superior implantado pelo Brasil Império.

O período denominado de Primeira República ou República Oligárquica e que se localiza entre 1889 e 1930, destaca-se, do ponto de vista do ensino superior, segundo Souza (1996), pelos seguintes adventos: surgem as escolas superiores não dependentes do Estado; nascem as primeiras universidades brasileiras; aumenta a demanda por educação superior em função das transformações econômicas e institucionais que ocorrem no país.

Quando a República foi instituída, as cinco faculdades herdadas do Império e sediadas em S. Paulo, Recife, Rio de Janeiro e Bahia trabalhavam com os cursos de Direito, Medicina e uma Escola Politécnica. O ensino superior que se desenvolve no país, nos períodos seguintes, não é mais que a multiplicação de faculdades isoladas nessas áreas, ou seja, Medicina, Engenharia e Direito. Este será, também, o padrão para a criação, já na terceira década do século XX, das primeiras universidades (Cunha, 1988).

A universidade, no Brasil, surge com a Primeira República. De par com várias experiências abortadas as que sobreviveram foram: a Universidade do Rio de Janeiro (1920), a Universidade de Minas Gerais (1927) e a Universidade do Rio Grande do Sul (1928). O rastreamento dos cursos de cuja aglutinação surgiram essas universidades não deixa dúvida: não havia entre eles nenhum curso cujo objetivo estivesse voltado para a formação de professores. Os cursos preferidos eram sempre os de Medicina, Odontologia, Farmácia, Direito, Engenharia, Agronomia, Economia etc.

Em 1930, temos a Revolução, a qual levou Getúlio Vargas a Presidência da República na condição de chefe do Governo provisório. Dá-se a passagem do Estado Liberal para o Estado Social, centralizador e autoritário. Souza (1996, p. 50) faz uso de uma citação de Fábio Comparato que elucida bem essa idéia:

“A Revolução de 30 iniciou-se com o repúdio claro das instituições liberais. Já desde os primeiros meses do governo provisório, por iniciativa de Lindolfo Collor, Getúlio Vargas,

lançou-se à criação de uma legislação trabalhista e previdenciária. Além disso, foram criados desde os primeiros momentos da Revolução de 30, órgãos públicos de intervenção na economia”.

Do ponto de vista político-social, durante a Era Vargas, há uma recomposição do poder dentro da estrutura vigente.

No campo educacional inicia-se, também, por Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, uma política educacional autoritária. Em 1931 ele elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras. Não obstante esse clima, ocorrem dois casos dissonantes : a criação da Universidade de São Paulo (1934) e do Distrito Federal (1935). A primeira tinha como núcleo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, considerada como a faculdade de elite no contexto da própria universidade, pois seria o espaço da crítica e de síntese no seio da próprio sistema universitário. A segunda assemelhava-se à primeira por suas características liberais num contexto de política educacional autoritária. Ambas sofreram a ação autoritária e intervencionista de Getúlio Vargas. A Universidade de São Paulo viu-se impedida de implantar seu modelo liberal e a Universidade do Rio de Janeiro viu-se absorvida pela Universidade do Brasil.

A partir de 1946, temos um novo ciclo na história do Brasil, em que o país é regido por uma nova carta Constitucional, de cunho liberal. A República Populista (1945-1964) apresenta como novidade a modernização da universidade brasileira, com o Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA (uma espécie de protótipo antecipado da reforma do ensino superior que viria a ser

desencadeada nos anos 60), e da Universidade de Brasília que seguiria o modelo das universidades americanas.

A UnB criou uma Faculdade de Educação, de acordo com os modelos dos “teacher’s colleges”. Segundo Cunha:

“Estas unidades teriam seus cursos divididos em dois ciclos, cada um com dois anos de duração. O primeiro ciclo formaria bacharéis em ciências de educação. O segundo ciclo, visando à licenciatura, forneceria capacitação profissional para o ensino de matérias nos campos das artes, das letras, das ciências físicas e matemáticas, das ciências naturais e biológicas, das ciências sociais, etc.” (1988, p. 74-7).

Como se vê, surge a primeira proposta explícita de uma faculdade de educação, junto com a preocupação patente com a capacitação de professores em nível de pós-graduação. No entanto, a Reforma Universitária de 68, um dos expedientes do governo militar objetivando a coerência entre o modelo de desenvolvimento - capital associado - e a ideologia política segurança nacional - implicou a intervenção na Universidade de Brasília e o aborto de sua implantação.

Em 1964, temos a instalação de um novo governo, com o golpe militar. Esse governo engendra reformas para legitimar a nova ordem estabelecida, o que faz após a efetivação dos famosos expurgos que caracterizaram os primeiros meses da nova organização política.

É nesse contexto e com esses objetivos que o regime de 64 promove a Reforma Universitária de 68, que não foi senão uma

resposta governamental às reivindicações e demandas originárias das camadas médias da sociedade brasileira que, crescentes, ainda não haviam sido contempladas pelo acesso ao ensino superior. De acordo com Cunha, o golpe militar de março-abril de 1964

“... interveio, acelerando a implantação de um projeto já longamente amadurecido e profundamente assumido pela intelectualidade brasileira; freando as pretensões dos universitários de exercerem, dentro da universidade, a crítica da sociedade; desestimulando, em grau variado, as veleidades autonomistas dos docentes pesquisadores dos diversos ramos do saber universitário” (1988, p. 38).

Para Romanelli (1993), a Lei 5.540/68 e o Decreto-Lei nº 464/69, de 11 de fevereiro de 1969, vieram reafirmar princípios já adotados em legislação anterior e a estrutura, já em implantação, a respeito da formação de professores.

Essa reforma tratou de aspectos organizacionais, administrativos relacionados aos cursos de formação de professores. Nestes, ocorre a preocupação com a criação de um ciclo profissional com o surgimento de cursos em dois níveis - de curta duração e de longa duração. Há a preocupação com a formação docente, numa perspectiva tecnicista fundamentada na teoria do capital humano, pressuposto teórico que estabelece uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, à medida que o quantitativo da primeira tem impacto no segundo, seja no aspecto pessoal ou na esfera global.

A licenciatura plena (curso de longa duração) destinava-se à formação de professores que atuavam no 2º grau. A licenciatura curta (curso de curta duração) voltava-se à formação de professores que atuavam nas áreas de língua portuguesa, ciências, estudos sociais, etc., em nível de 1º grau e excepcionalmente até a 1ª série do ensino de 2º grau, especificamente nas regiões onde a demanda potencial e real por educação nesses níveis fosse marcada pela carência de profissionais. O que não ocorreu. Os cursos de licenciatura curta expandiram-se por todo o país.

A Reforma Universitária de 68, mais que diretriz para a reorganização do ensino superior no Brasil, promoveu a generalização do modelo norte-americano de universidade, mediante os seguintes expedientes: fragmentação do ano letivo, regime de créditos, divisão em uma parte geral e outra profissional, cursos de vários níveis e duração diferente, extinção da cátedra, regime departamental, pós-graduação, *campus* separado da cidade e o taylorismo como regra de organização do trabalho. Segundo Romanelli (1993), a organização de uma estrutura universitária com as características acima citadas, além de outras citadas pela autora, se deram em função da racionalização administrativa e da modernização.

No entanto, Fávero (1996, p. 34), ao discutir a Reforma Universitária de 68, lembra que ela não cumpriu os seus propósitos modernizadores, uma vez que

“... não melhorou a qualidade do ensino, não institucionalizou a pesquisa na universidade e, o mais sério, não conseguiu vencer a dispersão das escolas e dos cursos isolados nem atender aos anseios sociais de uma mudança no sistema de ensino superior do país.”

Ao contrário do que se esperava, a Reforma Universitária de 68 incrementou o processo de expansão do ensino superior brasileiro por meio dos mecanismos de interiorização, massificação, privatização e hegemonia das instituições isoladas sobre as universidades. E mais: privilegiou-se no ensino superior a dimensão formadora de quadros técnicos para a sociedade moderna.

A década de 80 singulariza-se pelo alcance de algumas conquistas político-institucionais. Tais conquistas, entretanto, ainda se apresentam aquém das reais expectativas e necessidades das mais amplas camadas da população brasileira, uma vez que nos encontramos em um momento de crise econômica e financeira, bem como política, social e moral, resultado de um quadro de dependência estrutural, a que se pode acrescentar outro fato: a herança histórica de um período de predomínio militarista, marcado por tentativas de implementação de soluções que deram como resultado o aprofundamento dos problemas do país e, nesse contexto, dos problemas de milhões de brasileiros.

Estamos inseridos num quadro crítico cujas contradições potencializam a rearticulação da sociedade civil que, mediante grandes manifestações e movimentos de massa, alcança conquistas relevantes, tais como: eleições diretas para governadores (1982); campanha pelas Diretas-Já para Presidente (1984 - derrotada);

eleição de Tancredo Neves para Presidente da República, através do Colégio Eleitoral derrotando Paulo Maluf, candidato dos militares e dos setores mais conservadores da sociedade (1984); eleição direta para prefeitos das capitais (1985); novas eleições para governadores, eleição para a Assembléia Nacional Constituinte (1986) e eleição direta para Presidente da República (1989 - Collor).

Esse é o quadro político em que se insere a problemática do ensino superior nesse momento. Sendo a educação uma das práticas sociais que, enquanto tal, não se desvinculam das circunstâncias conjunturais mais amplas, é evidente que o otimismo em relação à construção de uma nova sociedade, colocado pela Nova República, atingiu o ambiente universitário onde, desde a década anterior, esforços eram envidados para a construção, no país, de uma universidade autônoma, democrática, pública e gratuita verdadeira e distinta pela qualidade e pela competência do ensino e da pesquisa.

Relativamente à política educacional, a Nova República se distingue pela criação do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), criado pela Portaria Ministerial nº 100/86 e instalado em 3 de março de 1986, por meio da Portaria nº 170 (Fávero, 1996). O GERES na prática tratou apenas das universidades federais, abrindo espaço para a expansão das instituições isoladas, especialmente as particulares, estaduais e municipais. As ações desse grupo caracterizam-se pela expansão quantitativa do ensino superior, pela privatização e pela hegemonia das instituições isoladas sobre as universidades, além de darem ao ensino superior uma dimensão formadora de quadros técnicos

necessários à sociedade moderna. Não foi uma reforma completa, mesmo porque, segundo Baldino (1991, p. 130)

“... o governo da Transição Democrática não pretendeu em momento algum encaminhar reformulação completa da legislação pertinente ao Ensino Superior no Brasil. Mesmo por ocasião da criação da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, [...] as modificações propostas, caso viabilizadas na totalidade, não representariam nenhuma ruptura com o status quo ...”

Como não foi uma reforma completa da legislação pertinente ao ensino superior no país, os aspectos referentes às licenciaturas permaneceram inalterados. Entretanto, relativamente à política educacional para o ensino superior, o GERES acabou por constituir o marco referencial da Nova República.

De acordo com o exposto, cabe perguntar: superado o período ditatorial imposto pelo golpe de 64, que implicou a reestruturação de uma série de instituições do Estado brasileiro, como ficou a questão da universidade, se o GERES não conseguiu reestruturá-la?

Tentaremos responder essa questão no tópico seguinte, quando trataremos da discussão atual sobre a universidade brasileira e a adoção do modelo neoliberal.

2 - A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O PROJETO NEOLIBERAL

A intenção neste tópico é caracterizar, em linhas gerais, as tendências de reformulação da universidade brasileira em relação à adoção, pelo governo federal, do modelo neoliberal para a educação. Para discutir este assunto faz-se necessário que antes situemos a questão no contexto da problemática gerada pelas mudanças atuais do sistema capitalista de produção, mudanças estas que se configuram nos mecanismos políticos que encaminham a substituição do Estado de bem-estar social ou Estado Keynesiano pelo neoliberalismo de mercado (ou neoliberalismo concorrencial).

Segundo Pierre Anderson (1995, p. 22), o neoliberalismo teve sua origem logo após a II Guerra Mundial e representa uma reação teórica e política contra o Estado de bem-estar social. Para este autor tudo o que podemos dizer sobre o neoliberalismo

“ ... é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”.

Um dos pais do neoliberalismo de mercado (ou neoliberalismo concorrencial) é o austríaco Friedrich Hayek. Hayek desenvolve sua teoria para fazer frente ao seu contemporâneo Keynes, ideólogo do que a literatura denomina de modelo

keynesiano ou Estado de bem-estar social mas que ele próprio denominava de socialismo liberal, definindo-o como sendo

“... um sistema em que podemos agir com uma comodidade organizada para propósitos comuns e promover a justiça social e econômica ao mesmo tempo que respeitamos e protegemos o indivíduo, sua liberdade de escolha, sua fé, sua mente e a expressão dela, seu empreendimento e sua propriedade” (Moggidge, 1976, p. 36).

Apesar de se autodenominar social liberal, as teses keynesianas não pretendiam uma ruptura com a sociedade capitalista, nem com sua ideologia oficial - o liberalismo. Ao contrário,

“... Keynes enxergava, num capitalismo reformado, apesar dos seus erros, o melhor meio de solucionar o problema econômico, isto é, de levar a efeito suficiente acumulação ...” (id., p. 130).

Na realidade, o que há é uma rearticulação dos princípios do liberalismo, na busca de colocá-los em consonância com as ações políticas, econômicas e culturais. O motivo foi a crise do modelo liberal burguês revelada pela realidade anterior à Primeira Grande Guerra. Essa crise desencadeou uma série de fatores sobretudo na economia de mercado.

A solução dessas crises oportunizou o aparecimento de novas propostas para a solução dos problemas do capital e, além disso, o aparecimento de nova justificação ideológica. É a gestação de uma ampliada rearticulação do liberalismo. Dela resultou a idealização de uma nova sociedade, mais democrática, solidária,

justa e igualitária. Com ela quebra-se a ordem concorrencial e instala-se a etapa do capitalismo monopolista, numa descontinuidade do liberalismo.

Se há a quebra da ordem concorrencial e sua substituição pela ordem monopolista, há, conseqüentemente, o realçamento do papel do Estado, que, progressivamente, vai se tornando mais presente e ativo na organização da economia, da política e da nova vida dos cidadãos. Há, ainda, o reforçamento do coletivo. Portanto, os indivíduos em seus agrupamentos - isto é, nas suas associações, sindicatos etc., devem não apenas se expressar, mas também se proteger.

Keynes propunha o fim do *laisse-faire*, pois segundo ele este havia conduzido o mundo não só à Primeira Guerra Mundial, como também à recessão e à crise econômica de 1929. Em seu lugar defendia o planejamento macro-econômico e advogava a existência de um Estado máximo que se fizesse presente para garantir a segurança e o bem-estar de todos. As teses keynesianas postulavam tanto a intervenção do Estado na economia como forma de evitar o colapso total do sistema quanto uma forma de evitar que a classe operária com suas demandas pudesse romper o equilíbrio (Toledo, 1995).

Esse novo Estado assume as seguintes características: é interventor, organizador e planejador da economia e participante na área da produção econômica. Deve, além disso, promover o bem-estar geral através de políticas públicas globais, ou seja, investir na área social: habitação, saúde, educação, geração de empregos, etc.

Temos, portanto, um modelo de desenvolvimento em que é relevante o papel do Estado por meio das políticas públicas, bem como a participação, por meio de arranjos institucionais, dos sindicatos (leia-se: sindicatos de trabalhadores) na definição dessas mesmas políticas.

Hayek fez oposição durante todo o período em que vigorou o modelo keynesiano. Ele era contrário ao Estado de bem-estar social ou Estado previdenciário. Segundo Anderson (1995), ele e seus sucessores argumentavam, em suas formulações teóricas, que o igualitarismo (muito relativo) promovido pelo modelo em questão, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, base da prosperidade. Para eles a desigualdade é um valor positivo, pois ela é o motor da iniciativa pessoal e da competição entre os indivíduos no mercado.

Hayek fundamenta suas teses no livro “O caminho da servidão”, publicado por ele mesmo em 1944 (id.). Nesta obra faz uma advertência a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, como sendo uma ameaça à liberdade econômica e política. O seu alvo imediato naquele momento era o Partido Trabalhista inglês de orientação social-democrata. A mensagem de Hayek era de que apesar das boas intenções do programa da social democracia inglesa, esta conduziria ao que ocorreu com o nazismo alemão - uma servidão moderada.

Três anos após a publicação do livro, era fundada a sociedade de Mont Pèlerin, que tinha, também, como alvo o keynesianismo e o Estado de bem-estar social (id.). Tendo em vista,

porém, a conjuntura desfavorável naquele momento - com a expansão do capitalismo - tais idéias não tiveram grande receptividade. No entanto, no final dos anos sessenta, os limites do modelo de desenvolvimento, com base nas teorias de Keynes fazem-se sentir principalmente em função da recessão e da inflação que atingiu todo o mundo capitalista. Desenha-se a crise do Estado de bem-estar social, principia-se a defesa à volta das “leis naturais do mercado” mediante o ressurgimento de políticas de cunho liberal, denominadas agora de políticas neoliberais.

Foi o choque do petróleo de 1973 que inaugurou o período de crise do modelo Keynesiano de desenvolvimento, predominante nos países mais industrializados após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo nas três décadas que se lhe seguiram.

Os culpados pela crise econômica, na visão de Hayek e dos neoliberais de mercado, eram os sindicatos, o movimento operário e o intervencionismo estatal. Os primeiros por serem considerados excessivamente poderosos; o segundo porque

“... havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (Anderson, 1995, p. 10) e, **o terceiro porque ele é ... uma violação à liberdade econômica, moral e política, que só o capitalismo liberal pode garantir**” (Laurell, 1995, p. 162).

A solução da crise consiste em eliminar a intervenção do Estado, ou a instituição do Estado mínimo e deixar o mercado agir.

Concomitantemente ao conjunto de receitas econômicas e programas políticos propostos pelo neoliberalismo, vão se processando no mundo outros fatos de suma importância. Um é a mudança estrutural que ocorre no triângulo institucional do capitalismo (empresas, mercados e Estado). O processo de expansão dos mercados (especialmente os monetários e, ainda mais, os financeiros) sobre os Estados e as empresas, criam condições mais propícias para a afirmação do neoliberalismo como doutrina teórica que valoriza sistematicamente o papel do mercado às custas do Estado (Anderson et alii, 1995). Outro são as rebeliões dos trabalhadores dos anos 60. A classe capitalista, assim como Hayek, percebeu como ameaçadora da ordem as revoltas da classe operária, com as ondas grevistas e o fechamento das fábricas, que tiveram um aumento significativo no período de 1968 - 73 (Navarro, 1995). Houve uma resposta imediata do capitalismo a essas rebeliões. A resposta se deu tanto no processo de produção quanto na divisão do trabalho. Em relação ao primeiro, houve mudanças na base técnica da produção: de uma tecnologia rígida (tecnologia de base mecânica e eletro-mecânica) do sistema taylorista e fordista passou-se para uma tecnologia flexível de base micro-eletrônica, associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia. Em relação ao segundo, centralizou-se a direção e o controle e descentralizou-se a execução.

Uma outra resposta da classe capitalista, frente à força do movimento operário, tem sido a terceirização, ou subcontratação

de pequenas empresas seguindo o “modelo de produção japonês”, o toyotismo.

A virada do neoliberalismo de mercado, iniciado por Hayek, para o campo político vai se dar com os governos de Margareth Thatcher (1979) e Ronald Reagan (1980), respectivamente na Grã-Bretanha e Estados Unidos da América e vai, gradativamente, segundo Anderson (1995) conquistando a hegemonia no continente europeu, primeiramente nos países capitalistas e posteriormente, com a queda do “Muro de Berlim”, no conjunto dos países do leste europeu.

No entanto, embora tenham sido Thatcher e Reagan que marcaram o apogeu da ideologia neoliberal, foi na América Latina, sob a ditadura de Augusto Pinochet, no Chile, que se deu, quase um decênio antes da Inglaterra, a primeira experiência sistemática do conjunto de propostas políticas do neoliberalismo. Na visão de P. Anderson (1995, p. 19), assistiu-se aqui a “... *desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos*”, bem como a abolição da democracia.

O Chile traduziu muito bem as quatro estratégias concretas da implantação da política social neoliberal, que como observou Laurell (1995, p. 167) são:

“... os corte dos gastos sociais, a privatização, a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza e a descentralização. Sendo a privatização o elemento articulador dessas estratégias”.

No Brasil, o início de reformas cuja inspiração se reporta ao modelo liberalizante dá-se com Fernando Collor - inicia-se a abertura comercial, o programa de privatizações, os cortes no funcionalismo público, a redução dos gastos em determinadas áreas sociais -, mas acontece de forma mais definida no Governo FHC.

A inserção da educação nacional sob os critérios neoliberais vem ocorrendo nos vários níveis de ensino. Quanto ao ensino superior, que é o que nos interessa neste tópico, este vem passando por uma reforma gradativa, ainda de pouca visibilidade, primeiramente mediante mudanças constitucionais, Reforma Administrativa e propostas originadas no Ministério da Administração.

Essa predisposição para implantar uma nova reforma universitária no país deve ser entendida a partir das orientações da política neoliberal, bem como do Banco Mundial referentes a relação entre o Estado e a educação superior pública.

Essas orientações podem ser assim resumidas: o Banco Mundial defende, cada vez mais e de forma mais intensiva, a prioridade sobretudo para a educação fundamental porque ela é a

“ ... chave para o aumento sustentável das taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável” (Arruda, 1996, p. 58; Torres, 1996, p. 131)

e, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino, o que gera um descompromisso maior da União com o desenvolvimento científico e tecnológico do ensino superior. Segundo Warde e Haddad (1996), essa é uma orientação abertamente privatista, que retrata a neo-dependência da política neoliberal apregoada pelo Banco para os países periféricos do capitalismo, bem como para os países centrais.

A lógica das políticas para com a escola fundamental (entendida como uma escola de aproximadamente oito anos de escolarização) tem uma série de implicações, dentre as quais se inclui o silenciamento do magistério e o isolamento da universidade que começamos a assistir no Brasil (Warde, 1996).

O país apresentado pelo Banco Mundial como exemplo a ser seguido é o Chile (Warde, 1996; Warde e Haddad, 1996). O Chile impulsionou a privatização do ensino superior destinando parte substancial de suas verbas públicas, do orçamento fiscal, ao orçamento das instituições privadas; reduziu as universidades públicas a um nível de 30% em média do total de universidades do país; mudou o caráter do ensino superior que, de forte produtor de conhecimento, passou a preocupar-se mais com formas de financiamento e privatizou o conhecimento mediante cursos oferecidos à iniciativa privada. É o ensino pago que vem sendo, progressivamente, introduzido nas universidades públicas da América Latina.

Embora as políticas para a educação que o Banco Mundial vem impondo para o mundo sejam homogêneas, elas não

ocorrem da mesma forma nos diferentes países onde são implantadas o que supõe que “ ... outros atores também estão operando ativamente e são co-responsáveis pelo resultado” (Coraggio, 1996, p.76).

No Brasil, a reforma administrativa bem como a Lei de Diretrizes e Bases, esta aprovada pelo plenário da Câmara Federal em 17 de dezembro de 1996 e sancionada pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394/96, poderão afetar, de forma decisiva, o sistema de ensino superior, colocando-o na lógica economicista.

