

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

**A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ALINHAMENTOS ÀS
ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL**

**Suelayne Lima da Paz
Orientadora: Profa. Dra. Ruth Catarina C. R. de Souza**

Goiânia-GO
2007

Suelayne Lima da Paz

**A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ALINHAMENTOS ÀS
ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora: Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

Goiânia-GO
2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

**A formação e profissionalização docente: alinhamentos às
orientações do Banco Mundial**

Suelaynne Lima da Paz

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ruth Catarina C. Ribeiro de Souza (orientadora)

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi

Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Goiânia, 24 de agosto de 2007.

Eu ando pelo mundo prestando atenção
em cores que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Kahlo, cores
passeio pelo escuro
Eu presto atenção no que meu irmão ouve
E como uma segunda pele, um calo, uma casca,
uma cápsula protetora
Eu quero chegar antes
pra sinalizar o estar de cada coisa
filtrar seus graus
Eu ando pelo mundo divertindo gente
chorando ao telefone
E vendo doer a fome nos meninos que têm fome
Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle
Eu ando pelo mundo
e os automóveis correm para quê?
As crianças correm para onde?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle

Adriana Calcanhoto

Aos colaboradores diretos e indiretos que possibilitaram essa reflexão sobre a formação de professores no Tocantins.

A todos aqueles que se reconhecem como sujeitos históricos, e acreditam que se pode sempre re-pensar o mundo e as coisas do mundo.

A minha família, minha mãe Mariza e irmãs Romenha, Simária e Honorina, que, em vários momentos sorriram e choraram comigo no caminho de me tornar mais humana, mediante os estudos realizados na última década.

Agradecimentos

A Deus, pelo cuidado e carinho comigo, expresso nos amigos que me envia.

À minha mãe Mariza, pela paciência, e minhas irmãs Simária e Honorina, pelo incentivo. À minha irmã Romenha Lima da Paz, pela cumplicidade. Obrigada por ter lutado para ficar conosco. A minha tia Ana Isabel Pereira da Silva e prima Marcileyde Santana Pereira pela assessoria direta na coleta de dados no Tocantins. Obrigada família, que, nos últimos anos, suportou a ausência que um trabalho intelectual requer.

A meu namorado, Gilberto Rosa Campos, pelo amor e companheirismo.

À minha amiga, Elza Alcântara Macedo Peixoto, um presente de Deus na minha vida. Só tenho a agradecer os debates e o convívio dos últimos anos. Obrigada, amiga, por me ensinar, dentre tantas coisas, que a vida pode ser mais leve, e que no amanhã sempre se pode tentar. Ao Emival J. dos R. Peixoto (esposo da Elza), pelo carinho e acima de tudo, pelo apoio incondicional dos últimos anos.

À Carmem Susane Markoul, com seu companheirismo e otimismo contagiante, e a Juliana Guimarães Faria, pela amizade sincera. À Walkiria do Valle, pela amizade e cuidado. À minha amiga Cleiriane Alves, pela confiança e lealdade que só os amigos de verdade expressam. À minha amiga Lorena Campos pela compreensão, confiança e acima de tudo pelo amor fraternal.

À minha orientadora professora Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, pelo incentivo aos estudos sobre formação e, profissionalização dos professores, base da minha reflexão sobre os embates que permeiam esse campo da educação. Obrigada por me mostrar que sempre existe outro ponto de vista.

À professora Dra. Mirza Seabra Toschi, cuja simplicidade e sabedoria me ajudaram a ampliar conhecimentos e, portanto, a alargar minha visão de mundo. Nessas poucas linhas, registro meu respeito e profunda admiração por ser esse ser humano tão bonito.

Ao professor Prof. Dr. José Vieira de Sousa pelas valiosas contribuições e amistosa companhia na banca de qualificação e de defesa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de estudos da Demanda Social, que possibilitou tempo real para os estudos do mestrado.