A reforma administrativa e a LDB complementam-se. Ao complementarem-se, provocam a implementação da máxima autonomia universitária possível, de forma que cada instituição possa contar com recursos globais, assegurados por meio do contrato de gestão com a União, e liberdade para criar seus próprios quadros e níveis de remuneração. Mais: sendo concebida com o intuito básico de enxugar o serviço público federal, estadual e municipal, a Reforma do Estado objetiva estabelecer as bases legais para a redução profunda dos gastos fiscais com a folha de pagamento e funcionamento das instituições, indispensável à redução estrutural do déficit público, que exige um plano de estabilização com base nos seguintes suportes: forte contenção de despesas nas esferas estadual e federal, por meio do arrocho salarial do funcionalismo; redução dos postos de trabalho e, contingenciamento de recursos para manutenção e investimentos.

Uma análise do PEC 173 adverte quanto ao caráter funcionalista do pensamento oficial e revela que a reforma da educação superior brasileira apresenta como ancoradouros: a privatização, a diversificação, a flexibilização e a descentralização da estrutura do ensino superior, acompanhada pela centralização do controle pelo governo. Mantém as autarquias e fundações, mas introduz o contrato de gestão que estabelece metas e condições para definição de recursos humanos e orçamentários, com autonomia gerencial, orçamentária e financeira e escolha de instituições contratadas (modelo do Hospital Sarah Kubstchek).

Percebe-se um encaminhamento que implicará um sistema de ensino superior nos trilhos da lógica economicista, o mesmo podendo-se dizer em relação à política de formação de professores (que trataremos em detalhe no Capítulo IV). Pode-se constatar, todavia, um lugar periférico da formação de professores no contexto do ensino superior brasileiro, se considerarmos a atenção dada aos chamados cursos de elite (Direito, Engenharia, Medicina etc.).

3 - O ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS: RETROSPECTIVA PARA A COMPREENSÃO DA UNITINS

O Estado do Tocantins originou-se do desmembramento de parte do Estado de Goiás, razão principal pela qual os dois

Estados têm ligações não apenas geográficas mas também políticas, econômicas e culturais. Julgamos necessário introduzir este tópico por duas razões: uma é porque a UNITINS é criada a partir de instituições de ensino superior já existentes no Estado de Goiás; a outra é porque a expansão do ensino superior em Goiás corresponde a características políticas e culturais que, em parte, se reproduzem no processo de criação e expansão da UNITINS.

Com relação ao Estado de Goiás, duas décadas são de especial interesse para o nosso estudo, a de 60 por ter sido nela criada a primeira instituição de ensino superior do antigo Norte de Goiás, hoje Tocantins e a de 80 por terem sido implantadas as duas autarquias, uma em Porto Nacional e outra em Araguaína.

Na década de 60, identificamos em Goiás a continuação do processo expansionista e a manutenção do caráter diversificador que tiveram início na década anterior. Entre as iniciativas, destacam-se: a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Católica de Goiás, ambas em Goiânia, a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e a Faculdade de Ciências Econômicas em Anápolis, a Escola Superior de Educação Física do Estado Goiás, também em Goiânia.

Outras iniciativas foram realizadas para a criação de cursos superiores em Goiás. No entanto, não alcançaram o sucesso das citadas acima. Dentre aquelas não coroadas de êxito – que na maioria eram faculdades de filosofia -, estava a Lei 4.505, de 12 de agosto de 1963, que cria, no governo Mauro Borges Teixeira, na cidade de Porto Nacional, a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano,

com cursos de Línguas Modernas, Vernáculas, Pedagogia, Matemática, Física, Geografia e História.

A Reforma Universitária de 68, fato mais relevante para a educação superior na década de 60, e sobre a qual já falamos no início deste capítulo, teve sua implantação no Estado de Goiás a partir de 1970, quando a Universidade Federal de Goiás, implanta a Lei 5.540/68 com a criação de cursos e *campi* avançados. Os cursos, criados na cidade de Goiás, destinavam-se à formação de docentes nas áreas de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar, Economia Doméstica, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Eram todos de curta duração. Foi criado, ainda, uma complementação pedagógica na área de Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

A Universidade Católica de Goiás implantou a Reforma Universitária a partir de 1972 com diversos cursos, entre eles, o de Licenciatura Curta em Estudos Sociais.

Com relação a década de 80, temos durante o período de 1983-87 um *rush* da expansão do ensino superior em Goiás. Para Baldino (1991), é a chamada "expansão consentida" num contexto definido pela redução drástica dos recursos públicos para o setor e pela propaganda da expansão de oportunidades educacionais no que se refere ao número de vagas.

Esse *rush* expansionista do ensino superior em Goiás (1983/87) - articulado ao GERES nos aspectos em que ele facilita a implementação de IES no Brasil - através de inúmeras e

diversificadas iniciativas é fruto do clientelismo político em vigor no Estado, tal como relata Baldino (id.).

Foi na administração de Iris Rezende Machado que ocorreu o maior surto expansionista do ensino superior em Goiás. Essa expansão, embora tardia, se considerada em relação à política educacional dos governos militares, dá-se de maneira eufórica, no contexto da política educacional, assumida pelo governo da Aliança Democrática, ou seja, a do GERES. Foi nesse clima de euforia que a Lei nº 9.777, de 10 de setembro de 1985, cria oito Faculdades de Educação, Ciências e Letras em importantes municípios goianos, destacando-se entre eles a cidade de Gurupi, situada na época no norte goiano. Esta Faculdade, no entanto, não chegou a ser implantada.

Ocorreu, também, uma continuidade da ação do governo federal por meio do MEC/UFG, através da interiorização da universidade via Campus Avançado, não mais na forma de extensão, mas de ensino regular de graduação. Descobriu-se, ainda, a utilização da via municipal de privatização do ensino superior, por meio das Fundações Municipais, articuladas aos grupos empresariais, dissimulados pela fachada legal do poder público.

Essas iniciativas, que compõem o processo de expansão do ensino superior em Goiás, não resultam de reivindicações locais/regionais, uma vez que todas são concebidas sob um mesmo padrão no que diz respeito a cursos e vagas, o que contradiz o discurso político governamental da época, que chamava a atenção para a existência das desigualdades regionais. As explicações para o

fenômeno da expansão do ensino superior são dadas pelos seguintes argumentos: correlação entre educação e desenvolvimento; interiorização das ações governamentais; formação do corpo docente na instituição local; exigência de instituições culturais mais complexas; formação de uma infra-estrutura municipal; dificuldades, incômodos e onerosidade no traslado de estudantes, uma vez que o ensino superior se concentrava na capital; obrigatoriedade do Estado proporcionar à juventude interiorana meios de realizar seu curso superior em sua terra natal.

Em 1987, Henrique Santillo assume o governo e permanece até 1991. Neste período, o ensino superior não foi objeto de preocupação por parte do Estado. Entretanto, registram-se iniciativas de natureza estritamente particular e também do poder público estadual, federal e municipal.

A orientação do governo Santillo foi que o Estado desenvolvesse programas especiais de integração com a Universidade Federal de Goiás e com a Universidade Católica de Goiás, preteriu a organização das autarquias estaduais de nível superior que, já implantadas, encontravam-se desarticuladas e isoladas de uma universidade. A preocupação que se efetiva diz respeito à questão do treinamento para docentes das diversas faculdades estaduais, ou seja, não articula as autarquias aos programas de governo que priorizam a área social, dando-lhes oportunidade para avançar da condição de simples escola para a de instituições efetivas de ensino superior, distintas pela prática real e articulada do ensino, pesquisa e extensão-serviços.

Enfim, “... o ensino superior na administração Henrique Santillo além de não se constituir numa prioridade [...] não teve nem mesmo organizada a rede já existente” (Baldino, 1991, p. 178).

As instituições criadas e implantadas até dezembro de 1990 localizam-se no sul do Estado de Goiás. Logo, com a divisão do Estado em 1988, para a região correspondente ao atual Estado do Tocantins, o patrimônio cultural referente ao ensino superior configura-se em apenas três instituições: uma Fundação Municipal em Gurupi e duas Autarquias Estaduais - uma em Porto Nacional e outra em Araguaína.

A estrutura acadêmica dos cursos - independentemente da localização uma vez que eram padronizados - era: Letras Português e Inglês, História e Geografia - licenciatura plena; Estudos Sociais e Ciências - licenciatura curta. A predominância incide sobre a licenciatura, portanto vinculados à formação de professores destinados à rede pública de ensino.

É ainda na década de 80, conforme já referido, que florescem, no Estado de Goiás, as iniciativas do poder público municipal, pela criação e instalação de faculdades sob a forma jurídica de fundação. Às autarquias estaduais cabia a responsabilidade da formação de educadores, considerados no sentido estrito de atuação na rede escolar; às fundações municipais, a formação de especialistas: advogados, pedagogo e administradores, sobretudo.

E a formação de professores?

Os dados disponíveis informam que a formação de professores ficou em segundo plano. Em relação a década de 60 esse fato nos foi revelado através da implantação da Reforma Universitária, seja na Universidade Federal de Goiás, seja na Universidade Católica de Goiás. Na primeira pela localização, natureza e áreas dos cursos criados. Na segunda, pela natureza do curso implantado (Estudos Sociais – Licenciatura Curta) em relação aos demais implantados na mesma época (Bacharelado em Ciências Biológicas – modalidade médica ou bio-médica-, Psicologia e Engenharia Civil).

Outros fatos que podem ser destacados em relação a falta de preocupação com a formação de professores são os de criação e os de implantação das IES do Norte de Goiás. Vejamos: o governo Iris Rezende, embora tenha se distinguido pela criação de oito faculdades de Educação, Ciências e Letras (instituições teoricamente destinadas à formação de professores para o ensino de 1º e 2º Graus), não se preocupou em implantá-las. O que indica que o processo expansionista resultou não da preocupação em atender a demanda potencial e/ou real para essa área de estudo, mas sim, da satisfação do clientelismo político; já o governo Henrique Santillo optou por desenvolver programa de capacitação de docentes, na área de educação e em nível de pós-graduação. Esses programas, no entanto, tinham como clientela os docentes das IES isoladas já implantadas.

Tudo isso, entretanto, não invalida uma constatação: o *rush* expansionista do ensino superior de Goiás, ocorrido entre 83 e 87, incidiu sobre a licenciatura, ou seja, a formação de professores destinados à rede pública de ensino. Poderíamos concordar em que essa incidência seja sinônimo de preocupação com a causa? Ou ela seria apenas o resultado de uma expansão que, por sua natureza clientelística, optou pela disseminação dos chamados “cursos menos dispendiosos”? Se em relação ao Estado de Goiás nossa conclusão no que concerne à formação de professores não é otimista, o que se poderia dizer com relação ao Estado do Tocantins? Essa é uma pergunta que tentaremos responder no capítulo três, quando estivermos tratando especificamente do Estado e da Universidade do Tocantins. Mas algumas indicações podem ser aqui apresentadas para que percebamos os primeiros encaminhamentos rumo à proposição de uma universidade para o Estado do Tocantins:

- a) foi no surto expansionista da década de 60, pela Lei 4.505, de 12 de agosto de 1963, publicada no Diário Oficial de 4 de setembro do mesmo ano, que foi criada a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, sediada em Porto Nacional, com os cursos de Línguas Modernas, Vernáculas, Pedagogia, Matemática, Física, Geografia e História;
- b) essa instituição, criada na letra da Lei, não foi submetida na mesma oportunidade ao processo de implantação. Sua instalação ocorreu na década de 80, isto é, no governo Iris Rezende Machado, a partir de uma promessa feita em palanque, o que resultou no abandono dessa IES à sua própria sorte;

c) ainda na década de 80, mais precisamente, em 2 de outubro de 1984, também no governo Iris Rezende Machado, foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína;

d) tanto a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, em Porto Nacional, quanto a Faculdade de Ciências e Letras em Araguaína eram, pelo menos do ponto de vista teórico, instituições voltadas para a formação de professores de 1º e 2º Graus para a rede pública da então região norte do Estado de Goiás, atual Estado do Tocantins.

4 - A CRIAÇÃO DA UNITINS DENTRO DO PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS

A breve retrospectiva histórica sobre o ensino superior no Brasil e a incursão pelos rumos que vem tomando a universidade brasileira nos dias atuais tiveram por finalidade armar o quadro geral para situarmos a criação de uma universidade pública no Estado do Tocantins e compreendermos a concepção de universidade que a caracteriza.

Iniciaremos com algumas informações históricas sobre a criação do Estado e completaremos o capítulo com uma perspectiva da intenção de criar a UNITINS no novo Estado.

- **Processo de criação e instalação do Estado do Tocantins**

Os objetivos do movimento pela criação do Estado do Tocantins são atingidos com a Assembléia Nacional Constituinte instalada em 1987. As origens remotas de tal movimento, podem ser encontradas na primeira metade do século XVIII, no contexto da economia de mineração. Nesse período da história do Brasil surgiu a primeira manifestação de natureza concreta, sinalizando a existência de oposição do norte ao centro-sul do Estado de Goiás. O fato que provocou tal atitude, de acordo com Palacin (1976), foi a majoração dos impostos sobre a produção aurífera em relação à Goiás.

À motivação inicial, de discriminação fiscal espoliativa são agregadas outras, configuradas na expressão “abandono e isolamento da região Norte do Estado de Goiás”.

Segundo Cavalcante (1990), o ano de 1736 pode ser considerado como o marco inicial do movimento separatista do norte goiano, à medida que, objetivadas na reação dos mineradores e na manifestação de independência da população, aí encontramos as raízes remotas da cisão que culminou na criação do Estado do Tocantins, em 5 de outubro de 1988, a partir de uma fusão de emendas aprovadas pelo plenário da Constituinte e incorporadas como Art. 13, do Ato das Disposições Constitucionais, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. O Estado

do Tocantins foi criado pelo desmembramento da área norte do Estado de Goiás, formada pelos 61 municípios localizados acima do Paralelo 13, dando-se sua instalação no quadragésimo dia após a eleição prevista para 15 de novembro de 1988.

A Carta Constitucional estabelecia, que instalado o Governo, o Poder Executivo designaria uma das cidades do Estado para sua Capital provisória até a aprovação da sede definitiva do governo pela Assembléia Constituinte.

A instalação da capital não se deu de uma forma tranqüila. De um lado havia interesses do Governador levar a capital provisória para o extremo norte do Estado, na cidade de Araguaína. Do outro havia a vontade popular, bem como o desejo de lideranças da região do centro do Estado, de que a capital fosse centralizada e que sua localização se desse à margem direita do rio Tocantins. O Governador vendo frustrado seu plano instalou a capital provisória na cidade de Miracema do Tocantins

Após instalada a capital provisória a Assembléia Estadual Constituinte começou a elaborar a Constituição do Estado do Tocantins. Durante os trabalhos de elaboração desta Carta, no dia 5 de outubro de 1989, antecipando as solenidades de promulgação da Constituição Estadual, na capital provisória, várias entidades representativas de significativos segmentos da comunidade tocantinense divulgaram um “Manifesto ao Povo Tocantinense”, denunciando que a proposta de Emenda Popular, subscrita por 20 mil eleitores, sobre educação, saúde, política agrícola, reforma agrária e participação e soberania do povo tocantinense não foi sequer

questionada no plenário constituinte. “*A participação popular foi negada*”, diz o manifesto, que finaliza com estas palavras:

“Nós, entidades populares e a igreja, fazemos questão de declarar que a primeira Constituição do Estado do Tocantins - nas condições em que foi feita -, nasce totalmente ilegítima.”(Manifesto ao Povo Tocantinense).

Com essa Constituição estava delineado o modo administrativo do primeiro governo do Estado. Um governo centralizado. É nesse contexto que surge a UNITINS em 1990.

- **O Estado do Tocantins: configuração geral**

O Estado do Tocantins situa-se na Região Norte do país, integrando a Amazônia Legal. Tem uma área, de acordo com o IBGE, de 278.420,7 Km², representando 3,37% do território brasileiro. Está dividido em 15 regiões administrativas e 123 municípios, sendo Araguaína, Gurupi, Palmas, Paraíso do Tocantins e Porto Nacional os mais populosos.

Conforme dados do IBGE de julho de 1997, a população do Estado do Tocantins é de 1.049.823 habitantes, com uma densidade demográfica em torno de 3,77 hab./km². Do total da população, 750.909 estão na zona urbana e 298.914 na zona rural.

A agricultura é a principal atividade econômica do Estado, seguida pela pecuária e pelo extrativismo mineral que, também, figura como de grande importância econômica.

A hidrografia, a fauna e a flora, assim como elementos de interesse histórico e cultural facilitam o turismo, com destaque para Palmas, praias fluviais, aldeias indígenas, balneários, Ilha do Bananal, Lagoa da Confusão, Cachoeira do Registro, etc. O Tocantins tem um enorme potencial de turismo ecológico, porém ainda mal explorado, tanto no aspecto de preservação quanto de exploração econômica. A oferta de serviços e de estrutura é ainda tímida em relação ao seu potencial (Potencialidades do Ecoturismo, 1996).

O Programa do Incentivo ao Desenvolvimento do Tocantins (IDE), criado em 1989, tem procurado desenvolver a industrialização, setor pouco representativo na economia do Estado.

Relativamente ao setor terciário, o que consta é que ele é considerado dependente de Brasília, Goiânia e Belém. O comércio ainda é pouco organizado.

A economia tocantinense é uma “economia de contracheque”, ou seja, a população do Tocantins é predominantemente formada de funcionários públicos e poucos patrões, sendo o Estado, ainda, o maior empregador.

- **A criação e instalação da UNITINS. Estrutura organizacional e pedagógica**

A Universidade do Tocantins - UNITINS foi criada pelo Decreto nº 252/90 em conformidade com a Lei nº 136, do mesmo ano, que institui a Fundação Universidade do Tocantins. Foi autorizada a funcionar pelo Decreto nº 2.021 de 27 de dezembro de 1990 e instalada no mesmo mês na cidade de Miracema do Tocantins, no prédio da Assembléia Legislativa, doado à Fundação (UNITINS 1991).

Em relação à administração, em seu art. 8º, a Lei 136/90 previa que a administração superior da Fundação seria exercida por um Conselho Diretor, constituído por cinco membros titulares e três suplentes, todos escolhidos entre pessoas de ilibada reputação, notória competência e dotados de reconhecido espírito público e nomeados pelo Chefe do Poder Executivo.

No que se refere à sua personalidade jurídica, foi instituída como fundação de direito privado, gozando de autonomia didático- científica, disciplinar, financeira e patrimonial, na forma consagrada pelo art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. A Fundação tinha como objetivo criar e manter em regular funcionamento a UNITINS, instituição que tem como fim o ensino superior, a pesquisa e a extensão (art. 2º do Estatuto da Fundação Universidade do Tocantins/90). O ensino aparecia como sendo uma das funções principais da Universidade.

Também a extensão e a pesquisa apareciam direcionadas para atendimento do ensino público e das necessidades de formação dos professores:

“As atividades extencionistas deverão prestar atenção à comunidade voltada para a educação em todos os níveis, inclusive educação popular, com vistas a proporcionar reciclagens para professores” e a pesquisa terá como finalidade “fazer diagnósticos da realidade do ensino de 1º e 2º graus na rede pública do Estado e oferecer os resultados como subsídios para uma ação planejada e contínua com vistas à melhoria da qualidade do Ensino” (id. p. 52-5).

Pelo Parecer nº 053/90, o Conselho Estadual de Educação aprovou o “Projeto de Criação da Universidade do Tocantins - Plano de Expansão”.

A Faculdade de Filosofia do Tocantins (FAFITINS) - antiga Faculdade de Filosofia do Norte Goiano - sediada em Porto Nacional e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FACILA), de Araguaina, autarquias estaduais, passaram a integrar o Sistema Estadual de Educação do Tocantins e foram incorporadas à Fundação por força do art. 5º da Lei nº 136/90, constituindo unidades educacionais de nível superior da Fundação Universidade do Tocantins. As mesmas autarquias foram incorporadas à Fundação Universidade do Tocantins pelo Decreto nº 2.080/91.

A UNITINS foi estruturada a partir de uma Carta Consulta, composta por vários documentos. Essa carta originou-se de uma solicitação do Governador do Estado à Presidente da Fundação da Universidade do Tocantins, Profª Drª Maria do Rosário Cassimiro, que constituiu um grupo de trabalho com o objetivo de

elaborar o projeto de implantação da UNITINS. Participaram dessa equipe professores colaboradores (especialistas, mestres e doutores) da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Católica de Goiás (UNITINS, 1991).

Foram realizadas entrevistas com técnicos e levantados dados de ensino de 1º e 2º graus junto a lideranças dos municípios de Arraias, Guarai, Tocantinópolis, Miracema do Tocantins e Gurupi. Ficou evidente a precariedade do ensino de 1º e 2º graus (id.), dados que serão apresentados quando estivermos trabalhando, neste capítulo, o item sobre as necessidades gerais do ensino fundamental e médio.

Dentre os vários caminhos para a solução que as análises e reflexões evidenciadas pelo estudo apontaram, destaca-se

“... a necessidade imediata do poder público em preparar qualitativamente o maior número possível de docentes comprometidos com a qualidade do ensino em todos os níveis” (id. p. 5).

A UNITINS foi pensada e estruturada a partir de alguns pontos que subsidiaram todo o projeto. Dentre esses pontos a construção de uma Universidade “com a cara do Tocantins” era considerada essencial. Aparecem como destaque ainda a formação de um cidadão que, além de vir a ser um profissional competente, viesse, também, a ocupar um importante espaço na sociedade, a fim de garantir a manutenção de um projeto de vida mais justo e mais saudável. Percebe-se, ainda, um enfoque para uma Universidade

atenta à evolução da ciência e da tecnologia, estas no entanto, guiadas, sempre, por compromissos humanistas (id.).

Para a definição do modelo de universidade, optaram pela que defendia uma maior concentração de cursos e projetos numa mesma localidade e descentralização de cursos e projetos no interior do Estado em regiões pré-estabelecidas, tendo a licenciatura como a base prioritária para a descentralização (id.).

A decisão tomada quanto ao modelo justificou-se pelas argumentações de que este revelava as condições econômicas e sociais para a sua implantação e facilitava

“... o acesso dos docentes leigos aos cursos correspondentes à sua área de atuação, atingindo-se no menor espaço de tempo possível os níveis de qualificação desejados” (Universidade do Tocantins, 1990, p. 10-1).

Definiu-se, ainda, a criação do primeiro Núcleo de Pós-Graduação da UNITINS na área de Ciências Humanas. Para sediar o referido Núcleo foi escolhida a cidade de Miracema do Tocantins, em virtude de sua proximidade com a capital do Estado e também por contar com instalações que podiam servir de base para alojamento (UNITINS, 1991). Em relação aos cursos de Pós-Graduação, ficou estabelecido que estes deveriam contemplar, entre outros, cursos *lato sensu* para a formação de docentes (id.).

Aparece no projeto um destaque especial para a relação da Universidade com o ensino de 1º e 2º graus, bem como para a

garantia de formação de professores para atuarem nesses níveis de ensino:

“A valorização do magistério de 1º e 2º graus norteou o fortalecimento das licenciaturas existentes, o processo de escolha e instalação dos novos Centros de Extensão e do primeiro Núcleo de Pós-Graduação da UNITINS” (UNITINS, 1991, p. 18).

A caracterização do Projeto da Fundação Universidade do Tocantins - Plano de Expansão, aprovado pelo Parecer nº 053/90 do Conselho Estadual de Educação solicitava um pedido de autorização para implantar gradativamente, entre o período de 1992 a 1996, vinte cursos no *Campus* Universitário de Palmas. Estavam previstos para a área de Ciências Humanas os cursos de Administração Pública, Administração de Empresas, Educação Artística, Ciências Contábeis, Arquivologia e Pedagogia. Para a área de Ciências Exatas e Tecnologia previam-se os cursos de Ciências da Computação e as Engenharias Agrícola, Florestal, Civil e Elétrica. Para a área de Ciências Biológicas e da Saúde foram propostos os cursos de Ciências Biológicas, Enfermagem e Obstetrícia, Medicina Veterinária, Educação Física, Nutrição, Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Odontologia.

A primeira etapa deveria contemplar os cursos de Administração Pública, Educação Artística, Ciências da Computação, Engenharia Agrícola, Ciências Biológicas (modalidade médica), Enfermagem, Obstetrícia e Medicina Veterinária. Para atender essa etapa, o projeto previa a construção de um *Campus*

Universitário, em Palmas, com capacidade para absorver um fluxo aproximado de 5.000 alunos. A implantação dos demais cursos citados no projeto só deveria se dar após a conclusão da primeira fase, acompanhada, ainda, de estudos de maior profundidade.

O programa de interiorização da UNITINS previa a instalação de Centros de Extensão nas cidades de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, oferecendo a partir de março de 1991, o curso de Pedagogia, com 40 vagas para cada Centro.

O curso de Pedagogia foi pensado para atender a maior necessidade do Estado, que segundo entendimento da Comissão responsável pela elaboração do projeto era a formação de professores “... consolidando o compromisso da UNITINS com o ensino de 1º e 2º graus” (*id.*, p.51). Com base nesse princípio, definiu-se um pedagogo com base na docência, ou seja, o pedagogo habilitado para atuar no magistério de 1º e 2º graus. Mas o projeto propunha mais. Ele propunha o desafio de formar um pedagogo não só habilitado para a docência, mas capaz de “*pensar e recriar a escola de 1º e 2º graus*” (*id.*, p.18).

As razões da instalação dos Centros de Extensão no interior do Estado têm como ponto de partida a decisão de levar à população local os serviços educacionais, científicos e culturais, prestados pela Universidade com o propósito de atingir os pontos críticos da estrutura espacial do Estado.

A escolha de Arraias e Tocantinópolis se deu em virtude de serem municípios com características de fronteira, um no extremo sudeste, o outro no extremo norte do Estado. Arraias recebia muito

mais influências culturais de Goiás e do Distrito Federal do que do Tocantins. A escolha se deu para reverter essa situação. Tocantinópolis, além da característica fronteira, apresentava mais um agravante “... *pertencer a uma região marcada pelo conflito de terras, pela pobreza e pela falta de expectativa de progresso ...*” (id., p. 19). Além desses fatores que influenciaram a escolha de Tocantinópolis, essa região contava com uma infra-estrutura local básica para o desenvolvimento de cursos na área do magistério, inclusive com dependências para hospedagem e alimentação. Guaraí foi escolhida por ser um lugar de entroncamento entre o Estado do Tocantins e o Estado do Pará (id.).

O projeto previa que as autarquias de Porto Nacional e Araguaína já integradas à Fundação pela Lei nº 136/90 se transformassem em Centros de Extensão, mantendo os mesmos cursos, com exceção de Ciências (licenciatura curta), passando o Centro de Araguaína a oferecer vinte vagas para Biologia e vinte para Química e o de Porto Nacional vinte para Matemática e vinte para Física, ambos a partir de 1992. Tal proposta, no entanto, não se concretizou.

Segundo os documentos analisados, o ponto alto da incorporação das autarquias de Araguaína e Porto Nacional ao projeto deu-se pela própria dinâmica dessas comunidades na área de educação.

O projeto previa, também, um Centro de Extensão em Gurupi, com os cursos de Pedagogia, Letras (Português), ambos a

partir de 1993, Geografia e História, a partir de 1994, Ciências (Biologia e Química) a partir de 1995.

Os aspectos fundamentais da Universidade do Tocantins (em sua primeira versão), com base no Estatuto da Universidade do Tocantins, aprovado pela Resolução nº 002, de 30 de outubro de 1990, nomeadamente, são os seguintes: Universidade como uma unidade orgânica, de natureza comunitária; estrutura acadêmica distribuída em três Centros de Ensino - Centro de Ciências Humanas, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde e Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - ; (os Centros de Ensino, menor fração da estrutura da Universidade, organizando-se de acordo com as áreas fundamentais do conhecimento); instalação de Centros de Extensão em cidades do interior do Estado consideradas pólos de desenvolvimento, em consonância com os objetivos e metas de um programa de interiorização e de atendimento às necessidades regionais; formação em nível de graduação e de pós-graduação de profissionais e pessoal docente para o magistério; participação do processo de desenvolvimento do Estado do Tocantins, de forma a contribuir para sua integração com as outras regiões do país.

Outros aspectos nos são revelados, desta vez, pelo Regimento da Universidade do Tocantins, aprovado pela Resolução nº 005/91, de 04 de janeiro de 1991. Dentre eles, podemos destacar a oferta de cursos de graduação com um ciclo Básico composto das disciplinas de Português e Matemática, sendo estas obrigatórias para todos os cursos e de um ciclo Especializado, composto de disciplinas obrigatórias para os cursos de uma mesma área do conhecimento,

com a finalidade de recuperar as deficiências dos alunos, ministrar conhecimentos básicos, ampliar a cultura geral e orientar para confirmação ou mudança de carreira. A finalidade do ciclo especializado era a de preparar o aluno para o exercício de uma profissão e para a obtenção de conhecimentos de caráter cultural e científico.

No mesmo documento, destacam-se, ainda, a implantação gradativa dos cursos em regime de seriação anual, a matrícula ao segundo ano do curso subordinada à aprovação do aluno em todas as disciplinas do ciclo básico e a conclusão do ciclo básico em, no máximo dois anos, caso contrário o aluno seria jubilado.

O Regimento apresenta inovação em relação ao concurso vestibular. A seleção dos candidatos deveria ser feita mediante a análise do histórico escolar, referente às disciplinas que compõem o núcleo comum das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, ou equivalente, e das três séries do ensino de 2º grau, ou equivalente, o que, teoricamente, proporcionaria aos alunos oriundos das escolas públicas e privadas igualdade de acesso aos cursos oferecidos (UNITINS, 1991). Para a implantação desse novo modelo de vestibular foi nomeada através da Portaria 001/91 uma Comissão Especial Permanente do Concurso Vestibular (CEPCV) que operacionalizou o vestibular para os cursos de Pedagogia dos Centros de Extensão de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, durante os meses de janeiro e fevereiro de 1991, segundo o modelo experimental, aprovado pelo Parecer nº 802/90 do Conselho Federal de Educação. Esse novo modelo de vestibular contribuiu com uma

produção significativa de dados estatísticos para investigação da realidade do ensino de 1º e 2º graus (id.).

Dos 408 inscritos, foram classificados com média decrescente, 120 candidatos. As unidades de Porto Nacional e Araguaína não tiveram interferência direta da UNITINS; o vestibular foi mantido da forma como vinha se realizando nos moldes do vestibular tradicional.

A implantação desse novo modelo de vestibular ocorreu no ano de 1991, nos Centros de Extensão de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, para os cursos de Pedagogia. As unidades de Porto Nacional e Araguaína mantiveram o vestibular convencional.⁴

Este foi o projeto original da Universidade. Embora prevesse Centros Universitários e Centros de Extensão, contrariamente, o que tivemos foi apenas a criação dos Centros de Extensão de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, que passaram a oferecer, a partir de 1991, o Curso de Pedagogia, com habilitação Magistério de 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau. Os demais não chegaram a ser criados.

O Projeto da UNITINS que começou efetivamente a ser implantado no início de 1991, com os Centros de Extensão, sofreu sua primeira reformulação em agosto desse mesmo ano.

O Projeto da UNITINS poderia talvez não ter tido uma vida tão curta se os responsáveis pela concepção e execução do mesmo tivessem envolvido a comunidade acadêmica das IEs, ou

⁴ Ver Oliveira, 1994, que faz um estudo sobre esse modelo de vestibular

seja, aqueles que, indiscutivelmente representavam o gérmen da Universidade do Tocantins. Foram ignorados os esforços que já vinham sendo concretizados para discutir a Universidade. Várias atividades já haviam sido realizadas nesse sentido. Entre elas, o I Seminário do Ensino de 3º Grau no Estado do Tocantins, “A Universidade do Tocantins”, realizado em Gurupi em outubro de 1988, o II Seminário “A Faculdade que temos e a Universidade que queremos” realizado em Porto Nacional, no mesmo mês do ano seguinte. Outras iniciativas aconteceram nas cidades de Tocantinópolis e Araguaína, também preocupadas em discutir o modelo de Universidade.

Embora já existisse um movimento para definir uma Universidade, é visível a exclusão a que foram submetidos os atores envolvidos no ensino superior. Em Carta Aberta do movimento de professores à comunidade e autoridades do Tocantins, eles escrevem: “... fomos alijados do processo de criação da Unitins e, em que pese estejamos atuando há 5 (cinco) anos, somos tratados como se não existíssemos” (1990).

Em 1º de janeiro de 1991, assume o poder o segundo Governador do Estado que, em agosto do mesmo ano, extingue a Fundação Universidade do Tocantins, mantenedora da Universidade do Tocantins, transformando-a por meio de Medida Provisória em autarquia de personalidade jurídica de direito público, com sede na cidade de Palmas, Capital do Estado do Tocantins.

Na reestruturação da UNITINS (Lei 326/91), os então Centros de Extensão de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis são

transformados em Centros Integrados e subordinados ao Centro Universitário de Porto Nacional. Os Centros Integrados representavam o desenho da nova estrutura das IES, formalizando a integração nas diversas áreas em torno de uma direção unificada. A experiência não deu certo, os Centros permaneceram dessa forma, apenas, por dois anos, voltando mais tarde, pela Resolução nº 019/93, da Comissão Diretora, à sua condição anterior, ou seja, Centros de Extensão.

De acordo com o novo Estatuto da UNITINS, aprovado em 3/7/92 pelo Conselho Estadual de Educação, a reestruturação tinha como finalidade atender ao desenvolvimento do Estado nos seguintes aspectos: produção e sistematização de conhecimentos sobre a realidade local e propor soluções; formação de recursos humanos aptos ao enfrentamento das novas demandas econômicas e sociais; produção do desenvolvimento harmônico e integrado da comunidade tocantinense; produção, promoção, preservação e difusão da cultura, focalizando o acesso aos bens e valores comuns; desenvolvimento econômico; formulação e execução de propostas de desenvolvimento do ensino nos níveis anteriores, à graduação e em cursos regulares, supletivos e informais de acordo com sua programação específica ou exigências do planejamento estadual ou regional.

De acordo com o Regimento Geral da UNITINS, aprovado pela Resolução nº 025, de 3/7/92, a Universidade, além do ensino nas modalidades de pós-graduação, ministraria também o ensino no nível médio-técnico e no nível superior. O art. 37 do

Regimento conceitua os cursos tecnológicos como cursos superiores que proporcionam habilitações intermediárias de nível superior.

Para a reestruturação da Universidade, “*o Governo do Estado, através da Secretaria da Educação, determinou a realização de uma ampla consulta à sociedade*” (UNITINS, 1991, p.18). O Secretário da Educação, Prof. Ruy Rodrigues da Silva, propôs e criou pela Portaria nº 166/91 uma Comissão Especial com o objetivo de, em 45 dias, apresentar um dossiê técnico e administrativo sobre a Universidade, abordando, também, a concepção e o programa de implantação da UNITINS, em coerência e articulação com o sistema de educação. Essa Comissão, presidida pelo Prof. Laurentino Fernandes Batista, representante do CNPq, era constituída de 24 membros. Destes, vinte eram residentes no Tocantins e representavam os diversos pólos de desenvolvimento regional, as instituições de ensino superior existentes em Araguaína, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Porto Nacional, Arraias, Guaraí e Tocantinópolis e o Departamento Estadual de Ensino Superior. Os quatro restantes eram técnicos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Foram realizadas consultas a segmentos organizados da sociedade, culminando com a realização de uma Audiência Pública, no *Campus Avançado* da UFG, em Porto Nacional com o objetivo de ampliar e consolidar os compromissos daqueles que seriam direta ou indiretamente envolvidos (id.).

O processo de reestruturação pelo qual passava a Universidade precisava compatibilizar a concepção de Universidade

e as práticas de discussão do projeto. De fato, um dos membros da Comissão Especial de Reorganização da UNITINS deu este depoimento:

“A idéia de democratização do processo figura como um grande trunfo no discurso dos dirigentes que substituíam os responsáveis pela primeira experiência considerada unilateral e de gabinete” (entrevista nº 6, 1996).

Concorreram, também, para a elaboração do Projeto estudos e informações disponíveis na Assessoria de Planejamento - ASPLAN. Essas informações diziam respeito à realidade do Estado, considerando-se os indicadores físicos, demográficos, fundiários, econômicos, educacionais, bem como de saúde, infra-estrutura, agropecuária e pesca e mais a realidade do meio ambiente, recursos naturais e urbanização, entre outros. Foram acrescentadas, ainda, as aspirações da população mediante consultas feitas pela Comissão de reestruturação.

Para efeito de análise, a Comissão agrupou os participantes em três categorias, destacando os aspectos mais representativos das aspirações sociais em relação à Universidade.

Na primeira categoria ficaram os seguintes segmentos: deputados estaduais, secretários de Estado, chefes de gabinete e a Associação de Indústria e Comércio. A percepção destes grupos é contraditória. Fazem um diagnóstico apontando para a necessidade de criar cursos prioritariamente do “interesse do Estado” e de formação de professores. Contraditoriamente, opinam que a

Universidade deve oferecer “os mesmos cursos que as demais universidades brasileiras”. Essa opinião é entendida pela Comissão como uma aspiração dessa categoria de “ ... *formação de profissionais com 'status' social consolidado e a hegemonia de cultura de 'doutores' no país*” (UNITINS, 1991, p. 19).

Na segunda categoria foram agrupadas a Igreja, a Consaúde⁵, Instituições Filantrópicas, Sindicato da Saúde, Colégio Estadual de Porto Nacional, SUCAM, Delegacia Regional de Ensino, Associação de Bairro, Associação Comercial, Produtores Rurais, Escolas Particulares (Colégio Sagrado Coração de Jesus e Escola Batista). Essa categoria a princípio parece demonstrar uma coerência entre a função e a definição da Universidade, senão vejamos:

“a função principal da Universidade seria a de ‘coordenar a melhoria da vida do povo pela pesquisa e pelo aprofundamento do conhecimento, da vivência e da sua cultura’, face ao índice alarmante de analfabetismo” (id., p. 20).

Quanto à definição de prioridades,

“ ... a Universidade deveria cuidar das seguintes questões: analfabetismo, vocação agrícola, cultura do povo, aproveitamento do cerrado e, sobretudo, do desenvolvimento” (id.).

A terceira categoria englobava os acadêmicos: professores e estudantes. Os dados revelavam o desejo de ensino e pesquisa de qualidade e vinculados com a realidade, atendimento às

⁵ Comunidade, Saúde, Desenvolvimento e Educação.

sólida estrutura física e equipamentos. Também pediam que a Universidade cuidasse da formação profissional, da melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, da produção e transmissão de conhecimentos e contribuísse para o desenvolvimento econômico e social.

As orientações, diretrizes e pressupostos sugeridos pela Comissão de Reestruturação da UNITINS em sua segunda fase, podem ser resumidas nos seguintes pontos: interdisciplinaridade e integração dos processos de saber, pensar e fazer e das atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista o atendimento da pluralidade de interesses, necessidades e demandas sociais; integração das atividades de geração, transmissão e transferência de conhecimentos técnico-científicos, ou seja, integração da pesquisa, ensino e extensão, na busca da promoção e da apropriação econômico-social da ciência e tecnologia; aproximação e integração dos processos de concepção, planejamento e execução, da teoria e a prática, dando destaque à educação para o trabalho, suprimindo o distanciamento entre os aspectos intelectual e manual das realizações práticas; integração do sistema de educação em todos os níveis e das culturas científica e tecnológica, tendo como preocupação básica a promoção de oportunidades de preparo profissional (UNITINS, 1993).

O documento dizia que a Universidade não poderia preocupar-se apenas com a formação profissional e com a transmissão de informações técnicas, mas, sobretudo, com o cidadão, atentando para o desenvolvimento dos valores éticos com a

articulação das atividades acadêmicas às políticas públicas das Secretarias de Estado e Municipais, empresas públicas e privadas, a fim de que a Universidade participe do processo de construção e desenvolvimento do Estado; deveria permitir ao profissional docente sua qualificação, estimulando a produção científica e valorizando as atividades acadêmicas (aspecto em que inclui a diferença de remuneração como estímulo); priorizar a formação básica e experimental e promover a consolidação da cultura técnico-científica (id.).

Outros aspectos ainda podem ser destacados: o estímulo à formação individual diferenciada (desenvolvimento de talentos e vocações específicas identificadas nos alunos); estímulo à participação dos estudantes nos diversos programas acadêmicos e reserva de tempo suficiente para realização de atividades de leitura, práticas de laboratório (adicionais), participação nos diferentes programas acadêmicos (id.).

Para promover a integração do Sistema Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia foi sugerido pela Comissão de Reestruturação da UNITINS a criação e instalação de um Conselho Estadual de Educação Ciência e Tecnologia - CONECT, coordenado pelo Secretário de Educação.

Em relação à organização física da UNITINS foi a seguinte a orientação da Comissão:

“Para atender aos pressupostos de uma arquitetura simples, de compromisso com as realidades locais e de descentralização espacial/administrativa propõe-se que a UNITINS seja organizada segundo uma estrutura multicampi de centros universitários regionais” (UNITINS, 1991, p. 25).

Nesse sentido, o projeto sugeria que, de início, fossem criadas unidades para atender à vocação das regiões onde seriam implantadas, privilegiando-se o processo e não as estruturas centralizadas e fixas. E mais: que as localidades e áreas de interesse tivessem sua seleção submetida ao critério de aproveitamento das potencialidades das vocações econômico-culturais das diferentes regiões.

Dessa forma e obedecendo às consultas realizadas e a imperativos postos pelas circunstâncias do momento (limitações físicas e financeiras, exigência de investimentos elevados e necessidade de racionalização das aplicações) a Comissão propôs a seguinte distribuição inicial de atividades:

Palmas: além de sediar a administração geral do Sistema de Educação, Ciência e Tecnologia, cuidaria das áreas de engenharia e tecnologia; com prioridade para as habilitações de saneamento, eletrificação rural, edificações e transportes;

Porto Nacional: além de configurar-se como um dos centros de formação de professores, cuidaria da área de saúde (enfermagem e profissões paramédicas), com o enfoque em saúde pública, humanidades, e no complexo de turismo e hotelaria;

Gurupi: além de constituir um dos centros de formação de professores, cuidaria do complexo agrícola com cursos voltados para

agronomia, administração rural, cooperativismo, tecnologia de alimentos de origem agrícola etc.;

Araguaína além de ser um centro de formação de professores, cuidaria do complexo veterinário com cursos voltados para bovinocultura, couros & tanantes, tecnologia de alimentos de origem animal, vigilância sanitária etc.;

Miracema do Tocantins: além de cuidar da promoção de cursos de pós-graduação em todas as áreas, juntamente com outros centros, cuidaria também da formação de professores e da área de administração pública;

Tocantinópolis, Arraias e Guaraí inicialmente seriam engajadas na campanha de formação de professores, não sendo, portanto, desenvolvidos como centros universitários nesta fase do projeto.

A Comissão propunha ainda: a criação de um hospital-escola e de um hotel-escola em Porto Nacional; a implantação de uma fazenda-escola na região de Gurupi; a implantação de unidades de ensino-pesquisa-produção para processamento de carne e leite em Araguaína e, por último, um centro, ainda a ser defenido, que cuidaria da área de tecnologia mineral.

Sugeria, também, que a campanha para formação de professores envolvendo os centros de Tocantinópolis, Arraias, Guaraí, Porto Nacional, Gurupi e Araguaína deveria ter natureza intensiva no tempo para formar cerca de 8 mil docentes do 1º e 2º graus em um período de quatro anos, por entenderem que o sucesso do projeto passava “... *necessariamente pela melhoria da qualidade*

do ensino de 1º e 2º graus e pela valorização da carreira do magistério em todos os níveis” (id., p. 33).

Resumindo, eram as seguintes as características resultantes da proposta de reorganização da UNITINS: ela deveria tornar-se unidade agregadora dos sistemas de educação ciência e tecnologia; deveria apresentar uma organização espacial e administrativa descentralizada e incorporar as estruturas acadêmicas existentes, adaptando-as à sua estrutura redefinida, ou seja, implantação de cinco Centros Universitários e três Centros de Extensão no período de governo 91/95.

A proposta de reestruturação da Universidade do Tocantins aparenta ter uma orientação eminentemente tecnológica. A discussão em torno dos cursos era para que estes formassem o tecnólogo de nível superior. Observando-se essa disposição, foram sugeridos os Centros Universitários nas chamadas regiões-pólo. Eles ofereceriam seus cursos de acordo com a vocação da região onde se encontrariam inseridos. Assim sendo, o pólo de Araguaína, que é um produtor de carne bovina, ofereceria um curso na área de tecnologia de produção de carne, com vistas a incrementar o mercado pecuário-exportador e não um curso tradicional de veterinária. Além disso, havia a orientação para substituir ou transformar os cursos de acordo com o atendimento da demanda e a saturação do mercado. De acordo com a nova proposta, nenhum curso existiria *ad infinitum*, sendo, ao contrário, substituído ou reestruturado, conforme as exigências do pólo onde se encontrasse inserido.

Embora tenha ocorrido toda essa discussão e tenha sido feita uma proposta para a implantação da UNITINS, na verdade, o que ocorreu foi a criação de Centros Universitários e Centros de Educação Tecnológica e a transformação dos Centros de Extensão em Centros Integrados. Verificamos nesse sentido, no ano de 1992, a criação de apenas um curso novo por centro regional, ficando o curso de Administração em Miracema do Tocantins; Engenharia Ambiental em Palmas (o primeiro oferecido no País em nível de graduação); Medicina Veterinária em Araguaína; Agronomia em Gurupi; Tecnólogo em Processamento de Dados em Paraíso do Tocantins e Ciências Biológicas em Porto Nacional.

A criação desses seis cursos acrescidos aos já existentes, acarretou um aumento significativo no número de alunos para a UNITINS. De pouco mais de duzentos alunos (incluídos aqui os da Fundação de Gurupi), existentes no momento da divisão do Estado, a UNITINS passou a atender, em 1992, a 1 463 alunos (UNITINS, 1993). Concomitantemente, o número de docentes passou de 87, para 228, no mesmo período, sendo 221 nos Centros e sete na sede.