Aos professores e amigos de pós-graduação, em especial ao Sebastião Pereira dos Santos e Dagmar Dnalva da Silva Bezerra pelo companheirismo e amizade. À Joanise Levy da Silva pela amizade. À Ângela Noletto Silva e Larissa Silva Gonçalves pelo carinho e conversas amistosas. À Naira Rosana Dias e Najla Saghie pelos debates de como manter a arte em um trabalho científico. À professora Marília Fonseca, pela presteza e atenção em socializar sua produção sobre o Banco Mundial.

Aos colegas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em especial aos meus eternos professores e amigos Francisco Gonçalves Filho e Maria José Pinho, que não pouparam esforços para dispor os materiais para essa pesquisa. Ao professor Damião Trindade Rocha, pelo estímulo e alegria. A professora-amiga Francisca Rodrigues Lopes, pelo carinho e amizade. À amiga-professora Zaira Nascimento de Oliveira, por me fazer, há alguns anos a acreditar em mim mesma.

Aos colegas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) de Silvânia, especialmente Alex Wanderley Carvalho e Amivaldo Batista, pelo companheirismo na dinâmica da UEG. Aos acadêmicos da Unidade Universitária de Silvânia (UEG) pela compreensão, incentivo e lealdade.

RESUMO

PAZ, Suelayne Lima da. **A formação e profissionalização docente: alinhamentos às orientações do Banco Mundial. 2007.** 197f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2007.

Este trabalho situa-se na linha de pesquisa Formação e profissionalização docente e aborda o curso Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (Mude-TO). Busca-se delinear as correlações do curso Mude-TO com o modelo de formação de professores do Banco Mundial (BM), na década de 1990. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso em uma perspectiva histórica, por privilegiar dados que remontam o histórico do curso Mude-TO. Utiliza como instrumentos de coleta de informações entrevistas semi-estruturadas com ex-coordenadoras do curso e, análise documental, subdividida em redações temáticas das alunas-mestres e documentos institucionais, como diários de classe. Apreendemos que a formação aligeirada, em serviço, e a distância, orientada pelo BM se expressa na estrutura do curso Mude-TO. Outra aproximação com o BM é o formato pedagógico desse curso, com ênfase a técnicas de ensinar. Os contornos do curso Mude-TO revelam a reprodução em âmbito micro das orientações internacionais para a formação de professores.

Palavras-chave: Banco Mundial, Educação, Formação de professores no Tocantins, Curso Mude-TO e profissionalização docente.

ABSTRAT

PAZ, Suelayne Lima of the. The formation and educational professionalization: alignments to the orientations of the World Bank. 2007. Dissertation (Program of Masters degree in Education). Federal University of Goiás, 2007.

This work locates in the research Formation and educational professionalization and it is approached on the course Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (Mude-TO). It is to delineate the correlations of the course Mude-TO with the ideal of teachers of the World Bank formation, in the decade of 1990. The research is characterized as case study in a historical perspective, for privileging data that raise the report of the course Mude-TO.

We had as instruments of collection of information interviews semi-structured with former-coordinators of the course and, documental analysis, subdivided in the student-masters' thematic compositions and institutional documents, as class diaries. We apprehended that the abbreviated formation, in service, and at distance, guided by World Bank is expressed in the structure of the course Mude-TO. Another approach with World Bank is the pedagogic format of that course, with emphasis to techniques of teaching. The outlines of the course Mude-TO reveals the reproduction in the micro scope of the international orientations for the teachers' formation.

Keywords: World bank, Education, teachers' Formation in Tocantins, Course Mude-TO and educational professionalization.