Além da criação desses Centros e cursos, supondo-se estar obedecendo à vocação de cada região onde foram localizados, foi criado, ainda, o Centro de Educação Tecnológica - CET. De estrutura multicampi, seus objetivos eram: incorporar as Escolas Técnicas de 2º grau; desenvolver programas de formação de tecnólogos de nível superior e ser embrião do futuro Instituto de Tecnologia Industrial do Estado (UNITINS, 1993). Toda a educação tecnológica seria de responsabilidade desse Centro. Em função disso,

o Curso de Processamento de Dados foi a ele vinculado, aliás único curso de formação de tecnólogos.

Foram criados, também, os seguintes núcleos:

- Núcleo de Tecnologia Industrial Básica (NUTIB), tendo como objetivos o desenvolvimento das tecnologias industriais básicas, a pesquisa tecnológica industrial, desenvolvimento e engenharia (PD&E), bem como a prestação de serviços tecnológicos;
- Núcleo de Tecnologia de Alimentos (NUTAL), voltado para estimular a industrialização dos produtos típicos da região e desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de alimentos;
- Núcleo de Estudo e Avaliação de Políticas Públicas (NEPP), com a missão institucional de acompanhar e avaliar as políticas públicas, para instruir os processos decisórios e de planejamento dos órgãos do governo e de servir de apoio à Assessoria de Planejamento do Governo do Estado na análise independente das políticas oficiais. Inicialmente o NEPP concentrou-se no setor da Educação. Um dos primeiros trabalhos realizados foi o levantamento da habilitação docente da rede pública de ensino básico e das condições de infraestrutura das escolas. O NEPP era coordenado pelo Centro Universitário de Miracema;
- Núcleo de Estudos e Planejamento do Espaço (NEPE), coordenado pelo Centro Universitário de Palmas em cooperação com o Centro Universitário de Porto Nacional (UNITINS, 1993).

Em 1993, foram criados os cursos de Ciências Contábeis, Arquitetura e Urbanismo em Palmas e de Direito em

Colinas do Tocantins (este último começando a funcionar somente no 2º semestre). Em 1994, criaram-se o de Matemática em Arraias e Miracema do Tocantins, o de Letras em Guaraí e Engenharia de Alimentos em Paraíso do Tocantins. Em 1997, o de Direito, Economia e Comunicação Social, todos em Palmas, e com início previsto para o 2º semestre deste mesmo ano.

Os documentos da UNITINS afirmavam que a organização e as estratégias adotadas no processo de sua reestruturação expressavam propostas da Comissão para viabilizar os propósitos políticos do governo do Estado e atender às demandas sociais identificadas. O que se verificou, ao contrário, foi que, ao ser implantada a Reforma, optou-se pelos cursos tradicionais, repetindo uma experiência muito debatida e criticada na Comissão Especial de Organização e Reorganização da UNITINS: a formação de profissionais que, em vez de se dirigirem à realidade concreta na busca de transformá-la, são endereçadas à burocracia. É o que alerta um dos membros da Comissão, entrevistado nesta pesquisa. De acordo com a declaração desse professor, a orientação dada pelo pessoal do CNPq, durante a discussão do Projeto de Reestruturação da UNITINS, ia no sentido de formar tecnólogos que fossem capazes de interferir de fato na realidade, mudando-a. A fonte de inspiração eram as experiências desenvolvidas pela UFBA no Pólo Petroquímico de Camaçari. Os tecnólogos seriam formados nas áreas agrícola e produção de carne e leite.

Além da orientação de formar tecnólogos, mais uma estava incluída nas discussões: que cada Centro Universitário tivesse

cursos de formação de professores, a fim de que a própria Universidade garantisse, de fato, o provimento da mão-de-obra necessária ao desenvolvimento do Estado, na medida em que ela, com seus cursos de licenciatura, estaria garantindo, através da capacitação de professores, o melhoramento do nível do ensino de 1º e 2º graus, fato que asseguraria ao jovem tocantinense o acesso à universidade. Com isso fugir-se-ia do exemplo da Universidade do Maranhão que se distinguia por formar goianos. A Universidade seria, enfim, a alavanca do desenvolvimento do Tocantins.

O que houve na verdade foi uma Universidade concebida e uma Universidade implantada. A primeira é a universidade tecnológica nos moldes das orientações dos estudos do setor de C&T do Ministério da Ciência e Tecnologia, a segunda é a universidade tradicional. Percebe-se, no entanto, que ao lado dessa Universidade tradicional foram criados Núcleos Tecnológicos.

Mas, por que a Comissão Diretora da UNITINS teria optado por esse caminho? Por questões relacionadas a custos ou por pressões políticas resultantes da crença no mito do doutor? Os depoimentos de membros da Comissão Especial são bastante explícitos ao colocarem o paradoxo entre a Universidade concebida e a Universidade de fato implantada. A universidade tecnológica, segundo eles, não era tecnicamente, do ponto de vista político-eleitoreiro, funcional. Porque não forma o doutor, contrariava as aspirações das elites políticas locais, causando impacto negativo na carreira política do Chefe do Executivo da época: se era uma universidade que preparava para o trabalho pois pretendia formar

tecnólogos, ou seja, homens práticos com condições de modificar de fato a realidade, essa perspectiva contrariava uma outra: a da ilustração (diploma de doutor) que atendia as expectativas da burocracia do Estado. A universidade tecnológica, enfim, conforme concebida, registrada em diskete e entregue em audiência pública ao então governador, não conseguiu ser implantada, provavelmente porque não contemplava os interesses aristocratizantes das elites políticas que o apoiavam.

Outras possíveis causas do fracasso do Projeto estão relacionadas no Relatório Executivo, de 25/3/1993, apresentado pela segunda Comissão Diretora da UNITINS (Governo Moisés Avelino). Dentre elas destacam-se: a idéia de que a Universidade seria um “Grande Colégio” e, por isso, teria havido resistência a um projeto que introduzisse mudanças, ausência de atitudes positivas dos professores em relação às atividades acadêmicas, de pesquisa e extensão, redução do trabalho docente a atividades de sala de aula e a tarefas administrativas; baixa carga horária semanal dos professores; administração centralizada na sede da instituição (compras, pagamentos etc.), deixando de atender às necessidades-fim; descentralização pedagógica e didática, sem orientações gerais, com prejuízo ao exercício da docência (currículos, planos de ensino, integração entre disciplinas, etc.); ausência de um clima universitário próprio e descompromisso com a realidade do Estado; dificuldade de alocação de recursos financeiros; baixos salários; deficiência de infra-estrutura em todos os *campi*; incapacidade da UNITINS projetar, acompanhar e fiscalizar suas próprias obras.

O relatório apresenta como estratégias de atenuação e solução das dificuldades: um plano agressivo de capacitação dos professores em nível de pós graduação *stricto sensu*; saída de 20% dos professores em 1994 para capacitação em nível de mestrado e doutorado; absorção de professores visitantes (estratégia apresentada como fundamental para a mudança cultural); implantação de regime de dedicação exclusiva com políticas compensatórias; criação de mecanismos de cobrança de resultados; institucionalização de um Plano de Cargos e Salários para os funcionários e definições claras em investimentos na infra-estrutura e busca de parcerias.

Além de todos esses problemas, citados acima, um é de fundamental importância: uma relação do ensino superior com a educação tecnológica implica um maior investimento na ciência e tecnologia. No Brasil, incluído aqui o Tocantins, o que estamos assistindo é o contrário. Ou seja, a uma deteriorização em investimentos nesta área.

Esta segunda Comissão, embora tenha apresentado propostas de soluções e também tivesse entre seus membros dois que participaram da Comissão de Reestruturação, não conseguiu implantar o Projeto de Universidade que havia sido concebido.

Em 1º de janeiro de 1995 assume pela segunda vez o Governador Siqueira Campos que nomeia uma nova Comissão Diretora. O Prof. Livio William Reis de Carvalho é indicado para o cargo de Diretor Presidente da UNITINS, acumulando-o com o cargo de Secretário-Chefe do Sistema Estadual de Planejamento e Meio

Ambiente. Logo em seguida, assume a Reitoria o Prof. Zuhair Wawar permanecendo até setembro de 1996.

Durante o ano de 1995 e o primeiro semestre de 1996, não ocorreram mudanças na UNITINS, que mereçam destaque. Durante esse período a preocupação do então Reitor Prof. Zuhair Warwar foi a de elaborar um novo projeto de reorganização da UNITINS, o qual foi entregue ao Governador do Estado, não chegando, no entanto, a ser aprovado.

Em setembro de 1996, o Governador do Estado nomeia uma Comissão de Implantação da Universidade do Tocantins - UNITINS, designando o Prof. Lívio como Presidente da Comissão de Implantação, o qual permanece até o final de 1996. Durante a sua gestão, a UNITINS sofre uma nova reestruturação. A Lei nº 874/96, que autoriza o Poder Executivo, na condição de co-instituidor, a promover a instituição da Fundação Universidade do Tocantins,

“... ‘uma instituição pública mas não estatal, de natureza jurídica de direito privado, mas não particular’, como afirmou o presidente Fernando Henrique Cradoso em [...] visita a este Estado em 13 de dezembro de 1996”(Unitins, 1997, p. 2).

Essa fundação não será objeto deste estudo, visto que se encontra ainda em processo de regulamentação.

Podemos, no entanto, afirmar, concluindo este item, que a Universidade do Tocantins, tem se apresentado bastante vulnerável. Seu destino tem se modificado de acordo com as políticas dos grupos que assumem o poder. A UNITINS já passou por várias

reestruturações e, atualmente, se encontra como Fundação, a fim de que, entre outras razões, possa passar com mais eficácia pelas mudanças necessárias.

CAPÍTULO III

A UNITINS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Neste capítulo, trataremos da UNITINS e da formação de professores para o ensino fundamental e médio. Primeiramente serão discutidas as necessidades gerais do ensino fundamental e médio e em seguida serão apresentados alguns dados da realidade do ensino superior. Na seqüência será trabalhado como o sistema de formação de professores é abordado e por último, buscaremos mostrar a visão dos ocupantes dos cargos de reitores, presidentes e Secretário de Estado, em relação a criação da Universidade. Nossa intenção neste tópico é ver o proclamado e o realizado. Ou seja, ver se há congruência ou não entre os projetos, a realização destes e o próprio modo de realização do que se propôs.

1 - NECESSIDADES GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO E O ATENDIMENTO PELA UNITINS

Ao ser criado o Estado do Tocantins, a situação da educação não era das mais promissoras. Com base no documento produzido pela UNITINS “Perfil Sócio-Econômico do Estado do Tocantins” (1990), pudemos constatar que dos 965.684 habitantes, na época, mais de 50% encontravam-se na faixa etária entre sete e quinze anos, o que correspondia aproximadamente a 480.000 crianças em idade escolar. O déficit educacional da população contida nessa faixa etária era de aproximadamente 200.000 crianças. Além do déficit havia, ainda, 53.238 (22,7%) alunos com 15 anos e maiores de 15, freqüentando o ensino de 1º grau.

Ainda no mesmo documento, observamos na rede do ensino de 1º e 2º graus baixo índice de produtividade escolar e altos índices de evasão. Em 1989 a evasão apontou 16.923 casos e a reprovação atingiu 19.055 alunos no 1º grau. Dos 15.097 alunos matriculados no 2º grau, 1.582 acabaram evadindo-se da escola e 652 foram reprovados. Consideradas as proporções do número de alunos em cada nível, encontra-se uma correspondência.

Em relação à qualificação dos docentes, dos 10.223 professores que atuavam na rede estadual, verificamos que 4.451 (43,3%) possuíam o curso de magistério completo e 524 (5,12%) possuíam o curso de licenciatura completa (UNITINS 1991), o que

significa que mais de 50% dos docentes não possuíam habilitação específica.

De acordo com dados de 1994 do Ministério da Educação, o ensino no Estado do Tocantins ainda continua precário. A educação infantil é atendida pelas redes municipal, estadual e particular, e o ensino fundamental e médio pelas mesmas redes, mais a rede federal. Não obstante o Estado do Tocantins tenha ensino em todas as instâncias administrativas, apresenta uma das maiores taxas de analfabetismo do país, 38,36% (SEDUC, 1997), variando negativamente de acordo com a região.

A concentração de professores se dá nas primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª série). Não obstante esse fato, a maior parte das escolas rurais dispõe de apenas um professor.

O Estado do Tocantins aparece, segundo Gatti (1996, p.26) entre os Estados do Norte que *apresentam “situação crítica quanto ao grau de formação docente”*, com os percentuais mais baixos de pessoal habilitado para atuar nas últimas séries do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e no ensino médio. Em relação ao ensino fundamental constata que apenas 19,2% dos que atuam nessas séries possuem o curso de licenciatura e, em relação ao segundo, registra que menos de 50% dos que atuam nesse grau de ensino têm licenciatura completa.

Com vistas a traçar um quadro mais esclarecedor da situação educacional no Estado do Tocantins, será apresentado e analisado o aspecto anteriormente abordado.

Grau de formação	Total	%
Ed. Fundamental incompleta	2 089	15.69
Ed. Fundamental completa	1 266	9.50
Curso Normal. incompleto	679	5.09
Curso Normal completa	6 766	50.79
Outra Ed. Média completa	1 010	7.58
Licenciatura incompleta	296	2.22
Licenciatura completa	1 057	7.93
Ed. Sup. comp. sem licenciatura	160	1.20

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC. 1996.

Segundo os dados acima, podemos constatar que o Estado do Tocantins tem um alto índice de leigos no exercício da função docente. Vários professores ou possuem somente o ensino fundamental ou nem o concluíram. Outros possuem cursos do ensino médio fora da área do magistério e, finalmente, poucos possuem uma licenciatura.

Considerando-se esses profissionais a partir da esfera de sua lotação, o quadro é o seguinte: os professores com os mais baixos níveis de escolaridade estão majoritariamente nas redes municipais, atuando nas primeiras séries do ensino fundamental das zonas rurais. Fato que é comum, principalmente nas regiões do norte e nordeste onde as práticas clientelistas são as mais adotadas para a seleção dos professores.

O ensino médio oferece doze habilitações: Administração de Empresas, Assistente de Administração, Básico Comum, Curso Normal, Não Profissionalizante (antigo Científico), Técnico em Agropecuária, Técnico em Contabilidade, Técnico em Edificações, Técnico em Eletrônica, Técnico em Enfermagem, Técnico em Processamento de Dados e Técnico em Secretariado. Os cursos mais procurados são o curso Normal e o Técnico em Contabilidade seguidos pelo Não Profissionalizante. Mais: dos 123 municípios do Estado, 104 dispõem de ensino de 2º grau e 19 carecem dele.

Do ponto de vista da estrutura física, não obstante a multiplicação de salas de aula, se considerarmos o crescimento demográfico, esta será insustentável dentro de alguns anos. Os indicadores demonstram que o Tocantins em termos de crescimento populacional está entre os Estados mais dinâmicos do Brasil. A taxa de crescimento geométrico da população foi estimada em uma das maiores do país (Unitins, 1990). Outra questão tem que ser considerada: os altos percentuais de repetência, o que acaba gerando uma distorção da relação idade-série, impossibilitando a liberação de vagas para novos alunos que alcançam a idade de ingresso no sistema. Soma-se a isso a má conservação dos prédios escolares, a carência de instalações e equipamentos e a ausência de áreas destinadas à educação física, desporto e lazer.

Dos 368.385 alunos matriculados do pré-escolar à 3ª série do 2º grau, em 1994, 81.397 são repetentes, ou seja, 22,09%. A distribuição dos alunos matriculados é a seguinte: 699 (0,18%)

pertencem à esfera federal, 235.344 (66,88%) à esfera estadual; 113.036 (30,68%) a esfera municipal e 19.336 (5,26%) à esfera particular.

Por esfera administrativa, esse quadro é assim configurado - ensino de 1º grau: esfera federal - 158 alunos matriculados na 1ª série e zero alunos na 8ª série; na esfera estadual - 40.508 alunos matriculados na 1ª série e 12.452 na 8ª série; na esfera municipal - 42.417 matriculados na 1ª série e 875 na 8ª série; na esfera particular - 2.454 alunos matriculados na 1ª série e 875 na 8ª série.

Considerando a mesma distribuição com relação ao ensino de 2º grau, encontramos: na esfera federal - 151 matrículas na 1ª série e 64 na 3ª série; na esfera estadual - 8.298 na 1ª série e 6.191 na 3ª série; na esfera municipal - 481 na 1ª série e 380 na 3ª série; na esfera particular - 756 na 1ª série e 520 na 3ª série.

Os dados revelam que, com relação ao ensino de 1º grau, o número maior de matrículas na 1ª série está na esfera municipal (42.417); entretanto, é na esfera estadual que ocorrem os índices mais representativos, seja na 8ª série, seja no ingresso na 1ª série do 2º grau ou na conclusão da 3ª série do 2º grau. O que constatamos é uma responsabilidade maior do Estado sobre esses dois níveis de ensino, se compararmos a realidade nas diversas esferas. Outro dado ainda revelado é a “evolução” decrescente do quadro, em número muito acentuados.

Os alunos reprovados perfazem um total de 45.590 e configuram o quadro a seguir. Em nível de 1º grau - esfera federal:

89 na 1ª série; esfera municipal: 9.418 na 1ª série e 17 na 8ª; esfera particular: 218 na 1ª série e 62 na 8ª série. Em nível de 2º grau - esfera federal: 07 alunos na 1ª série e zero na 3ª; esfera estadual: 1.005 na 1ª série e 183 na 3ª; esfera municipal: 36 na 1ª e 04 na 3ª; esfera particular: 114 na 1ª série e 32 na 3ª série.

Em resumo, esse quadro pode ser assim configurado: dos 85.537 alunos matriculados na primeira série do 1º grau, 14.435 (16,87%) chegam à 8ª série, o que significa que 83,13% ficam retidos no caminho. Dos 15.629 matriculados na 1ª série do 2º grau, 7.155 (45,78%) chegam à 3ª série, significando a retenção de 38,70%.

Segundo dados referentes a 1993, os alunos que abandonaram os cursos de 1º e 2º graus totalizam 64.299. No 1º grau o maior índice de abandono na 1ª série é encontrado na esfera municipal - dos 42.417 ingressos, 10.857 (25,59%) abandonaram a escola; na 8ª série o maior índice pertence à esfera estadual - dos 12.452 alunos matriculados, 2.000 (16,06%) abandonaram a escola. Em nível de 2º grau, o maior número de abandono, tanto na 1ª quanto na 3ª série é mais destacado na esfera estadual - dos 13.774 alunos ingressos na 1ª série, 3.503 (25,43%) se evadiram; dos 6.191 que ingressaram na 3ª série, 457 (7,38%) abandonaram a escola.

A realidade que se apresenta sob a questão da evasão, somada a outras circunstâncias analisadas anteriormente, concorrem para evidenciar a vulnerabilidade do sistema público de ensino do Estado do Tocantins. Considerando-se que o fracasso escolar não deve ser atribuído ao aluno, como querem muitos, não fica difícil

entender os limites do sistema no que diz respeito à democratização do ensino - entendida como oportunidade de acesso e permanência no sistema escolar. No bojo dessas limitações, com certeza, entre outras questões graves - figura a da formação do professor. Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 1995), os dados apresentados evidenciam a necessidade e a importância de investir na formação dos professores, uma vez que essa formação incide diretamente no rendimento escolar.

2 - DADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO ESTADO DO TOCANTINS

Se compararmos os dados do ensino superior no momento da criação do Estado do Tocantins (1988), com os dados atuais, percebe-se uma significativa mudança.

O ensino superior atendia a pouco mais de duzentos alunos em uma Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (Fundação Municipal) e duas faculdades isoladas, em Araguaína e Porto Nacional, desarticuladas entre si e em relação aos demais níveis de ensino e, ainda, sem reconhecimento do Conselho Federal de Educação.

A rede física era precária, a FACILA (Araguaína) funcionava num antigo Colégio Estadual e a FAFITINS (Porto Nacional) no colégio particular Sagrado Coração de Jesus, que era

cedido para a Faculdade apenas no período noturno (UNITINS, 1991).

O corpo docente era representado por 63 professores, sendo 34 da FACILA (Araguaína) e 29 da FAFITINS (Porto Nacional). Do total de professores 11 eram bacharéis, 39 licenciados, 11 especialistas e dois mestres. Entre os bacharéis e licenciados 23 cursavam, na época, uma especialização oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (id., 1990).

Com a Criação dos Centros de Extensão (1991), foram nomeados 21 professores auxiliares, dos 34 aprovados no primeiro concurso realizado pelo Estado do Tocantins. Sendo sete professores para Guaraí, seis para Arraias, cinco para Tocantinópolis e três para reitoria (id., 1991).

Hoje a Universidade do Tocantins é uma estrutura multicampi, composta por dez Centros Universitários (Araguaína, Arraias, Colinas, Guaraí, Gurupi, Miracema, Palmas, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional e Tocantinópolis) que abrigam um total de 17 cursos: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Economia, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina Veterinária, Pedagogia e Processamento de Dados, que atendem 3.900 alunos.

Desses cursos, seis pertencem à área de formação de professores e são ministrados em cinco Centros.

Dos 174 professores que trabalham (dados de 1996) nos cursos de formação de professores, 32 são graduados, 103 são

especialistas, 42 são mestres e dois são doutores (Cf. Coordenação de Recursos Humanos - UNITINS). O número de mestres e doutores corresponde a 26,43% do total de professores, percentual relativamente baixo.

Os critérios de seleção e admissão dos docentes foram estabelecidos, no primeiro governo do Estado, no art. 118 do Regimento da Universidade do Tocantins/91) e, durante o segundo e o terceiro governos, no art. 119 do Regimento Geral da UNITINS/92). Nos dois regimentos citados, era prevista a admissão de professor visitante pelo prazo máximo de dois anos, permitida uma renovação de contrato, sem gerar vínculo empregatício

Convém observar que, na verdade, o processo de seleção ocorreu apenas uma vez, durante o primeiro governo, com a realização de um concurso de provas e títulos. O concurso restringiu-se aos cursos de Pedagogia dos Centros de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis e para as disciplinas do 1º ano dos cursos de Pedagogia. Conforme lista publicada no Diário Oficial do Estado nº 59 (fevereiro de 1991), foram aprovados 34 candidatos, dos quais um para o cargo de Titular, para assumir a disciplina Biologia Educacional em Arraias. Ficaram excluídas as Autarquias de Araguaína e de Porto Nacional embora já tivessem sido integradas pela UNITINS através do art. 5º da Lei 136/90. Para estas foram nomeados professores em cargos em comissão. A seleção dava-se por meio de análise do currículo feita pelo coordenador do curso, que encaminhava o pedido de contratação para o diretor e este para a reitoria.

Durante o segundo governo, a admissão dos professores se efetuava mediante um contrato de prestação de serviço por tempo indeterminado. A seleção era feita pelo colegiado do curso, que após examinar o currículo do candidato, encaminhava o pedido de contratação para o diretor do Centro, que por sua vez, remetia para a reitora.

O quadro funcional dos docentes da UNITINS revela um conjunto de cinco situações de vínculo: remanescentes de Goiás, divididos em duas categorias, uns contratados sob o regime da legislação trabalhista para exercer o cargo de professor de ensino superior e, outros nomeados para cargo em comissão; nomeados pelo Tocantins para cargo em comissão; concursados para os Centros de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis e os contratados pela Autarquia.

Em relação à carreira, tanto o Regimento da Universidade do Tocantins/91, quanto o Regimento Geral da UNITINS/92 colocam que o corpo docente será constituído pelos integrantes da carreira do magistério superior, pelos professores visitantes e substitutos. Acrescentam ainda que o corpo docente da Universidade compreende quatro categorias: prof. auxiliar, prof. assistente, prof. adjunto e prof. titular. O Regimento Geral da UNITINS/92 prevê, ainda, nos artigos. 111 e 113, que o enquadramento em cada classe, progressão vertical, dar-se-á mediante a apresentação de titulação acadêmica obtida em cursos credenciados de pós-graduação e, que a progressão horizontal dar-se-á após o ingresso em cada classe, a cada dois anos de efetivo exercício de magistério e será expressa em quatro níveis I, II, III e

IV. O Regimento regulamenta também em seu art. 114 que as vagas totais que poderão ser distribuídas entre as diversas classes são em número de 643.

Tanto pelo Estatuto da Universidade/90 quanto pelo Regimento Geral/92, o regime jurídico e o de trabalho podem configurar como regime de tempo parcial, com obrigação de prestar vinte horas semanais de trabalho, ou dedicação exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento de exercício de outras atividades remuneradas, ainda que de magistério.

O salário é estabelecido de acordo com o cargo, o nível e a carga horária, variando de 360,54 (prof. auxiliar nível I com 20 horas/aula) até 1.657,43 (prof. titular nível IV com 20 horas/aula).

Os primeiros programas de capacitação começam a ocorrer no segundo governo 91/94 e continuam no governo atual. Fazem parte dessa capacitação três programas: Programa de Cooperação e Intercâmbio, Programa de Internacionalização de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, e Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD). Dentre os convênios de cooperação firmados pela UNITINS, vamos nomear apenas os de nosso interesse, ou seja: aqueles que estão relacionados com a formação de professores.

Dentre os convênios celebrados pelo Programa de Cooperação e Intercâmbio, o primeiro foi com a Fundação Universidade de Brasília, estabelecendo os termos de uma cooperação mútua com o objetivo de executar atividades e projetos

de ensino, pesquisa, cooperação científica e assistência técnica nas áreas de interesse comum para ambas as instituições.

O convênio foi firmado em Miracema do Tocantins, em 25 de junho de 1992, pelo presidente da UNITINS, Prof. Antônio Luiz Maya, e pelo presidente da Fundação Universidade de Brasília, Prof. Antônio Ibanez Ruiz, por tempo indeterminado. A área escolhida para iniciar o convênio foi a educação, com o objetivo de implantar um programa conjunto de Mestrado em Educação na UNITINS. Segundo Brito (1995), percebendo-se, de imediato dificuldades para sua implantação uma vez que, entre outros fatores, a UNITINS não era reconhecida pelo Conselho Federal de Educação, optou-se por um Curso de Especialização em Administração da Educação: Políticas, Planejamento e Gestão *lato sensu*. Das quarenta vagas do curso, vinte foram oferecidas para professores e técnicos da UNITINS, de qualquer área do conhecimento. O curso teve duração de quatro meses e realizou-se durante o período de 07/08/92 a 11/12/92, perfazendo um total de 450/horas.

Após a realização do Curso de Especialização, foi firmado um novo termo aditivo, decidindo a abertura de um edital especial para o Estado do Tocantins, com vistas ao preenchimento de até 15 vagas distribuídas nas três áreas de concentração oferecidas pelo Mestrado em Educação da Universidade de Brasília.

Outro convênio, ainda dentro do Programa de Cooperação e Intercâmbio, foi firmado em 1993 entre a UNITINS e a Universidade Federal de Pernambuco, pelos seus respectivos reitores: Prof. Dr. Laurentino Fernandes Batista e Prof. Dr. Efrem de

Aguiar Maranhão. O primeiro termo aditivo foi um convênio de cooperação acadêmica entre as duas Universidades. Desta vez a área de concentração foi História Regional do Norte e Nordeste e foi coordenado pelo Departamento de História da UFPE. Foram reservadas 15 vagas na seleção que se deu em março de 1994 para o Estado do Tocantins, independente das ofertadas na UFPE. Dos 13 aprovados oito eram professores da UNITINS. O curso foi ministrado parte no Centro de Porto Nacional - TO e parte em Recife.

O Programa de Internacionalização de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* visa à atualização e reciclagem para profissionais e docentes no processo de educação continuada, bem como uma forma de nivelamento e preparação para ingresso em programas de mestrado, a serem desenvolvidos em outras universidades dentro do PICD. Inicialmente tinha previsto para 1993 dois cursos na área da educação: um de História do Brasil (180 horas) no Centro de Porto Nacional e outro de Inovação Tecnológica (180 horas) no Centro de Educação Tecnológica, em Paraíso do Tocantins. Dos dois cursos previstos, só o primeiro aconteceu. Teve início em 1996, não na cidade de Porto Nacional, mas na cidade de Palmas.

Quanto ao Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que tem como objetivo melhorar a qualificação de seus docentes, foi iniciado em 1992. No período entre 1992 a 97 foram liberados 65 docentes para cursar mestrado e 15 para doutorado. Dos 80 liberados, 53 pertencem aos centros que

trabalham com a formação de professores, sendo 47 mestrandos e seis doutorandos. Do total de 53, 17 mestrandos e quatro doutorandos ainda não retornaram para as suas respectivas instituições, por se encontrarem dentro do período legal de afastamento (Pró-Reitoria de Pesquisa e Desenvolvimento, Maio/1997).

3 - O SISTEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Estado do Tocantins, a formação de professores pode ser encontrada nas escolas públicas de ensino médio e na Universidade do Tocantins. Nas escolas públicas de ensino médio está sediado o curso Normal, com duração de três anos, que formam alunos para trabalhar com a educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Na Universidade, os cursos de licenciatura e Pedagogia, este último habilitando professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e para as disciplinas pedagógicas do curso Normal.

Identificar as duas instâncias do sistema de formação de professores no Estado não implica, necessariamente, admitir a existência de uma política educacional efetiva. O que percebemos é que o curso Normal, por estar subordinado à Secretaria Estadual de Educação, dispõe, pelo menos nos documentos orientadores emitidos por esta Secretaria, de um norteamento que objetiva dar a esse curso

uma função social compatível com as crenças ou ideologias políticas dos grupos hegemônicos no poder local. No tocante ao curso de Pedagogia, podemos dizer que ele foi precedido por uma discussão e uma elaboração de diretrizes que constam em documentos, que embora tenham sido elaborados nos gabinetes da própria Universidade, já não nos permite acusar que houve despreocupação no que diz respeito a programas que lhe orientem a prática. O concurso a que foram submetidos os professores que militam no curso de Pedagogia talvez seja outra circunstância definidora das preocupações teórico-metodológicas, uma vez que, a partir dele, foi constituído um corpo de professores não suscetível à rotatividade como existe nas licenciaturas.

Em relação aos cursos de licenciatura no Estado do Tocantins, talvez sejam os cursos mais carentes quando nos referimos à questão da orientação epistemológica, isto é, aos pressupostos científicos e metodológicos que deveriam orientar a proposição, organização e realização desses cursos. Várias razões podem ser destacadas na tentativa de explicar esse fato. Uma delas é, a própria forma de criação e implantação desses cursos. O processo de autorização para funcionamento dos cursos de licenciatura se deu nos palanques do governador Iris Rezende, por meio das chamadas faculdades isoladas do Norte de Goiás. Esse fato definiu-lhes a existência. Sua posterior incorporação à Universidade do Tocantins não lhes redefiniu os rumos. A outra está relacionada com a própria função social dos cursos. No Estado do Tocantins as licenciaturas servem a dois objetivos: legitimar situações adquiridas ao longo do

tempo, ou favorecer o acesso das pessoas que, de uma forma ou de outra, já estão engajadas nos quadros administrativos do Estado a cargos mais altos. Há, sabemos, exceções que podem ser consideradas, mas, de uma maneira geral, o que temos são cursos que se prestam à legitimação do já instituído. Os cursos existem e são ministrados como se sua natureza e seu destino não os distinguissem dos demais oferecidos pela Universidade.

Esse quadro define a característica geral dos cursos de licenciatura da Universidade do Tocantins: a carência de uma proposta que os coloque em sintonia com as reais necessidades do Estado e com as discussões mais atualizadas em matéria de política pedagógica.

Em face das constatações feitas ao longo deste trabalho, o que percebemos é que embora a UNITINS possua cursos de licenciatura e Pedagogia, ela não tem um sistema de formação definido.

4 - A VISÃO DOS OCUPANTES DE CARGOS DE DECISÃO E DOS PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DA UNITINS E SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Este tópico tem como objetivo identificar a política da UNITINS para a formação de docentes, bem como verificar o nível

de coerência entre o discurso dos dirigentes da Universidade e a política efetiva no dia a dia dos Centros cuja especificidade é a formação de professores, isto é, nossa intenção é ver o proclamado e o realizado. Verificar se há ou não uma incongruência entre os planos e a realização.

Foram entrevistados todos os reitores que tiveram mandato até 1996, um Secretário da Educação, membros da Comissão de Reestruturação da Universidade e dez professores. Em relação aos professores a seleção destes foi feita de tal forma que envolvesse professores concursados, remanescentes e de contrato especial, ou seja, professores de diferentes situações contratuais.

O procedimento empregado nestas entrevistas foi o seguinte: para os reitores e o Secretário da Educação, relacionamos doze perguntas. Para os professores selecionamos sete entre as doze apresentadas aos reitores, isso porque decidimos eliminar aquelas questões que se voltavam mais para o aspecto administrativo. Quanto aos membros da Comissão de Reestruturação da Universidade o que ocorreu foi uma conversa sobre como se deu a reestruturação.

A análise das entrevistas realizadas com reitores, presidentes e professores da UNITINS e Secretário da Educação do Estado do Tocantins obrigou-nos a definir algumas categorias, a fim de que pudéssemos expor com maior clareza e objetividade os pontos que as questões abordadas revelaram e o posicionamento dos entrevistados em face deles. Nesse sentido foram definidas as seguintes categorias gerais: diagnóstico (necessidades; projetos/

medidas/ iniciativas; resultados/efeitos/avaliação; perfil do cidadão; perfil do professor e perfil dos cursos de Pedagogia e licenciaturas.

Neste item, conforme está sugerido anteriormente, o que pretendemos é a revelação do entendimento que os atores envolvidos com a Universidade e escolhidos para realização desta pesquisa apresentam com relação às categorias destacadas. Para tanto, nossa análise será apresentada em dois blocos distintos: no primeiro mostraremos os pontos-de-vista dos presidentes da UNITINS e reitores da mesma e Secretário de Estado, denominando-os de entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3, entrevistado 4 e entrevistado 5; no segundo apresentaremos o resultado da análise das entrevistas dos professores, que serão denominados professor 1 a 10.

Os entrevistados do primeiro bloco podem ser reunidos em dois grupos de opiniões relacionadas com o diagnóstico do Estado: o primeiro grupo, composto pelos entrevistados 1, 3, e 5, entende que o Estado é carente, ou pobre, ou apresenta dificuldades econômicas, apresenta deficiências de profissionais habilitados, precariedade do ensino de 1º e 2º graus, índices preocupantes de analfabetismo - em torno de 50% - e déficit de escolaridade da população na faixa dos 7 aos 14 anos. Mais: esse grupo identifica no Estado um progresso lento com dificuldades nos campos econômico e social, bem como níveis precários de subsistência.

O segundo grupo, composto pelos entrevistados 2 e 4, faz uma leitura diferenciada da realidade do Estado: consideram-no ou potencialmente rico ou numa fase de nova organização, marcada por um processo incipiente de industrialização. Contraditoriamente,

o entrevistado 4 acusa a realidade fictícia tanto da economia quanto do mercado interno mínimo.

Com relação às necessidades, a posição dos cinco entrevistados é a de que o Estado seja alavancado para os níveis de desenvolvimento mínimos aceitáveis, por meio da preparação de mão-de-obra e da implantação de uma infra-estrutura básica, cabendo, em ambos os casos, papel decisivo não só à Universidade, mas também ao ensino fundamental e médio.

Os projetos (medidas e iniciativas), segundo pudemos perceber, colocam-se numa mesma perspectiva para os cinco entrevistados. Essa perspectiva se objetiva nos seguintes pontos: criação de uma universidade, interação universidade/comunidade, privilegiamento da pesquisa e da extensão na realimentação do ensino, sistemas de educação inter-ligados e interdependentes e expansão da educação continuada, para citar apenas alguns pontos que consideramos mais relevantes. Noutras palavras, o que pudemos depreender do posicionamento dos entrevistados no que diz respeito a projetos (medidas e iniciativas) é que eles devem apresentar como suporte básico a educação em todos os seus níveis, acrescida da pesquisa e da extensão.

Quanto aos resultados (efeitos e avaliação), os posicionamentos foram diferenciados: o entrevistado nº 1 considera que já houve impacto do trabalho da Universidade na realidade do Estado, mesmo que em função das vicissitudes políticas, ela tenha sido impedida de continuar suas experiências. O entrevistado nº 2 é de opinião de que os sete anos de existência do Estado não lhe deram

condições suficientes de colher os resultados dos projetos de desenvolvimento sócio-econômico. O entrevistado nº 3 apresenta uma avaliação que se ressentido do papel da Universidade com relação ao sistema educacional, posicionamento de que compartilha o entrevistado nº 5. O entrevistado nº 4 não se distancia do posicionamento dos dois anteriores, pois acusa que “muitos aspectos da construção da Universidade não foram contemplados.”

O perfil do cidadão, tecido a partir dos posicionamentos dos diversos entrevistados deste primeiro bloco, apresenta as seguintes características: consciência crítica e inovadora, autonomia para eleger objetivos, idéias concretas e ações positivas, ética, lucidez e capacidade de trabalho. Em resumo, o cidadão, para os entrevistados, é aquele que dispõe de dupla preparação: a política e a técnico-profissional.

Segundo os mesmos entrevistados um professor deve ter uma nítida visão de mundo, com base numa formação humanística mais abrangente, domínio de sua disciplina, ou seja, trata-se do consórcio entre as competências técnica e político-pedagógica, cuja efetividade prática é tanto mais objetiva quanto maior for a valorização profissional do docente. Deve ter ainda, condições de trabalho para que não se preocupe com sua subsistência.

O perfil do curso não foi abordado pelos entrevistados 3 e 5. Os demais (1, 2 e 4), no entanto, fizeram a seguinte defesa: deve ter o caráter humanístico e de formação global, tendo a filosofia como a disciplina - suporte.

A análise das entrevistas dos atores que compõem este primeiro bloco revela-nos que há um posicionamento quando fazem diagnóstico e outro quando são solicitados a apontar as possíveis soluções. No primeiro caso, deparamo-nos com o técnico em cujo discurso podemos perceber a preferência pelos aspectos quantitativos da análise/avaliação. No segundo caso reponta o político travestido de humanista e identificável nos meandros de um discurso antigo que, de acordo com os modelos que lhe servem de referência, elege a educação como o suporte básico com vistas ao desenvolvimento do Estado.

Feitas as considerações finais sobre as entrevistas realizadas com os atores enfeixados no primeiro bloco (presidentes, reitores e Secretario de Estado), passemos agora à análise das entrevistas dos atores agregados no segundo bloco (professores de 1 a 10).

Com relação ao diagnóstico e necessidades, apenas o professor nº 1 demonstrou certa criticidade ao considerá-los, descreve o Estado do Tocantins como sendo uma dicotomia entre o Estado ficcional e o Estado real, percebe a confusão feita pelas autoridades entre modernização tecnológica e modernidade, discute o “caciquismo” nas unidades escolares e a contradição entre a necessidade de mão-de-obra qualificada e a deformação de conteúdos mínimos. Os demais entrevistados não fogem de uma percepção horizontal tanto da realidade do Estado do Tocantins (diagnóstico) quanto das políticas que devem ser desenvolvidas para reverter o quadro identificado. Como exemplo, podemos citar: como

diagnóstico - crise em função da dependência do Governo Federal; Estado com desenvolvimento lento; Estado tem deixado a desejar tanto no social quanto no econômico. Como necessidade - escola profissionalizante em nível médio; educação continuada; educação básica etc.

Os resultados (efeitos e avaliação) são considerados pelos docentes do ponto de vista dos impactos causados pela Universidade no contexto da educação do Estado. As avaliações são várias e diferenciadas: há quem acredita na incapacidade da UNITINS para produzir impacto no sistema estadual de ensino (professor nº 1) e há quem defende a existência desse impacto como consequência de criação do curso de Pedagogia e do modelo experimental de vestibular. Além disso, tecem considerações com relação a currículo, limitações de ordem institucional, dicotomia entre discurso e prática, não definição do perfil da escola, tudo isso confluindo numa avaliação pouco otimista da relação UNITINS/Estado do Tocantins.

O perfil do professor é um aspecto não considerado pelo docente nº 2. O professor nº 1 defende que ele seja “livre da síndrome do acomodamento, da preguiça e do descaso”. O professor nº 5 aponta para a idéia do professor processo. Os demais, orquestrados por um mesmo diapasão, definem como traços constituintes do perfil do professor domínio de conhecimento, competência em sua transmissão, habilitação em sua área de atuação e compromisso político, social e profissional.

Os projeto (medidas e iniciativas) foram considerados apenas pelos professores 3, 4 e 10. Os professores 3 e 10 defenderam a existência de uma Universidade preocupada com a disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos. Já o professor nº 4 demonstrou preocupar-se com uma Universidade que tivesse como objetivo primeiro a questão da educação.

O perfil de cidadão foi abordado pelos professores 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10. O professor nº 1 diz que o conceito de cidadão é uma “identidade inventada para criarmos mais uma categoria de pessoa para o Estado pós-industrial”. Os demais gravitam esse conceito em torno de pontos como “condições de vida através de um trabalho remunerado”, “capacidade crítica”, “consciência sobre a realidade” e “necessidade de se passar pela educação”.

O perfil do curso, última questão apresentada, foi tratado por três professores apenas o (nº 4, nº 6 e nº 9) que apresentaram os seguintes posicionamentos: falta de definição; necessidade de que os currículos e disciplinas sejam adequados às necessidades da população; diferença entre os cursos de Pedagogia e de licenciatura com relação aos objetivos definidos para cada um.

A análise da entrevista dos docentes é reveladora nos aspectos: timidez na abordagem das questões (por temor de ordem funcional ou por falta de condição de análise?); compreensão em nível de senso-comum acerca de questões basilares de sua própria profissão; reprodutivismo de compreensão e conceitos tanto na análise quanto na proposição de expedientes que visem a melhorar o

contexto identificado; preferência pela particularização nas análises e insegurança global no tratamento das questões, salvo raras exceções.

- **As realidades do Estado a serem atendidas e o perfil do professor necessário**

O Estado do Tocantins, não obstante existir há oito anos e estar com praticamente 2/3 de realização de seu terceiro governo, ainda demonstra carências no que diz respeito aos aspectos básicos do seu desenvolvimento, notadamente no campo social, destacando-se a educação, saúde, habitação, ou seja, o bem-estar social enfim.

Com relação ao aspecto educação, os dados que apresentamos nos Capítulos II e III desta dissertação demonstram a realidade de dois momentos, o da criação do Estado e o atual. Embora reflitam uma mudança de natureza quantitativa, qualitativamente considerada, a educação no Estado do Tocantins ainda não sofreu os avanços que justifiquem o discurso desenvolvimentista que vem sendo veiculado pelo governo atual.

Uma das razões que contribuem com a carência de uma transformação qualitativa, entre muitas outras, é a problemática da formação do professor. Explicamos: apesar da Universidade e dos diversos projetos por ela apresentados, o que tentamos demonstrar em etapas anteriores deste trabalho foi que inexiste um compromisso efetivo dos referidos projetos e das respectivas políticas da Universidade com uma necessidade básica do Estado: a formação do

professor. Em face desse descaso, o que constatamos foi que a realidade da educação no Tocantins, hoje, está longe de satisfazer tanto as expectativas quanto as necessidades reais da educação local: a evasão e a repetência são lugares comuns, o número de crianças em idade escolar não atendidas pelo sistema ainda é assustador e o número de professores leigos atuando nos diversos níveis, não menos.

Contraditoriamente, no discurso veiculado pela Secretaria Estadual de Educação, uma das propostas da reformulação do Estatuto do Magistério é que o Estado só permitirá em seus concursos para a rede pública de ensino candidatos que apresentem diploma de licenciatura plena. Em que medida o Tocantins poderá cumprir de forma imediata essa disposição que, sabemos, é um preceito da nova LDB, a ser cumprido ao longo de dez anos, uma vez que ainda não dispõe de professores formados em magistério em número suficiente e que a Universidade, teoricamente a responsável pela formação desses profissionais foi vítima da privatização?

Antes mesmo do processo de privatização, o que constatamos ao longo da história da UNITINS e que está demonstrado neste trabalho, é que não há uma preocupação com a formação do professor. Recordando, podemos dizer: se o primeiro projeto para a Universidade tem como pressuposto a formação do professor, isso não acontece com o segundo, que apresenta uma orientação tecnológica e efetiva uma implantação tradicional, nem com o terceiro (este não foi objeto de nosso estudo), que tem como realização objetiva a privatização da instituição.

Em resumo, o quadro é de carência de professores qualificados. A Universidade que, conforme afirmamos antes, deveria ser a responsável pela solução desse problema passa por um momento de perplexidade e indefinição de rumos.

Uma pergunta continua sendo formulada: qual o perfil do professor necessário? Tentaremos responder quando tratarmos do desejável hoje em termos de formação inicial e continuada de professores.

CAPÍTULO IV

REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNITINS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nos capítulos anteriores, expusemos a situação da formação de professores no Tocantins. Vimos que são inúmeros os problemas educacionais de um Estado novo. As vicissitudes que encontramos no setor educacional não seriam, entre outras questões, reflexos de problemas de natureza política e econômica? Nos oito anos de existência do Estado (1988-96) - que foram objeto de nossa análise -, sucederam-se três governos, sendo que no último deles retorna o mesmo grupo político que foi hegemônico no primeiro.

Como são apenas quatro anos de governo (o primeiro foi de apenas dois anos), os programas e projetos privilegiam ações positivas com relação às próximas eleições. O setor educacional, não poderia ficar fora dessa perspectiva, uma vez que envolve um contingente eleitoral apreciável.

No caso da UNITINS, analisamos quatro gestões, correspondentes uma ao primeiro governo, duas ao segundo e uma

ao terceiro. Cabe ressaltar que estas gestões aqui analisadas, foram intercaladas por outras de duração tão curta que não foram objeto de nosso estudo. Na verdade, se considerarmos o ponto de vista de políticas universitárias foram três orientações distintas, em curto espaço de tempo.