LISTA DE SIGLAS

Ambip — Associação dos Municípios do Bico do Papagaio
Bird — Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM — Banco Mundial
Caics — Programa Nacional de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente
CEE-TO — Conselho Estadual de Educação do Tocantins
Cefope — Centro de Formação de Professores
CF-1988 — Constituição Federal de 1988
CFPP — Centro de Formação de Professores Primários
Demec-TO — Delegacia do Ministério da Educação no Tocantins
Eca — Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI — Fundo Monetário internacional
FPE — Fundo de Participação do Estado
FPM — Fundo de Participação dos Municípios
Fundef — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
Gatt — Acordo Geral do Comércio e Serviços, atual OMC
IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inkra — Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96
Mude-TO — Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins
OIT — Organização Internacional do Trabalho
OMC — Organização Mundial do Comércio
ONGs — Organizações não-governamentais
PAE — Programa de Ajuste Estrutural
Proformação — Programa de Formação de Professores em Exercício
Saeb — Sistema de Avaliação da Educação Básica.
Seduc-TO — Secretaria Estadual de Educação do Tocantins
UFT — Universidade Federal do Tocantins
Undime-TO — União Nacional dos Dirigentes Municipais do Tocantins
Unesco — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unitins — Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I — CAMINHOS DA PESQUISA	17
1.1 A Pesquisa qualitativa: uma abordagem profícua nas ciências sociais e humana	17
1.2 Objeto de pesquisa: construção do pesquisador	20
1.3 Dos instrumentos de coleta de informações e revisão bibliográficas às categorias de codificação	22
CAPÍTULO II — FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	29
2.1 Cenário histórico da formação e profissionalização docente na ..década de 1990	30
2.1.1 Neoliberalismo sua gênese e bases de sustentação	30
2.1.2 Neoliberalismo e suas consequências na América Latina e Brasil	33
2.2 Formação de professores: as interferências internacionais do BM e FMI	35
2.2.1 Histórico dos empréstimos internacionais no Brasil	36
2.2.2 Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional e suas interferências na educação da América Latina	39
2.2.3 Banco Mundial e suas interferências no Brasil: conferências Internacionais	43
2.3 A formação de professores e seus vieses	46
2.3.1 As principais correntes teóricas de formação de professores	49
2.3.2 A gestão escolar: principais correntes de pensamento	56
2.4 Formação de professores no Tocantins: alinhamentos ao modelo de formação de professores do BM	61
CAPÍTULO III — O CURSO Mude-TO: FACETAS DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS	65
3.1 As concepções que revelam-se nos caminhos do curso Mude-TO	65
3.2 Curso Mude-TO: pilares legais, financeiros e pedagógico	71
3.2.1 Bases legais e financeiras do curso Mude-TO	71
3.2.2 Base pedagógica do curso Mude-TO	76
3.3 Categorias de análise: curso Mude-TO revela-se	81
3.3.1 Gestão do curso Mude-TO no Pólo de Tocantinópolis	83
3.3.2 Prática dos professores formadores do curso Mude-TO	98
3.3.3 Os caminhos da alunas-mestres entrecruzam-se: convocadas a docência	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICES	139
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

O papel branco a minha frente. A imaginação tomando forma. Quanta bobagem meu Deus, querer fazer poesia!

Vitinho

A angústia e insegurança de fazer poesia, de jogar tinta no papel também se fazem presente quando se elabora um trabalho científico. No processo de pensar e re-pensar um objeto de estudo, muitas vezes o papel branco permanece assim, branco, durante dias, e a pessoa se perde nas idéias dos outros e nas suas. Enfim, conceber sob algo e expressá-lo em palavras escondem um gosto agri-doce do desafio único de se fazer entender. Nos dias atuais, pensar sobre as questões educacionais revela-se conflitante, considerando o cenário em que a educação se situa e suas re-adequações para atender às demandas atuais.

O momento histórico atual encontra-se direcionado pelos aspectos econômicos e políticos mundiais. O século XXI, carrega uma herança de duas grandes guerras mundiais e conflitos civis que dizimaram cerca de 187 milhões de pessoas (HOBSBAWN, 1995).

A reestruturação do capital ou simplesmente o neoliberalismo, desde 1970, tem gerado abismos sociais inimagináveis há alguns anos. O neoliberalismo que emergiu da década de 1970 do século XX, como mais uma metamorfose do capitalismo, parece ter forjado sua consolidação nos anos de 1990, período em que as economias dos países em desenvolvimento foram reestruturadas seguindo seus preceitos, como é caso do Brasil, no governo Fernando Henrique Cardoso (CHOSSUDOVSKY, 1999).

O Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) são os principais agentes disseminadores do neoliberalismo, por meio da cobrança das dívidas externas dos países em desenvolvimento. Com sua base de sustentação ideológica voltada para o discurso de desenvolvimento, o neoliberalismo busca o desenvolvimento econômico, tendo como pilar o máximo de lucro que conseqüentemente se desdobraria em desenvolvimento social. Na perspectiva do neoliberalismo, questões econômicas se sobrepõem às políticas, e seus efeitos sociais são tratados como irregularidades que devem ser corrigidas e expressam uma aproximação da concepção de desenvolvimento econômico baseada no desenvolvimento da Biologia. De acordo com Cunha (1980), o uso do termo

desenvolvimento, transplantado da Biologia, sem as devidas ressalvas no campo social, consiste em um dos riscos que escondem o uso desse conceito.

A faceta ideológica do termo desenvolvimento apropriado da Biologia, é utilizada nas áreas econômica e social, e desconsidera que desenvolvimento, nesses campos, apresenta as contradições como elemento salutar. Na visão de desenvolvimento do FMI e BM, as economias devem seguir uma regularidade, ou seja, todos os países devem passar por fases iguais que demonstre que estão evoluindo para serem desenvolvidos. Na verdade, o discurso de busca do desenvolvimento esconde a manutenção de um modelo internacional de grandes centros e periferias mundiais, e se presencia atualmente um estado de agonia social com a degradação das condições humanas de vida, em favor do lucro e do enriquecimento de uma minoria (FIORI, 2001).

O século XXI apresenta uma tensão entre o processo de globalização herdado do século XX, “cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele” (HOBBSAWN, 1995, p. 24). Esse processo desencadeou uma mudança profunda nas relações do homem consigo mesmo, com outros homens, e com o mundo.

Educar pessoas para esse mundo é um desafio para a sociedade. No entanto, a escola como uma instituição moderna organizada para educar, sendo acima de tudo espaço de emancipação humana com característica de autonomia do pensamento crítico, encontra-se em meio a todas essas transformações, que se expressam na crise de sua identidade (ADORNO, 1995).

Para muitos neoliberais, o desfecho da crise da escola é o seu desaparecimento, considerando que os novos meios de comunicação devem suprir a necessidade de informar as pessoas. Entretanto, a escola tem re-configurado sua função social para além da simples informação e re-significado a relação do homem com o saber. Segundo Pimenta (2005), a escola tem a tarefa primordial de trabalhar “as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento” (p. 39), ou seja, a escola reafirma-se como espaço formativo contrariando a quem gostaria de considerá-la desnecessária.

Partindo das considerações de Pimenta (2005), segundo a qual a escola deve transformar informações em conhecimentos, as expectativas atribuídas à escola e, conseqüentemente, ao professor, têm sido intensificadas pela sociedade. Essa

intensificação foi impulsionada por conferências internacionais na década de 1990, como a da Tailândia, que constitui um marco no campo da educação internacional, defendendo um modelo educativo a serviço do desenvolvimento, e que no Brasil, se expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Estudiosos como Freitas (1999), consideram que as políticas brasileiras atuais têm convergido para “adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado” (p. 17). A adequação aos novos rumos do Estado explicita uma relação estreita entre educação e desenvolvimento, sobretudo desenvolvimento econômico.

As políticas educacionais brasileiras, balizadas pelas determinações internacionais reproduzem conceitos do principal agente internacional de investimentos na educação, o BM. O BM objetiva uma formação que desenvolva habilidades básicas no plano dos conhecimentos, das atitudes e dos valores, produzindo competências em um profissional que atenda a um mercado cada vez mais versátil, ou seja, a escola voltada para formar mão-de-obra para o mercado (FRIGOTTO, 1998).

É importante destacar que esse tipo de escola é um produto capitalista, que se organiza para atender às demandas do capital (ENGUITA, 1989). Embora considere-se que a formação para o mercado tenha os limites de apenas atender aos anseios econômicos de um país, não se deve posicionar contra a formação para atender as demandas atuais, uma vez que, essa formação também pode possibilitar a apuração de um olhar crítico em relação às estruturas que condicionam o ser humano.