A primeira orientação, que chamamos gestão-Cassimiro, teve um caráter marcadamente organizativo. A prof^a Cassimiro vinha com uma larga experiência na Universidade Federal de Goiás, como professora da Faculdade de Educação e como reitora dessa mesma faculdade. Coube-lhe organizar a UNITINS, dar-lhe estrutura administrativa e legal. Houve um ponto forte nessa gestão a nível de pressuposto de projeto: a formação de professores. Não faltou à professora e aos professores da UFG e da UCG que elaboraram as linhas básicas, princípios e fins do projeto a clara consciência de que boa parte das funções da UNITINS teria que ser a formação de professores, considerando-se as características do novo Estado: falta de estrutura-física, necessidades de formação de mão-de-obra etc. Embora, como já dissemos, a nível de pressuposto de projeto, a formação de professores seja um aspecto forte, é questionável em que medida havia uma preocupação efetiva com a educação se não contemplou os cursos de licenciatura já existentes nas faculdades isoladas (Araguaína e Porto Nacional) e dos vinte cursos previstos para Palmas, as licenciaturas não estavam presentes, apenas o curso de Pedagogia. Não se pode dizer que os resultados dessa gestão tenham sido alcançados, mas uma base administrativa foi lançada.

A segunda orientação, a gestão-Maia, caracterizou-se por ter sido nomeada para implantar um projeto concebido por uma Comissão Especial. Ao que parece não houve um entrosamento entre a gestão-Maia e o projeto. Provavelmente por este ter sido concebido por uma equipe tecnológica e o professor Maia, assim como sua equipe de apoio, terem uma formação de universidade tradicional e mais humanística, além disso verifica-se a interferência da política governamental que procurava contemplar de forma mais imediata interesses de grupos políticos localizados.

A terceira orientação, a gestão-Laurentino, ocorreu dentro de uma característica que denominaremos tecnocrática. Originário dos quadros do CNPq, o professor Laurentino era visivelmente um profissional interessado em colocar a UNITINS, nos trilhos das transformações tecnológicas. Não que não devesse preocupar-se em inserir a UNITINS no quadro das transformações gerais da sociedade. O problema é que deixou uma visão tecnocrática, no sentido de uma propensão exacerbada pelas soluções técnicas, meramente instrumentais, secundarizando os aspectos humanos e sociais, como é o caso do privilegiamento das áreas de tecnologia e das ciências exatas. O lado social ficou distante de suas preocupações. Embora no projeto a educação aparece como fator de desenvolvimento, aliada a idéia de que não há tecnologia se não há trabalhadores preparados para lidar com ela em termos profissionais e em termos de atitudes, a educação não foi priorizada na gestão-Laurentino, com exceção no que diz respeito à qualificação do quadro docente.

Na quarta gestão, gestão-Zuair, não ocorreram mudanças substanciais. Foi um período de elaboração de uma nova reforma que não chegou a ocorrer. Esta gestão caracterizou-se por uma falta de política que definisse metas e projetos.

Não é difícil constatar os percalços da política de formação de professores na UNITINS. Muitos dos problemas que identificamos continuam da mesma forma, e podemos agrupá-los em torno dos seguintes pontos:

- a) os professores do ensino fundamental e médio continuam com deficiente formação, salários irrisórios, sem uma carreira docente digna;
- b) o nível de eficácia do ensino fundamental e médio é visivelmente baixo, conforme constatamos nos dados do SAEB;
- c) inexistente na UNITINS uma política de formação de professores como parte da política global da Universidade;
- d) a distribuição dos cursos pelo Estado - pelo sistema de descentralização - continua mal feita, porque cursos surgem em todos os cantos, sem a equivalente ampliação de recursos orçamentários e de uma infra-estrutura em termos de espaço físico, bibliotecas e laboratórios e, principalmente sem adequada qualificação do corpo docente. Em outras palavras, os cursos surgem às vezes sem condições para uma existência digna do ponto de vista acadêmico.

Neste último capítulo, lançamos algumas pistas para se repensar a formação de professores na UNITINS. Nossa intenção é fazer uma prospeção, um olhar para o futuro, seja para contribuir

com os futuros governos seja para alimentar as lutas das organizações e movimentos de professores.

Inicialmente faremos uma análise da educação escolar frente às mudanças do mundo contemporâneo. Tentaremos delinear uma escola mais afinada com as necessidades presentes, tanto as regionais como as globais, e que responda às demandas de uma educação emancipatória numa sociedade mais justa e mais democrática. Tal delineamento suscitará as políticas e as práticas de formação de professores em face dos requisitos de qualidade almejados para a escola.

1 - A ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AOS NOVOS PARADIGMAS DE DESENVOLVIMENTO

Para discutir a escola pública e a formação de professores em face dos novos paradigmas de desenvolvimento, faz-se necessário que não percamos de vista o que foi dito sobre o neoliberalismo no capítulo II.

A orientação política do neoliberalismo de mercado no que tange à educação sustenta um discurso ideológico de crise e de fracasso da escola pública. Essa crise e esse fracasso decorrem tanto da incapacidade do Estado de gerir a coisa pública quanto da ineficiência da escola pública. Há, nesse sentido, a necessidade de

reestruturação da escola. Para atingir esse intento, advoga-se a privatização, afirma-se a superioridade, competência e qualidade da iniciativa privada. Defende-se tirar a educação da esfera do direito público e colocá-la na esfera do mercado (Oliveira, 1994). Numa perspectiva de ir tirando paulatinamente a responsabilidade do Estado sobre a educação pública.

Para Assmann (1996), a questão principal da transferência da educação para a iniciativa privada não é como se pode pensar a lucratividade, mas sim, o controle da “engenharia social”.

O sistema educacional aceitando o desafio do mercado assume os valores da produtividade, competitividade e em especial da eficiência.

O suporte ideológico dos paradigmas de eficiência e qualidade, pode ser encontrado na discussão da qualidade que começa para os teóricos da Administração neste século com Frederick Taylor. Silva (1995), observa que falar em qualidade hoje, em termos de história, é precisamente falar de “Controle de Qualidade” (CQ) ou “Controle da Qualidade Total” (CQT), disposições que, provavelmente, tiveram seu início no mundo empresarial e industrial, na década de trinta, a partir do conceito de qualidade total, concebido segundo Assmann (1996), pelos especialistas americanos Deming, Juran e, um pouco menos Crosby.

Embora a filosofia do “Controle da Qualidade Total” tenha sido desenvolvida por norte-americanos, foi o Japão que deu o grande salto para a qualidade a partir da década de quarenta e

potencializou a implantação da referida filosofia a partir do modelo japonês de produção (toyotismo), considerado pela literatura como sendo o sistema que origina os processos de “qualidade total” (Frigotto, 1995). Portanto, o paradigma da “qualidade total” é concebido a partir da ótica do mercado e tem por objeto a reprodução intensiva e ampliada do capital. O paradigma da eficiência é fruto também desse novo modo de produção capitalista.

As profundas mudanças na estratégia produtiva que vêm ocorrendo atualmente estão impondo o paradigma da eficiência e da qualidade, como condição para a sobrevivência e lucratividade no mercado competitivo.

Sendo a educação um processo social e, portanto, indissociado das relações produtivas que estruturam a sociedade, paradigmas como da eficiência, da qualidade, da competitividade, da flexibilidade, da descentralização, da autonomia, da equidade e outros vêm servindo, também, para reorientação da educação. Esses conceitos encontram fundamentação sobretudo na ótica da esfera privada. Têm a ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial, ou seja, uma economia mais globalizada e mais competitiva.

As contribuições de Paiva (1993) constituem um sugestivo ponto de partida para entrar nessa discussão. Ainda que a autora deixe transparecer um certo desconforto quanto às propostas neoliberais, mantém o enfoque central sobre a lógica econômica da educação, em outras palavras, trata das demandas que se apresentam

sobre os sistemas educacionais a partir de justificativas com base em razões econômicas.

Ao tratar do assunto a autora observa que o binômio eficiência/qualidade é obtido (segundo a literatura corrente) por meio da concorrência que deve penetrar no sistema educacional e nas escolas em especial. O novo modelo é coroado pela descentralização e pela submissão dos sistemas educacionais como um todo aos critérios dominantes na economia do mercado: concorrência e eficiência.

Para se garantir a eficiência, transfere-se a responsabilidade das questões escolares a lideranças locais que, com iniciativa e criatividade, devem forçar o sistema a atuar com mais eficiência e qualidade. A comprovação da qualidade se dá por meio de uma avaliação do desempenho dos alunos. Necessita-se, portanto, assegurar a qualidade, o que se faz pela concorrência.

A concorrência é acirrada pela possibilidade de escolha dos pais que por sua vez deriva da lógica do mercado. Nesse caso, o Estado não mais presta serviços diretamente à comunidade, mas, ao contrário, cria oportunidades para que a escolha dos pais seja possível. Neste contexto, a equidade socialmente possível seria o resultado desse tipo de esforço e não da ação regulamentadora do Estado.

À educação é atribuído o papel central de preparadora de recursos humanos. Ou seja, a educação deve estar articulada ao novo paradigma produtivo para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista. No interior de um modelo calcado na

competição e nas regras do mercado em geral, a educação ocupa lugar central nas estratégias de desenvolvimento (Mello, 1994; Paiva, 1993).

Esta centralização vem se dando paralelamente à discussão sobre a (re)qualificação do trabalhador. Ou seja, sobre a necessidade de um trabalhador com maior qualificação, com capacidade de preencher múltiplos papéis na produção e de rápida adaptação a novas gerações de ferramentas e maquinarias (Paiva, 1993), para substituir o trabalhador fragmentado, rotativo e rapidamente treinável na empresa. Essa (re)qualificação vem aliada a uma formação escolar básica, única, geral, abrangente e abstrata.

As novas habilidades exigidas não podem ser desenvolvidas a curto prazo e pela empresa. Daí porque a educação básica passa a ter um papel central.

Entre as razões da demanda do setor produtivo por uma força de trabalho mais qualificada, Paiva (1993) destaca a automação avançada; o *shift* em direção à qualidade dos produtos exclusivos, sofisticados e personalizados; e a convicção de que há uma relação positiva entre educação e desenvolvimento diante de novas formas de trabalho e de um mercado internacional. Os países citados como modelo são a Alemanha, o Japão, os “tigres asiáticos” e os Estados Unidos. Este último, segundo Salm (Brasil, 1995), acompanhado da advertência de que assim como o Brasil, também, está enfrentando problemas na área da educação básica. Está procurando, no entanto, formas de superá-los rapidamente, uma vez que estes são uma ameaça à sua liderança econômica.

modelo são a Alemanha, o Japão, os “tigres asiáticos” e os Estados Unidos. Este último, segundo Salm (Brasil, 1995), acompanhado da advertência de que assim como o Brasil, também, está enfrentando problemas na área da educação básica. Está procurando, no entanto, formas de superá-los rapidamente, uma vez que estes são uma ameaça à sua liderança econômica.

A qualidade exigida para o trabalhador ultrapassa o domínio de conhecimentos e de técnicas instrumentais, requer também “virtudes” ligadas ao trabalho.

“Não bastam [...] conhecimentos e disposição para atualizá-los; eles devem vir junto com atitudes e disposições positivas em relação aos novos padrões de produção”(id., p. 316).

A demanda hoje é por “metacapacitação” (mais competências sociais e pessoais do que conhecimentos teóricos), qualificação real de natureza geral e comportamental e principalmente por competências para gerar inovações. Isso recoloca sobre a mesa velhos problemas, como aqueles de natureza propriamente pedagógica e faz reaparecer, na década de oitenta, no cenário acadêmico e político a psicologia social, da aprendizagem e da personalidade, bem como uma versão mais sofisticada da economia da educação. Esta última, concentrada, hoje, na rentabilidade do investimento educativo, considerando a eficiência do aparato escolar e sua adequação às demandas da vida econômica. Ao mesmo tempo recuam análises sociológicas e políticas.

Costa (1994), ao fazer uma análise dessas posições que ele denomina de “neo-reformadoras” da educação, observa que estas acreditam poder justificar e orientar a atividade educacional, a partir de requisitos e justificativas econômicas. Para os “neo-reformadores” dilemas e confrontos históricos sobre política educacional estariam superados pela nova ordem internacional, pela nova configuração da produção e dos mercados globalizados e pelos novos requisitos emanados da sociedade pós-moderna emergente.

Ainda, segundo Costa (id), o livro “Cidadania e competitividade: os desafios educacionais do terceiro milênio”, de Mello (1993), sinaliza muito bem a corrente que dá como encerrado (teoricamente) o divórcio entre aspirações educacionais de grandes massas e os interesses acumulativos e reprodutivos das classes dominantes sob o capitalismo, tão característicos das críticas aos modelos educacionais do passado recente.

Agora em consonância com uma nova era que se inaugura com as mudanças profundas na base técnica e na organização da esfera produtiva, empresas e seus potenciais empregados, governantes e eleitores, elites e massas estariam do ponto de vista lógico alinhados à necessidade de uma rede escolar universalmente acessível, eficiente e democratizante.

Tais considerações indicam um retorno do pensamento educacional ao eixo economicista dos anos 70, trazendo de volta a teoria do capital humano, agora com novos conceitos (Frigotto, 1995), que, no entanto, continuam a reduzir

“... a ação pedagógica, a prática educativa a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos do [...] mercado de trabalho [...]. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação” (Frigotto, 1989, p. 16).

A educação aparece na teoria como fator determinante do desenvolvimento e da equalização social. Os sistemas escolares, segundo Salm (Brasil, 1995), vêm sendo acusados de ser um entrave para que isso ocorra. Segundo o autor citado, as posições apresentadas nos documentos consultados por ele sobre este assunto, denunciam que, questões críticas da educação brasileira já fazem parte das agendas empresarial, sindical e governamental. Os entraves, segundo esses mesmos documentos, dão-se na educação por causa da seletividade e da baixa qualidade da educação básica.

A solução proposta: é a implementação de um sistema de ensino mais eficiente, extensivo às maiorias e capaz de dar uma formação geral, configurando-se neste discurso a escola básica de qualidade para todos.

A idéia da escola básica para todos é defendida porque segundo Salm (id.; p.7), o conceito que está presente na produção moderna é o de produtividade sistêmica. E para este sistema

“... o que se deve buscar, no que se refere à Educação, é a elevação do nível de escolaridade da educação como um todo, e não mais daqueles que estarão mais diretamente envolvidos com as novas tecnologias. A crise educacional brasileira afeta a economia como um todo, e desta perspectiva deve ser enfrentada”.

Assmann (1996, pp. 161), analisa essa questão de um outro ponto de vista. Para ele “... *as estratégias de crescimento econômico, que se propugnam, se dirigem sempre apenas a alvos seletivos e clientela especiais*”.

O discurso que vincula uma educação de qualidade, pode ser encontrado articulado tanto com os interesses do trabalhador quanto com os do capital na forma da alardeada “qualidade total” que aparece no setor educacional como “pedagogia da qualidade total” (PQT). Como é este o paradigma que nos interessa desvelar, neste item, vamos rapidamente fazer uma referência a ele, visto que muitos estudos já foram desenvolvidos sob a qualidade total na educação. Entre outros, encontram-se: Demo (1994); Ferreti (1994); Fidalgo & Machado (1994); Gentili & Silva (1994); Paiva (1991) e Romano (1991).

- PARADIGMA DA “QUALIDADE TOTAL” E DA “PEDAGOGIA DA QUALIDADE TOTAL”

O paradigma da “qualidade total” começa a ser implantado a partir da década de 30. Ganha fôlego com Thacher e Reagan. No Brasil seu marco inicial se deu em sete de novembro de 1990, quando o Presidente Collor lançou o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade -PBQP- (Silva, 1995). Cabe então perguntar: quem é ou são os ideólogos que pensam a educação escolar sob o ideário da qualidade total no Brasil?

Como observa Gentili (1995), a proposta para a educação escolar sob o ideário da qualidade total tem sido desenvolvida no Brasil pelo Programa “Escola de Qualidade Total” - EQT- por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade do Ministério de Educação e Desporto - PBQP/MEC-. O programa se espelha nos próprios livros de Ramos: “Excelência na educação: a escola da qualidade total” (1992) e “Pedagogia da qualidade total” (1994).

Para Ramos, uma solução possível para a crise educacional do país reside na concepção de um modelo brasileiro de “Escola de Qualidade Total”. A construção dessa escola exige que a chamada “pedagogia da qualidade” total assuma o papel de operar “inovações” educacionais que devem incidir sobre as práticas administrativas e pedagógicas da escola.

Para nortear o ensino fundamental e médio, a “pedagogia da qualidade total” apropria-se do referencial teórico da “qualidade total”. Desse modo, adota estratégias como: “introdução permanente de novas tecnologias de ensino no cotidiano da prática pedagógica do professor”; “redefinição do gerenciamento da escola”, “diretor é visto como um gerente da instituição”; “trabalho em equipe”; “responsabilidade individual dos funcionários”; “disponibilidade de mudança de habilidades e hábitos”; “capacidade e criatividade para detectar e resolver os problemas”; “envolvimento dos alunos, chamados de clientes da escola”. E mais: prêmios para as escolas que apresentem índices satisfatórios de rendimento escolar

baseados no padrão de qualidade (leia-se: de produtividade do ensino) indicado pelo governo.

A finalidade básica em nível teórico da “pedagogia da qualidade total” é formar uma nova mentalidade no aluno (cliente). Seu discurso exige uma escola que seja competente para transmitir conhecimentos e na instrumentação efetivamente capacitadora para o trabalho, visto sobre a perspectiva econômica. A “pedagogia da qualidade total” volta a trazer à baila um velho e conhecido discurso: as condições de vida de cada um dependem da capacidade individual. Insiste-se, segundo Assmann (1996), que só não vencem aqueles que deixarem de aproveitar a chance. Para este autor, é impressionante a facilidade com que se “trabalha” com a lógica de um mercado irrestrito. E prossegue, que é preciso que os “educadores” e as instituições educacionais, encarem, conjuntamente, a capacitação efetiva para empregos reais e a formação da consciência.

2 - IDENTIFICANDO OS PRINCIPAIS OBSTÁCULOS A UMA POLÍTICA BEM SUCEDIDA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TERMOS GERAIS

Uma política bem sucedida de formação de professores vai se deparar com alguns grandes obstáculos. Buscaremos aqui apontar aspectos que contribuem muito para aumentar as dificuldades presentes nos cursos de formação de professores. O que

faremos às custas de repetições e sem a pretensão de um inventário completo, uma vez que a literatura específica sobre esse assunto é muito ampla. Citamos, como primeira indicação, e por serem os mais recentes os trabalhos de Lüdke (1994) e de Martinazzo et alii (1993). Esses autores fazem uma análise dos problemas mais cruciais que envolvem as licenciaturas, a partir da literatura recente sobre o assunto.

Os problemas na formação de professores não são novos, “... *grande parte dos problemas vividos pela licenciatura remontam às suas origens ...*” (Lüdke, 1994, p. 6), no entanto, é só no ano de 1975, que reitores de universidades brasileiras participam pela primeira vez de um seminário junto com Secretários da Educação para discutir a integração universidade/sistemas de ensino (Albuquerque, 1977). Esses problemas da formação de professores podemos encontrá-los no Documento I da Comissão de Ensino da Área de Educação, do DAU/MEC, divulgado em fins de 1975, após a realização de sete encontros regionais com a participação de 1.300 “educadores” e 535 entidades.

Albuquerque (id.) sintetiza alguns dos problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores apresentados no documento. Em linhas gerais são os seguintes: falta de integração entre as agências formadoras de recursos humanos e as agências que absorvem esses recursos e falta de integração entre os três graus de ensino, mais aguda no tocante a planejamento e avaliação em termos das necessidades e demandas circundantes. Quando ocorrem tentativas de contato entre os três níveis, estas não constituem uma

integração efetiva, estão marcadas de imediatismo pouco produtivo, dando-se entendimentos pessoais e episódicas prestações de serviço. Outros problemas citados são: ausência de uma política educacional; definição de perfil do profissional de educação que tem se prendido exclusivamente àquilo que ele não é, decorrentemente os formandos não encontram no cotidiano de sua vida profissional eco da formação obtida em nível superior; falta de levantamento das reais necessidades do mercado de trabalho; ausência de concurso para cargos definidos como de “confiança” (por exemplo administradores escolares), o que propicia o ingresso via critérios clientelísticos, e por último, o fato de que os candidatos aos cursos de Pedagogia e licenciatura são aqueles não selecionados para outras profissões, que oferecem *status* e prestígio social.

Esses problemas persistem e ainda são agravados por outros como: a falta de articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre as unidades da educação e as demais unidades universitárias, entre pesquisa, extensão e ensino; persistência do esquema 3+1; a questão das licenciaturas não construírem seu próprio saber, mas permanecerem em dependência de saberes cultivados por outras áreas do conhecimento; o desconhecimento da realidade específica do aluno de licenciatura (especialmente do curso noturno); a fragmentação dos conteúdos das disciplinas; falta de professores para toda a rede pública do ensino fundamental e médio, agravando-se a cada dia, jornada de trabalho, desvalorização brutal do salário e da própria função do professor, além de um alto índice de evasão dos alunos matriculados nos cursos

de licenciatura, fenômeno que se tem manifestado em todo o Brasil, conforme estudos que estão sendo realizados pelo MEC/SESu (Bicudo, 1996).

Os problemas citados vêm não só criando uma situação de absoluta falta de atração para a carreira do professor, como também gerando um fato a que estamos assistindo estarecidos: rejeição e abandono da mesma. Estes aspectos vêm sendo negligenciados ao longo dos anos pelos governantes em todos os níveis, gerando uma grande distância entre os patamares praticados e os desejados e resultando na desvalorização cultural e econômica do professor e na massificação da profissão.

Embora não haja um consenso sobre a idéia de como os problemas foram gerados e nem sobre o que pode e deve ser feito nas condições e contingências de hoje, fica fora de dúvida, que a superação dessas deficiências depende, entre outras, de uma melhor formação dos professores e de melhores condições nas quais exercem sua profissão (Menezes, 1996).

- **As dificuldades da UNITINS. uma visão crítica da sua política de formação de professores**

Segundo o que percebemos a partir de nossa vivência como professora da UNITINS e que constatamos de forma mais

sistematizada no estudo que ora realizamos, a principal dificuldade enfrentada por essa instituição em todos os seus aspectos resulta de sua vulnerabilidade em face da alternância das facções das classes dominantes na estrutura de poder. Em outras palavras, a UNITINS, assim como todas as instituições públicas do Estado do Tocantins, sofre de um mal comum à política brasileira, principalmente nos estados mais atrasados da federação: a descontinuidade das políticas educacionais, associadas a interferências políticas. É justamente por isso que ela já passou por três orientações distintas, que se sucederam em virtude da substituição do comando geral do Estado, com o agravante de que, no momento atual, mesmo com a volta da facção das elites locais que ocuparam o poder no primeiro governo do Estado, o projeto original da Universidade (a não ser no que diz respeito a uma fundação de direito privado) não foi retomado. Ao contrário do que se poderia esperar, o governo não recoloca o projeto que tinha como pressuposto a formação de professores, prioriza os chamados cursos “nobres” e privatiza a Universidade.

A Universidade do Tocantins tem como sua maior entrave a descontinuidade em dois sentidos: com relação a facções que se substituem e com relação a não recuperação de projetos por uma mesma facção.

Soma-se a essa descontinuidade a grande alternância do corpo docente em função da própria vulnerabilidade da instituição.

Essa rotatividade produz um efeito lamentável: a falta de projeto alternativo por parte dos docentes que, em função das constantes flutuações, não chegam sequer a conhecer a história do

distingue pela realização de concurso (realizou apenas um para o curso de Pedagogia) e seus professores a ela se vinculam por meio de um contrato especial, de duração de um ano, prorrogável de acordo com os interesses da instituição. Essa situação funcional, que contraria as disposições da legislação pertinente, além de provocar as idas e vindas de professores, faz que aqueles que ficam o façam em caráter provisório e por um período determinado, enquanto ultimam projetos, dissertações ou teses e aguardam concurso em universidades federais.

Essa situação implica, ainda, outras conseqüências: carência de uma política docente que resista aos desmandos do poder público e imprima um novo rumo à Universidade; ausência de um projeto que atenda às necessidades do Estado, inclusive no que diz respeito à formação docente necessário ao seu próprio desenvolvimento.

O grupo de professores mais permanentes na Universidade, é o formado pelos que foram efetivados no primeiro concurso do Estado do Tocantins para os Centros de Extensão de Pedagogia e pelos “remanescentes de Goiás”.

Do ponto de vista da formação acadêmica, como se comporta esse grupo? Refletindo o que ocorre nas universidades onde receberam sua formação em nível de especialização e mestrado, esses profissionais teorizam de forma contraditória sobre os mesmos temas, fazem o chamado discurso crítico da realidade e de uns em relação aos outros e não desenvolvem ações efetivas com relação aos problemas reais mais candentes do Estado, notadamente no que diz

respeito à formação do professor. Assim sendo, temos o embate teórico nos limites da Universidade de par com a ausência de atitudes práticas no contexto da escola - alvo das discussões e do professor, objetivo dos supostos estudos.

Considerando-se o até aqui exposto, cabe perguntar: existe uma política de formação de professores da parte da UNITINS? A resposta certamente é a de que não existe uma política de comprometimento com as questões do magistério.

3 - RUMOS ATUAIS NA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este item tem como objetivo refletir acerca dos rumos que vêm tomando a formação inicial e contínua de professores nesta década. Em geral, esses temas aparecem nos encontros que discutem a formação de professores. Observando as falas dos participantes do ENDIPE (1996) e da ANPEd (1996), pudemos perceber que alguns autores começavam a ser citados com maior frequência. Segundo Oliveira (1996, p. 22)

“... nos anos de 94 e 95 os estudos analisados [...] que [...] giram em torno do professor [...] tem [...] influência de autores como Nóvoa, Popkewitz, e a posição de se defender o ensino como prática reflexiva, com base nas discussões de Donald Schön (1983), começa a aparecer como uma tendência significativa”.

Esta constatação levou-nos a procurar entender esse movimento pela opção de um ensino como prática reflexiva.

Segundo Zeichner (1993), na última década, os termos “prático reflexivo” e “ensino reflexivo” tornaram-se slogans da reforma do ensino e da formação de professores.

As solicitações mais recentes de reformas educativas põem a tônica na preparação de professores e nas suas condições de trabalho. Para Zeichner (id.) é preciso redefinir o papel do professor. Neste sentido, envidam-se esforços para que a questão reflexiva passe a ser o componente central dessas reformas. Exemplos como os da América do Norte, do Reino Unido, Austrália, Noruega, Holanda, Espanha, Índia, Tailândia e Singapura têm corroborado esta idéia.

Parece que a formação dos professores como uma formação reflexiva está a converter-se no elemento-chave do projeto de reforma do sistema educativo.

O tema da prática reflexiva no ensino e na formação de professores tem surgido, também, entre outros setores da comunidade preocupados com a formação de professores. O papel do professor surge aqui designado por diferentes metáforas: o “professor como investigador na sala de aula”, o “ensino como arte”, o “ensino como arte moral”, o “professor como profissional clínico”, o “ensino como processo interativo”, o “professor como prático reflexivo”, etc. (Gómez 1992). Aparece, ainda, segundo Calderhead, citado por Zeichner (id.), em expressões como “reflexão na ação”, “formação de professores orientada para a pesquisa reflexiva”,

“decisor ou profissional”, expressões que submetem sempre a uma certa noção de reflexão no processo do desenvolvimento profissional, mas que, ao mesmo tempo, disfarçam uma numerosa variedade de conceitos com implicações no projeto e na organização de cursos de formação de professores.

Na esteira desta idéia, Nóvoa (1993) alerta-nos contra as tendências que utilizam o *slogan* da prática reflexiva, para manter de forma sutil uma posição subserviente dos professores.

Simultaneamente com o rápido desenvolvimento dos programas de reforma da formação de professores, baseados no conceito de investigação reflexiva, ocorreu o nascimento de uma vasta literatura científica. Para a realização deste estudo, apoiamonos em Nóvoa (1992, 1993 e 1995), Schön (1992) e Zeichner (1993). Além destes, outros autores que utilizam como referência os autores citados, também foram fonte de estudos.

O movimento da prática reflexiva surge como uma crítica generalizada à concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental, segundo a qual solucionavam-se os problemas aplicando-se princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação, que serviu para orientar a educação e a formação de professores especialmente na década de 80.

Não podemos negar que a racionalidade técnica representou um avanço frente à formação tradicional dos professores, uma vez que passou a defender a aplicação do conhecimento e do

método científico à análise da prática e à construção de regras que regulam a intervenção do professor.

Mesmo constituindo um avanço, a racionalidade técnica continua a apresentar limites e lacunas bastante significativos. Limites que se acentuam à medida que os professores vêm sendo chamados a desempenhar uma multiplicidade de tarefas educativas no interior e exterior da sala de aula, as quais, pela sua complexidade, não permitem que encaixemos em esquemas preestabelecidos os problemas da prática social. Segundo Gomes (1990), na prática as situações não são meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução pela aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico.

Hoje começa-se a perceber uma contradição entre a formação de professores na ótica da racionalidade técnica e o contexto atual. De um lado, verifica-se o alargamento das missões de socialização dos professores no âmbito da escolaridade obrigatória (Sacristán, 1995), o que requer que se pense a formação dos professores numa perspectiva mais holística. Contraditoriamente, os programas de professores são apresentados com uma incidência maior nos aspectos técnicos da profissão, deixando à margem as dimensões pessoais e culturais.

É a partir dessas constatações que começam a se fazer propostas e surgem novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores, tanto da formação inicial quanto da formação continuada. É nesta perspectiva que durante a década de 80 começa a surgir uma “nova” tendência de formação de professores,

que faz frente à racionalidade técnica. Uma concepção de formação que destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Ou seja, uma concepção que segundo Nóvoa (1995) define a práxis como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada.

O movimento de uma prática reflexiva na verdade não é novo. Suas origens, segundo Zeichner (id.) remontam a Dewey nos Estados Unidos da América em 1933 . Remontam, ainda, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao “Emílio” de Rousseau e podem ser encontradas em obras como Schutz, Vigotsky e Piaget (Shön, id.).

Para Dewey, a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Implica intuição, emoção e paixão, além de atitudes como abertura de espírito, ações de responsabilidade e sinceridade. A ação reflexiva não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. Ao contrário, é o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, ou o ato e o pensamento (Zeichner, id.).

Quais as características da prática do ensino reflexivo?

A primeira diz respeito à atenção do professor. Esta deverá voltar-se tanto para a sua própria prática quanto para as condições sociais nas quais se situa essa prática. Ou seja: a atenção deve estar dirigida para o reconhecimento do caráter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem. A essa podemos agregar o compromisso com a reflexão enquanto

prática social, o que evita reduzir essa mesma reflexão aos limites da sala de aula (Zeichner, id.), à medida que deve tomar como referência as dimensões coletivas (Nóvoa, 1992). Podemos destacar ainda a responsabilidade do professor para com sua própria aprendizagem e seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, id; Shön, id; Zeichner, id). Se os professores não investirem neste projeto, outras instâncias, como o Estado e a Universidade etc. ocuparão o território deixado livre, reivindicando legitimidade de pilotagem da profissão docente (Nóvoa, 1995).

Um ensino e uma prática reflexiva pressupõem implicações, como: reconhecer que os professores são capazes de definir o seu próprio programa de desenvolvimento profissional, ou seja, que são profissionais ativos na formação dos propósitos e objetivos do seu trabalho e dos meios para atingí-los (Sacristán, 1995; Zeichner, id.); aceitar que os professores, também, são possuidores de teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino de qualidade; fornecer aos professores os meios para que adquiram um pensamento autônomo e facilitar-lhes as dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1992); reconhecer que o processo de compreender e melhorar o método de ensino de cada um deve começar com uma reflexão sobre a sua própria experiência e deve se prolongar durante toda a carreira do professor (Zeichner, id.). Enfim, segundo Mezirow, citado por Nóvoa (id.) é o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica, único processo

que pode conduzir a uma transformação de perspectiva e a uma produção de saberes pelos próprios professores.

Nóvoa (id.) ressalta que os professores devem ter uma compreensão mais aprofundada da sua prática, possibilitando-lhes o seu redimensionamento e capacidade de pensar a sua própria profissão. Para isso, tanto o autor citado quanto Zeichner (id.) propõe que os professores busquem nas reflexões de Shön subsídios para a sua formação.

Para Shön (1992), a formação de conhecimento prático supõe que o professor tenha um diálogo reflexivo com a situação problemática e uma intervenção concreta. Para analisar o conhecimento prático sugere um triplo movimento - conhecimento na ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação.

O “conhecimento-na-ação” é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de prestar atenção, ser curioso, ouvir, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam os alunos a dizer certas coisas.

Na vida quotidiana dos professores, simultaneamente eles pensam e atuam. Este é o segundo componente do pensamento prático: reflexão-na-ação. O processo de reflexão-na-ação compõe-se de quatro momentos: o primeiro é de surpresa; o segundo é de reflexão sobre o fato e simultaneamente de busca de compreensão a motivo da surpresa; o terceiro é o momento de reformular o

problema suscitado pela situação e o quarto é de efetuar uma experiência para testar a nova hipótese.

É um processo de reflexão sem o vigor, da sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Quando o profissional se revela flexível, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. Segundo Gómez (1992), no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Aparece aqui o terceiro componente do pensamento prático: a reflexão sobre a ação. É a análise, descrição e avaliação que o indivíduo realiza *a posteriori*.

A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão na ação.

Estes processos constituem o pensamento prático do professor. Não são independentes, completam-se entre si para garantir a formação de um professor prático reflexivo que se torne, cada vez mais, capaz de refletir na e sobre a sua prática.

Como formar este profissional?

Shön (id.) e Sacristán (id) fazem uma comparação da atividade docente com a ação artística na qual o artista dá sentido à sua obra no processo de criação. Para Shön (id.), a epistemologia subjacente ao currículo de educação artística contém as

características de um *prácticum* reflexivo. Implica um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, mesmo antes de compreenderem o que estão a fazer. É durante o próprio ato que eles vão dominando a utilização de práticas profissionais, em termos conscientes e com conhecimento.

Zeichner (id.) dá destaque ao *practicum* (momentos estruturados de prática pedagógica - estágios, aulas práticas) no curso de formação. Define sua proposta de programa de formação de professores dando ênfase nas tradições desenvolvimentistas e de construção do social (ou crítico social).

Pelas nossas observações constatamos que o desenvolvimento de uma práxis reflexiva vem sendo dificultado por vários aspectos. Dentre eles podemos destacar: um que se refere ao saber na área das Ciências da Educação e que tem contribuído para desvalorizar as experiências e as práticas dos professores (Nóvoa, 1992); outro que mostra a visão de que as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática, apenas nas escolas, o que torna o ensino apenas uma atividade técnica (Schön, id.); um terceiro aspecto refere-se à questão de que, na concepção da racionalidade técnica, o que deve ser ensinado, a quem e porquê são questões decididas fora dos espaços da sala de aula.

Mesmo com todas as dificuldades de formar um professor reflexivo, é preciso desafiá-las. A opção de um projeto que valorize as pessoas e os grupos que estão no interior das escolas passa pela formação desse tipo de professor. E mais: requer, segundo Nóvoa citado por Zeichner (1993), a convicção de que parte

significativa de mudanças educacionais e da melhoria de qualidade do ensino (pedagógicas, organizacionais e institucionais) que contribuam para uma maior igualdade e justiça social passa pela formação de um professor reflexivo.

Concomitantemente à discussão sobre a formação inicial do professor, outra está ocorrendo. Trata-se da formação contínua dos professores, como o expressa Libâneo:

“... o desenvolvimento das ciências, o aparecimento de novos condicionantes do rendimento escolar mais compatível com as características de nossa época implicam a formação continuada do professor” (Libâneo, 1996c, p. 128).

Embora bastante falada, a formação contínua não é um campo homogêneo (Demailly, 1992), é, sem dúvida, um tema de enorme complexidade por abrigar diferentes concepções. Além disso, segundo Ribeiro (1993), ela ainda não tem sido suficientemente teorizada, bem como ainda lhe faltam suportes conceituais firmes. Diante disso e para realizar este estudo, fomos buscar subsídios na formação contínua da Espanha e de Portugal, isto porque, o tema da formação contínua de professores tem sido nesses países objeto de numerosas análises e reflexões teóricas. Por isso lá existe uma literatura relativamente bem documentada e atualizada sobre as tendências e estratégias para a formação inicial e contínua (Escudero & Botia, 1994).

Esses países vêm desenvolvendo projetos de educação contínua numa perspectiva de um processo permanente centrado na

escola, isto é, projetos que privilegiam o estabelecimento de um ensino, no qual os professores, com apoio de especialistas externos, identificam os problemas e constroem coletivamente soluções.

A preocupação de colocar a escola como estratégia de desenvolvimento já não é nova, remonta à década de 70 (Canário, 1994; Escudero & Botia, id.), época em que se constatou que muitas das mudanças e reformas implantadas externamente fracassavam. Mais: que esse fracasso era proporcionalmente mais estrondoso quanto mais ingenuamente se acreditava na escola como algo a ser mudado. Entretanto, é somente na segunda metade de 80 (Escudero & Botia, id.) que começa a haver um consenso em relação a que essa disposição de melhorar a escola era inapropriada. Nessa linha surgem as propostas que defendem a idéia de reconstruir as escolas por dentro.

O discurso sobre propostas de um desenvolvimento interno das escolas e a autonomia das mesmas pode ser remetido para, no mínimo, três vertentes conflitantes. Nomeadamente: uma vertente neoliberal que apela para critérios de maior eficácia das questões educativas; outra que pretende levar até a gestão das escolas novos esquemas de gestão empresarial, construídos sobre uma renovada versão do movimento das relações humanas na empresa. Nestes casos

“ ... a lógica de e para uma escola ‘autogerida’ se confunde com os horizontes sob os quais a ‘nova direita’ quer privatizar e submeter às leis de mercado à educação (Escudero & Botia, id., p. 116).

e uma terceira vertente que nos remete à idéia de formação enquanto processo da profissionalização docente (Canário, id.).

É esta última vertente que se volta para uma visão crítica de educação continuada que rompe com paradigmas formativos de natureza cumulativa e linear, em que um somatório de ações de reciclagem é oferecido aos professores e a formação destes tende a assumir um modelo escolarizado e estandardizado. Segundo Lesne citado por Canário (1994, p. 20), este modelo “... *privilegia modos de trabalho pedagógico normativos e transmissivos*”, normalmente distantes do cotidiano dos professores.

Fullan (1992) citado por Escudero & Botia (1994, p. 121), observa que para produzir mudanças significativas são necessárias estratégias mais poderosas. Segundo Canário (id.) e Escudero & Botia (id.), a problemática tem de ser, repensada e integrada de um modo radical a três dimensões: a individual, a organizacional e a territorial.

Percebe-se, na produção teórica e investigativa sobre a formação contínua de professores, uma tendência de que a formação do professor seja construída numa dupla perspectiva: do professor individual e do coletivo docente. Nóvoa (1992) e Escudero & Botia (id.), ao tratarem deste assunto, observam que os processos formativos não devem ignorar - como vêm fazendo - o desenvolvimento pessoal. No entanto, embora não a ignorem, devem tomar como referência as dimensões coletivas. Corroborando esta idéia, Zeichner (id.) observa que a reflexão sobre as práticas deve

acontecer enquanto prática social. O autor enfatiza a importância de se construírem “comunidades de aprendizagem”, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros.

Fullan e Hargreaves (1992), citados por Escudero & Botia (id., p. 122), desenvolveram a tese de que a tarefa para os anos 90 é transformar as escolas, de modo que “... o desenvolvimento do professor se formule em termos de transformar as instituições educativas”. Para isso propõem um modelo de aperfeiçoamento centrado no professor e na escola como totalidade.

Para este modelo há necessidade de que sejam concebidos projetos. Nesse sentido, fazem-se necessários sistemas de parcerias entre as instituições de nível superior, os centros de formação, as escolas e os professores.

“Só uma cultura de parceria, colaboração e interdependência permitirá aliviar ou superar as pressões da lógica concorrencial e do mercado competitivo na formação de professores” (Amiguiño et alii, 1994, p. 72).

4 - POSSÍVEIS CAMINHOS DE SUPERAÇÃO DE PROBLEMAS

Muito já se tem discutido sobre possíveis caminhos de superação de problemas. Neste trabalho optamos não por apresentar uma proposta fechada, mas, dentro dos limites, esboçar algumas idéias, mesmo que elas já estejam sendo colocadas em prática por algumas universidades.

Em relação à educação de uma política educacional efetiva para a Universidade do Tocantins e conseqüentemente para o curso de formação de professores sugerimos a elaboração de diretrizes com base no planejamento e gestão democrática para favorecer as mudanças necessárias com a participação efetiva da comunidade acadêmica.

Se entendemos que são os professores em conjunto com todos os que realmente vivem no cotidiano da escola que devem estar à frente das mudanças, é a este conjunto envolvido no processo educacional que cabe estabelecer os critérios e as formas de pensar a escola. Só eles podem resgatar as competências e processos educativos que estão sendo relegados como ações secundárias. Realmente, somente vamos ter uma revolução nos processos de planejamento e de gestão da escola se este conjunto for organizado para fazer frente às políticas burocráticas. Isto exige, no entanto, uma condição: que os professores sejam capazes de pensar e refletir sobre sua própria situação, condição que nos remete para a formação do professor e que nos coloca o desafio de repensar a licenciatura e a pedagogia. Mas esse repensar deve começar em cada um dos professores que lecionam na universidade e deve ser assumido como responsabilidade pessoal ou ao contrário,

“... devemos deixar cair as máscaras e as ilusões com relação à escola que aí está e partir para outras soluções, ou, então, cruzar os braços e esperar passivamente que a classe dominante, através de suas ‘reformas’ e ‘acomodações’ de interesse continue fazendo-nos engolir as soluções paliativas que a mantém perenemente no poder (Paro, 1987, p. 53).

Registramos neste trabalho que a demanda para os cursos de formação de professores vem aumentando em face da maior oferta de vagas pela UNITINS sem entretanto ocorrer a melhoria na sua formação. Acreditamos que, entre outros fatores, isso se deve a carência de um projeto pedagógico que não define o perfil do professor e a rotatividade do corpo docente.

O projeto pedagógico deve constar de alguns itens básicos. Entre eles, podemos destacar: o profissional a ser formado, princípios norteadores da formação do professor e do cidadão, disciplinas, formas de ensino e metodologias elaboradas pela equipe e formas de avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso.

Deve-se conferir à licenciatura o perfil que lhe é próprio e que deve ser estruturado na perspectiva da função que se vai desempenhar, evitando-se assim que ela seja confundida com o bacharelado. Isso implica alguns aspectos que devem ser colocados em destaque: a compreensão clara do profissional a ser formado, bem como do modo como as atividades irão concorrer para garantir essa formação. O diálogo, o entrosamento e a disposição são ferramentas imprescindíveis no enfrentamento desta situação, à qual se deve acrescentar o repensar o próprio conteúdo do que se ensina e se aprende, a própria prática pedagógica, enfim o ambiente mesmo da escola e da universidade.

Além disso, exige estudos que possam revelar a lógica da construção do conhecimento e de sua aplicação na prática profissional. É uma tarefa complexa. Solicita concepções apropriadas

das atividades de ensino e pesquisa do professor. Tarefas que deverão ser desenvolvidas na perspectiva da interdisciplinaridade, o que exige estratégias apropriadas.

O projeto pedagógico de cada curso pode ser um recurso metodológico e interativo nesse processo. Segundo Bicudo (1996, p. 185), o projeto pedagógico pode servir a dois propósitos: como motor que propulsiona as ações e análises reflexivas do curso e/ou como acompanhamento do trabalho e instrumento de avaliação.

Entendemos que a formação do professor é tarefa central da UNITINS. No entanto para que isso ocorra é preciso que ela atente para duas mudanças de atitude, sugeridas por Menezes (1986) – uma no plano externo e outra no plano interno. Internamente, a UNITINS através de seus cursos de formação deve valorizar as atividades didático-pedagógicas dos docentes, a par das atividades científicas e administrativas.

Do ponto de vista externo além da definição e efetivação de uma política que lhe dê credibilidade, a mudança deve constituir uma disposição da Universidade (como instituição) de entre outras atividades (co)responsabilizar-se na formação de políticas educacionais, produção de material e apoio à escola pública, atividades consideradas como exclusivas da Secretaria da Educação ou problemas do governo.

Sendo a função do professor traduzida em múltiplas dimensões é necessário que se promova a sua formação no sentido social, o que segundo Menezes (id., p. 118), a universidade não tem conseguido. Além disso, é necessário ainda, que o professor tenha

competência científica, técnica e pedagógica, isto é, que ele domine o conteúdo que ensina, saiba traduzí-lo de forma didaticamente assimilável e conheça os modos segundo os quais o aluno constrói seu conhecimento. Caso contrário, inviabilizará seu papel social, pois segundo Libâneo (1994, p. 38), o compromisso político, por si só, não garante a eficiência.

A UNITINS só conseguirá oferecer ao professor uma formação social associada a uma formação científica, técnica e pedagógica, se começar a dar alguns passos fundamentais, o que deverá ser concretizado por uma reformulação ampla de nossa função pedagógica.

Como consequência a formação de professores deve ter um caráter permanente pois as constantes transformações de ordem política, social e educacional que estão sendo impostas ao mundo obriga-os à atualização periódica.

A universidade tem de se fazer importante nesse processo, seja através de cursos contínuos e sistemáticos, seja através de ciclos de atualização dos professores da rede pública. Ou seja: a universidade precisa ser o *locus* ao qual os diplomados devem retornar continuamente para discutirem o ensino vivido na realidade concreta das salas de aula. Deve ser, também, o local que permite ao professor atualizar-se em relação aos avanços científicos e pedagógicos de sua disciplina.

É importante que isso possa ser incorporado ao projeto de carreira do professor. Talvez isso ajude a estruturar uma verdadeira avaliação, eliminando a avaliação fictícia que prevalece

nos planos de carreira (ou nos estatutos do magistério), uma vez que as secretarias de educação não dão conta de avaliar o docente, passando essa atribuição para as escolas onde os aspectos pessoais e corporativos se sobrepõem às competências.

O retorno do professor formado à universidade traz contribuições não só para ele mas também para a universidade. Em relação a esta, num duplo sentido: estará promovendo uma recuperação de professores que estão procurando cumprir sua tarefa, sem uma preparação adequada para realizá-la; estará utilizando-se do processo para reorientar conteúdos e procedimentos de ensino dos diversos cursos, permitindo um confronto fundamental: o confronto teoria x prática, a partir do qual pode surgir uma relação dialética entre princípios teóricos e a aplicabilidade concreta, uma vez que o conhecimento é construção teórica que parte da reflexão sobre a prática. E mais: é somente a partir da teoria como elemento de reflexão e da prática como interrogadora da teoria que segundo Young citado por Brzezinski (1986), podemos pensar em uma experiência bem sucedida na área de formação de professores.

É preciso que a educação continuada passe a constituir uma experiência central na formação dos professores deixando de ser vista como uma forma de aperfeiçoamento.

Contribuem para isso: encontros e seminários para debater questões relacionadas com os cursos, atividades de extensão e pesquisa, especialmente com temas referidos à melhoria do ensino.

A partir do exposto neste item pensamos que este conjunto de idéias poderá contribuir para que os cursos de formação de professores possa atender as necessidades do Estado.

CONCLUSÃO

A luta separatista encetada pela população do então norte goiano foi marcada pela acusação permanente de descaso das políticas públicas do Governo de Goiás com relação ao norte do Estado (hoje Tocantins) e o conseqüente abandono da região. Se considerarmos este aspecto no que se refere à educação e, especificamente, no momento da divisão do Estado (1988), o quadro de desolamento, que acaba sendo confirmado pelos números apresentados no item 1 do capítulo III, ratifica urgência de uma política educacional efetiva, sobretudo para combater o índice de analfabetismo, estimado em 38,36%, aumentando de acordo com a região. No entanto, o que percebemos é uma inconsistência no que se refere à formação de docentes, não obstante a existência, na Universidade do Estado, de cursos que visem à formação desse profissional.

Os dados apresentados e analisados refletem as limitações do ensino público no Estado do Tocantins, configuradas nas modalidades evasão, repetência, carência de uma rede física suficiente e adequada. No bojo dessa política educacional uma variável é imprescindível: a formação de professores.

No que se refere à questão da Universidade, aspecto considerado no item 2 do capítulo IV, é relevante observar que a primeira versão da UNITINS - Fundação criaram-se cursos de

Pedagogia. Entretanto, essa versão não incorporou à Universidade a Faculdade de Filosofia do Tocantins, de Porto Nacional, e a Faculdade de Ciências e Letras de Araguaína, ambas à época com cursos específicos para a formação de professores. Esta integração ficou para o futuro. Soma-se a isso o fato de a UNITINS - Autarquia (2º governo) nascer sob uma orientação tecnológica - pelo menos no discurso. Em face desses fatos, o que constatamos é que o Estado do Tocantins, ao criar a sua Universidade, não a pensou no sentido de fazer frente ao quadro caótico de sua realidade educacional. Ainda hoje o sistema público estadual de ensino se debate com as mesmas questões que ajudavam a configurar o tão alardeado quadro de abandono acusado pelos separatistas. Nele duas questões eram fundamentais: o elevado índice de analfabetismo - que não sofreu mudanças substanciais - e a carência de recursos humanos habilitados e capacitados para o exercício do magistério - questão ainda hoje candente e que se objetiva e é comprovada com a ausência de preocupação em definir o perfil do professor que o Tocantins exige no atual estágio de desenvolvimento.

De acordo com o exposto, arriscamos: existe, de fato, a necessidade de formar professores no Estado do Tocantins. Essa necessidade se fundamenta em que o Estado, a despeito de sua Universidade, e embora o nível de titulação dos professores tenha aumentado continua com um sistema educacional extremamente vulnerável. A pesquisa aponta algumas causas, entre elas a ausência de definição do perfil do profissional de que necessitamos, a descontinuidade das políticas educacionais - associadas a

interferências clientelísticas, a indefinição de uma política de aperfeiçoamento do sistema de formação e capacitação, a falta de uma remuneração digna, condições adequadas de trabalho e de profissionalização dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A) LIVROS, ARTIGOS E DISSERTAÇÕES

- ALBUQUERQUE, Lynaldo Cavalcante de. O papel da universidade na formação do professor. **Educação**, Brasília, 6 (24), p. 76-81, abr./set. 1977.
- AMIGUINHO, A., CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa : Educa, 1994.
- AMIGUINHO, A. et alii. Ese de Portalegre e centros de formação: uma experiência de parceria. In: AMIGUINHO, A., CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa : Educa, 1994. p. 59-96.
- ANDES. **Proposta da ANDES/SN para a universidade brasileira**. Cadernos Andes, 1996.
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte : Comissão Nacional, 1992. (mimeo).
- _____. **Documento final do VII Encontro Nacional**. Niterói : Comissão Nacional, 1994. (mimeo).
- _____. **Boletim da ANFOPE**. Ano II, 3, abr. 1996.
- ARROYO, Miguel G. Administração da educação, poder e participação. **Educação & sociedade**, Campinas : Papyrus, 1 (2), jan. 1979.
- ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez, 1996. p. 41-73.

- ASSMANN, Hugo. "Ingredientes do debate sobre a qualidade na educação". In: _____ . **Metáforas novas para reencantar a educação**. Epistemologia e Didática. São Paulo : Editora UNIMEP, 1996. p. 159-183.
- BALDUINO, José M. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. Goiânia, 1991. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- BASTOS, João A. de S. L. de A. **Tocantins precisa também de tecnólogos. SET/UNITINS. Paraíso do Tocantins, 1992. Manifesto, por ocasião das inscrições no primeiro concurso vestibular do Centro de Ensino Tecnológico**.
- BERNARDO, Maristela Veloso Campos (Org.). **Formação do professor: atualizando o debate**. São Paulo : EDUC, 1989. (Série Cadernos PUC, n.34).
- BICUDO, Maria A. V. Licenciatura e formação continuada - o exemplo da UNESP. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 183-213. (Coleção formação de professores).
- BRITO, Verbena Medeiros. **A racionalidade das políticas educacionais: o projeto da Universidade do Tocantins**. Brasília, 1995. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UnB.
- BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as transformações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação : do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, Brasília, INEP. 54 (12), p. 74-87, abr./jun. 1992.
- _____ (Coord.). **Formação de professores: a produção acadêmica de 1985 a 1993**, sistematizada. Caxambu - MG. AMPEd, 1995a. (Relatório de Pesquisa).
- _____. Tendências na formação de professores. **Caderno n.3**, Fórum de Licenciatura/UFG. Goiânia : UFG/PROGRAD, 1995b. p. 9-23.
- _____ (Org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia : UCG, 1996a.
- _____ (Coord.). **Formação de profissionais da educação desafios para o século XXI**. Belo Horizonte, VIII Encontro Nacional da ANFOPE, 1996b.

- _____. **Pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais do VIII ENDIPE.** Florianópolis, 1996c, p. 525-542.
- _____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas, SP : Papyrus, 1996d. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- _____. **Rumos da formação dos profissionais da educação face às novas demandas educacionais e sociais no contexto contemporâneo. VI Encontro Regional da ANFOPE.** Recife, 1996e.
- CANÁRIO, Rui. **Centros de formação das associações de escolas: que futuro?** In: AMIGUINHO, A., CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação.** Lisboa : Educa, 1994. p. 13-58.
- CANAU, Vera M. F. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura.** Brasília : INEP/PUC - RJ, 1987
- CAVALCANTE, Maria do E. S. R. **O movimento separatista do Norte de Goiás (1821-1988).** Goiânia, 1990. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Universidade Federal de Goiás.
- CASTRO, Amélia Domingues. **A licenciatura no Brasil.** Separata da Revista de História, n. 100, São Paulo, 1974.
- CATANI, Denice B. et al (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo : Brasiliense, 1986.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. **Modelos de Formação contínua e estratégias de mudança.** In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.
- CONARCFE. **Reformulação dos cursos de formação do educador. Cadernos CEDES,** São Paulo, n.17, p. 21-26, 1989.
- CONORTE - Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano. **A verdadeira história da criação do Estado do Tocantins.** Ano 9, n.2, dez. 1989.
- CORAGGIO, José Luís. **Propostas do Banco Mundial: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo : Cortez Editora, 1996. p. 75-123.

COSTA, C. **O Estado do Tocantins uma geopolítica de desenvolvimento.** Goiânia : Líder, 1985.

COSTA, Márcio da. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas : Papirus, n.49, p. 501-523, dez. 1994.

CUNHA, Luiz A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia a Era Vargas.** 2.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986.

_____. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista.** 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ENQUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação - visões críticas.** 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1995. p.93-110.

ESCUDERO, J. M., BOLÍVAR, A. Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola. In: AMIGUINHO, A., CANÁRIO, R. (Org.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação.** Lisboa : Educa, 1994. p.97-156.

FÁVERO, Maria de L. de A. (Org.). **A universidade em questão.** São Paulo : Cortez, 1989.

_____. Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada: Acton e Meira Mattos. **Educação & Sociedade**, São Paulo : Cortez, nº 30, p. 87-133, 1988.

_____. Universidade brasileira: história e perspectivas. **Revista de Educação n.1.** Faculdade de Educação PUCAMP, Campinas, v.1, n.1, p. 32-39, agos.1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Helena C. L. Papel das disciplinas de formação pedagógica nas licenciaturas. **Boletim da ANFOPE.** 3(II), p. 3-15, abr. 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, INEP. 54 (12), p. 3-22, abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo : Cortez, 1995a.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação - visões críticas**. 3.ed. Petrópolis : Vozes, 1995b. p. 31-92.

GATTI, Bernardete A. **Análises com vistas a um referencial para políticas de formação de professores para os ensino básico**. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, PUC, set.1996.

GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação - visões críticas**. 3.ed. Petrópolis : Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação - visões críticas**. 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 111-178.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1994.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 93- 114.

JÚNIOR, José Freire. **Subsídios à análise de viabilidade de criação do Estado do Tocantins**. s/d.

LAURELL, Asa Cristina (Org). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo : Cortez, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo : Cortez, 1991.

_____. Reestruturação da Faculdade de Educação da UFG - Apontamentos críticos sobre seu projeto curricular de formação de educadores e sua estrutura organizacional. **Cadernos da Educação n.1**, Goiânia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, p. 35-49,1994.

_____. Pedagogia e identidade profissional do pedagogo. **Cadernos da Educação n.3**, Goiânia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, p. 1-11, 1995a.

- _____. **“Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola”**. Palestra proferida no Seminário “Sociedade, Infância e Modernidade. Curitiba, 1995b.
- _____. “A didática crítico-social e os atuais modelos interpretativos do processo de ensino e aprendizagem”. **Anais do VIII ENDIPE**. Florianópolis, 1996a.
- _____. Considerações sobre algumas abordagens contemporâneas da escola e do ensino e a didática crítico-social. **VIII ENDIPE**. Florianópolis, 1996b.
- _____. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo : Cortez, 1996c.
- _____. Educação: pedagogia e didática - O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo : Cortez, 1997.
- _____. **Profissão professor ou adeus professor, adeus professora?** - Notas sobre as exigências educacionais contemporâneas e as novas atitudes docentes. s/d. (mimeo).
- LÜDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio**: (as licenciaturas). Relatório apresentado no CRUB, Rio de Janeiro : PUC, 1994.
- LÜDKE, Menga, GOULART, Sílvia M. Licenciatura - Novos caminhos pela via da interdisciplinaridade. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de professores um desafio**. Goiânia : UCG, 1996. p. 13-28.
- MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí : Editora UNIJUI, 1992. (Coleção Educação, 13).
- MARTINAZZO, A. C. et al. **Subsídios para a definição de diretrizes para uma política de licenciatura na PUCCAMP**. Campinas : PUCCAMP, 1993.
- MASCARENHAS, Osineida M. G. **O ensino superior e o discurso da modernidade**: a experiência de implantação da Universidade do Tocantins. Brasília, 1995. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UnB.

- MELLO, Guiomar N. de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1994.
- MELO, Maria T. L. A profissionalização, a docência, a carreira e o currículo - novos rumos para a identidade dos cursos de formação dos profissionais da educação? **VI Encontro Regional da ANFOPE**. 1996, Recife.
- MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice B. et al (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo : Brasiliense, 1986. p.115-125.
- MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP : Autores Associados, 1996. (Coleção formação de professores).
- MOGGRIDGE, D. E. **As idéias de Keynes**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- MOREIRA, Antônio F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor - questões atuais**. Campinas, SP : Papirus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).
- MOREIRA, Sérgio P. A independência e Goiás. **Revista de História**, São Paulo, n. 94, 1973.
- NAVARRO, Vicente. Produção e Estado do bem-estar: o contexto das reformas. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo : Cortez, 1995. p.91-124.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- _____ (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Portugal : Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. **Liberalismo, educação e vestibular**. Goiânia, 1994. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo : Cortez, 1995.
- PAIVA, Vanilda. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas : Papirus, n.45, p. 309-326, ago.1993.

PALACIN, Luiz G. **Coronelismo no extremo Norte de Goiás**. Goiânia : Cegraf/UFG, 1990.

_____. **"Goiás 1722/1822"**. Oriente, 1976.

PARO, Vitor H. "A utopia da gestão escolar democrática". **Cadernos de Pesquisa**, 60, fev.1987.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática. Ciências da educação, pedagogia e didática: - uma revisão conceitual e uma síntese provisória. **Anais do VIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Florianópolis. 1996. p. 97-135.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Portugal : Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANFELICE, José Luís (Org.). **A universidade e o ensino de 1º e 2º graus**. Campinas, SP : Papyrus, 1988.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-91.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação n.1**, Campinas : PUCAMP. Faculdade de Educação, v.1, n.1, p. 40-56, ago.1996.

SILVA, Andréia F. da. **A disciplina Educação Brasileira nos cursos de licenciatura da UFG**. Goiânia, 1995. Monografia (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

SILVA, Rinalva Cassiano. **Educação: a outra qualidade**. Piracicaba : Editora Unimep, 1995.

SILVA, Rose Neubauer da et alii. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991

- SILVA, Rose Neubauer da, DAVIS, Cláudia. Formação de professores das séries iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo : Fundação Carlos Chagas, n.87, p. 31-57, 1993.
- SILVA, Tomaz T. A. “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação - visões críticas**. 3.ed. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 9-30.
- _____. As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo : Fundação Carlos Chagas, n.87, p. 20-30, 1993.
- TOLEDO, Henrique de la Garza. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo : Cortez, 1995. p. 71-89.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez, 1996. p. 125-193.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Formação e práxis do professor. **Caderno de Pesquisa**, Espírito Santo, Ano II, fev.1996.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa : Educa, 1993.
- _____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NOVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 115-138.
- WARDE, Miriam Jorge. Formação docente e seita dos economistas. **Anais do VIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Florianópolis, 1996. p. 7-16.
- WEBER, Silke. A profissionalização, a docência, a carreira e o currículo - novos rumos para a identidade dos cursos de formação dos profissionais da educação. **VI Encontro Regional da ANFOPE**. Recife, 1996.

B) LEGISLAÇÃO

1 - LEGISLAÇÃO FEDERAL

BRASÍLIA. Portaria nº 178, de 5 de fevereiro de 1993. Aprova o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade do Tocantins - UNITINS. Brasília, fev.1993.

2 - LEGISLAÇÃO ESTADUAL

GOIÁS. Lei nº 4.505, de 12 de agosto de 1963. Cria a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, na cidade de Porto Nacional.

_____. Decreto nº 2.413, de 2 de outubro de 1984. Cria sob a forma de autarquia a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína.

TOCANTINS. Decreto nº 250, de 14 de fevereiro de 1990. Aprova o Estatuto da Fundação Universidade do Tocantins.

_____. Lei nº 136, de 21 de fevereiro de 1990. Institui a Fundação Universidade do Tocantins, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 252, de 21 de fevereiro de 1990. Cria a Universidade do Tocantins - UNITINS.

_____. Resolução nº 002/90, de 30 de outubro de 1990. Aprova o Estatuto da Universidade do Tocantins - UNITINS.

_____. Decreto nº 2021, de 27 de dezembro de 1990. Autoriza o funcionamento da Universidade do Tocantins - UNITINS.

_____. Resolução nº 005, de 04 de janeiro de 1991. Aprova o Regimento da Universidade do Tocantins - UNITINS.

_____. Decreto nº 2080, de 14 de janeiro de 1991. Incorpora Faculdades à Fundação Universidade do Tocantins e dá outras providências.

_____. Medida Provisória nº 05, de 14 de agosto de 1991. Reestrutura a Universidade do Tocantins e dá outras providências.

_____. Lei nº 326, de 24 de outubro de 1991. Reestrutura a Universidade do Tocantins e dá outras providências.

_____. Resolução nº 025, de 03 de julho de 1992. Aprova o Estatuto e Regimento Geral da Universidade do Tocantins.

_____. Anexo da Resolução/UNITINS/CODIR/Nº 001/94 de 13 de janeiro de 1994. Estabelece as normas gerais de funcionamento da Universidade do Tocantins.

C) DOCUMENTOS

1 - GOVERNO FEDERAL

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA, DO COMÉRCIO E DO TURISMO. **Questões críticas da educação brasileira. Consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas de tecnologia e da qualidade.** Brasília : SENAI, Banco do Brasil S/A, 1995.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Decenal de Educação para todos: 1993-2003.** Brasília, MEC/UNESCO, 1993.

_____. **Sinopse Estatística: Censo Educacional/SEEC,** Brasília : MEC/SEDIAE/SEEC, 1996.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica - SAEB.** Brasília : Secretária de Desenvolvimento Inovação e Avaliação educacional : Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 1995.

2 - GOVERNO ESTADUAL

TOCANTINS. "Plano Estadual de Educação". Governo Moisés Avelino - 1992/1995.

_____. "Plataforma do Governo Moisés Avelino para o setor educação". Goiânia, jan.1991.

PALMAS. "Potencialidades do Ecoturismo". Palmas, 1996.

_____. "Rumo ao progresso". Palmas, 1996.

3 - UNIVERSIDADE DO TOCANTINS

"A formação de recursos humanos e a construção de uma universidade de qualidade". Miracema do Tocantins, jul.1993.

Caderno UNITINS, v. 1, Palmas, 1997.

"Catálogo informativo". Miracema do Tocantins,1994.

"Perfil sócio-econômico do Estado do Tocantins". Miracema do Tocantins, 1990.

"Projeto de criação da Universidade do Tocantins - plano de expansão". v.1, Palmas, 1990.

"Projeto de criação da Universidade do Tocantins : uma síntese. Miracema do Tocantins, 1991.

"Projeto de Organização de um Sistema Integrado de Educação, Ciência e cultura e reorganização da Universidade do Tocantins". Palmas, jun.1991.

"Relatório Executivo: cinquenta dias de UNITINS". Palmas, mar.1993.

D) JORNAIS E PANFLETOS

"Carta aberta à comunidade e autoridades do Estado do Tocantins". Porto Nacional, ago. 1990.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DAS ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADAS COM GRAVAÇÃO PARA REITORES E PRESIDENTES DA UNITINS E SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

1 - Como o (a) senhor (a). avalia o estágio atual de desenvolvimento econômico e social do nosso Estado? Que papel o (a) senhor (a). reservaria à UNITINS neste momento?

2 - Qual foi (qual tem sido) seu posicionamento ou de sua assessoria quanto à inserção (inclusão, incorporação) da população do Estado no conjunto das propostas de modernização do Estado? (Capacidade do povo de contribuir para o progresso, participar, envolver-se, qualificar-se etc.)

3 - Qual é o seu ponto de vista sobre a relação entre a modernização tecnológica do Estado e a escolarização da população? Que tipo de escola seria desejável para enfrentar os desafios da modernização do Estado?

4 - O (a) senhor (a) poderia dar sua opinião sobre o impacto da UNITINS na melhoria do sistema estadual de ensino (escolas, padrão de qualidade, rendimento dos alunos)? (Qual tem sido e qual deveria ser?)

- 5 - Considerando a política global da UNITINS, o (a) senhor (a) poderia me dizer qual foi (qual é) sua proposta de política específica de formação de professores para o 1º e 2º graus no início de sua gestão? (Que medidas concretas foram tomadas?)
- 6 - O (a) senhor (a) tinha na sua equipe uma assessoria especializada para cuidar das questões de formação de professores? O (a) senhor (a) se lembra que recomendações deu a essa assessoria quanto a objetivos e medidas referentes às Licenciaturas da UNITINS?
- 7 - Qual é seu pensamento sobre a importância e o papel da educação básica (de crianças e jovens) no processo de desenvolvimento do Estado? (Que tipo de cidadão a escola deveria formar para atender às demandas de crescimento do Estado?)
- 8 - O (a) senhor (a) teria uma idéia do perfil de professor de 1º e 2º graus necessário para fazer frente ao projeto de desenvolvimento do Estado?
- 9 - A seu ver, que características (especialmente em termos de organização curricular) devem ter os cursos de Licenciatura da UNITINS, tendo em vista as necessidades econômicas, sociais, culturais do Estado?
- 10 - Qual é sua avaliação sobre a eficiência, a qualidade e o funcionamento dos atuais cursos de Pedagogia e Licenciaturas da UNITINS? Que impacto tem tido na melhoria do ensino fundamental do Estado?
- 11 - Quais os planos que o (a) senhor (a) tinha para os cursos de Pedagogia e de Licenciatura? (Que idéias o (a) senhor (a) tem hoje

sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia e Licenciatura existentes hoje na UNITINS?)

12 - Como o (a) senhor (a) sabe, o Sistema Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia, recentemente criado, tem como objetivo o encaminhamento de soluções para os problemas do Estado. Poderia me dizer que lugar foi reservado, nesse Sistema, à formação de professores para o ensino fundamental e quais os planos para implementá-la?

ANEXO B

ROTEIRO DAS ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADAS COM GRAVAÇÃO PARA OS PROFESSORES SELECIONADOS (REPRESENTATIVOS DOS CENTROS)

- 1 - Como o (a) senhor (a). avalia o estágio atual de desenvolvimento econômico e social do nosso Estado? Que papel o (a) senhor (a). reservaria à UNITINS neste momento?
- 2 - Qual é o seu ponto de vista sobre a relação entre a modernização tecnológica do Estado e a escolarização da população? Que tipo de escola seria desejável para enfrentar os desafios da modernização do Estado?
- 3 - O (a) senhor (a) poderia dar sua opinião sobre o impacto da UNITINS na melhoria do sistema estadual de ensino (escolas, padrão de qualidade, rendimento dos alunos)? (Qual tem sido e qual deveria ser?)
- 4 - Qual é seu pensamento sobre a importância e o papel da educação básica (de crianças e jovens) no processo de desenvolvimento do Estado? (Que tipo de cidadão a escola deveria formar para atender às demandas de crescimento do Estado?)
- 5 - O (a) senhor (a) teria uma idéia do perfil de professor de 1° e 2° graus necessário para fazer frente ao projeto de desenvolvimento do Estado?

6 - A seu ver, que características (especialmente em termos de organização curricular) devem ter os cursos de Licenciatura da UNITINS, tendo em vista as necessidades econômicas, sociais, culturais do Estado?

7 - Qual é sua avaliação sobre a eficiência, a qualidade e o funcionamento dos atuais cursos de Pedagogia e Licenciaturas da UNITINS? Que impacto tem tido na melhoria do ensino fundamental do Estado?