Cabe, ainda, fazer a observação de que o campo da formação de professores tem recebido, nos últimos anos, singular atenção, por meio de um discurso de que professores bem formados correspondem a escolas de qualidade. Essa fala desconsidera que a formação do professor não resolve os problemas de escolas sem estrutura física adequada, nem os problemas de condições salariais insustentáveis para a carreira docente. Na verdade, existe um deslocamento da discussão das mazelas do professorado somente para sua formação. É interessante observar que, embora, a formação de professores faça parte de um discurso de investimento para melhorar a qualidade da educação, os cursos de formação de professores, em especial da década de 1990, foram oferecidos de forma aligeirada,

com curta duração, organizados em módulos, com os professores atuando, o que revela, descuido com uma formação de qualidade para os professores.

Considerando a ênfase à formação do professor das últimas décadas, e o direcionamento dessa formação para um modelo apontado por Silva (2002), como modelo técnico científico do BM, pautado no aligeiramento e no incentivo à instrumentalização técnica, o foco de discussão deste trabalho situa-se no viés entre o que o BM orienta e o que é reproduzido em um curso de formação de professores no Tocantins.

A motivação inicial para esta pesquisa foi à atividade de pesquisa por meio da Iniciação Científica no período do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), que possibilitou o acesso a documentos do curso: Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (Mude-TO). Nesses documentos, encontram-se expressões como *formar o professor competente, professor pesquisador, professor reflexivo* que revelam um modelo de formação de professores. Os documentos estudados foram arquivados em 2000, como parte das atividades de pesquisa de Iniciação Científica, e foram retomados em pesquisa de campo durante o curso de mestrado, entre agosto de 2006 e março de 2007.

O Projeto Mude-TO ofereceu formação em nível médio em três locais do estado do Tocantins, a saber: em Miracema com 40 estudantes, 38 no município de Parã e 172 alunas-mestres não-habilitadas da Região do Bico do Papagaio na cidade de Tocantinópolis. O foco deste estudo é o curso no Pólo de Tocantinópolis, realizado mediante parceria entre a Associação Nacional de Prefeitos do Bico do Papagaio (Ambip) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Tocantins (Undime). As disciplinas, incluindo o estágio, foram ministradas em encontros presenciais no Campus da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins-TO) na cidade de Tocantinópolis, atualmente Campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT-TO).

Após o ingresso no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG), por meio das disciplinas estudadas, a aproximação com os estudos sobre as correntes teóricas de formação de professores e as orientações do BM para a formação de professores na América Latina, tornaram evidentes que o curso estudado apresentava elementos contraditórios. Primeiro, sua estruturação prática atendia às orientações do BM, com

um curso de curta duração e em serviço, e segundo, o uso do conceito de professor reflexivo no Projeto nº98/98 (TOCANTINS, 1998) que oficializava o curso mostrava-se intrigante, já que a matriz teórica do professor reflexivo se contrapõe ao modelo de formação que visa apenas à instrumentalização técnica do professor. O Mude-TO revelou-se ainda, um objeto de estudo que reflete contradições por objetivar a formação do professor reflexivo e por associar uma estrutura do BM com matriz teórica que não condiz com o conceito de formação de professores de professor reflexivo, exigindo uma análise do seu delineamento como política de formação de professores.

Diante dessas questões iniciais, delimita-se a problemática deste estudo, buscando compreender em que medida a política de formação de professores implementada no Projeto Mude-TO se aproxima ou se distancia da política imposta pelo Banco Mundial na América Latina, na década de 1990.

Esta pesquisa objetiva apreender a política de formação de professores do curso Mude-TO, analisando esse curso a luz do modelo de formação de professores orientado pelo BM para a América Latina. Para buscar respostas ao questionamento central deste estudo, são apresentadas as características do curso de formação, bem como os elementos que caracterizam a política de formação de professores do BM. Essas duas caracterizações foram balizadas pelos estudos teóricos das correntes de formação de professores consolidadas ao longo da história, possibilitando a construção de quadros comparativos apresentados ao longo dos capítulos deste trabalho.

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso em uma perspectiva histórica, amparada em análises de documentos do curso Mude-TO, em entrevistas semi-estruturadas com ex-coordenadoras do curso, bem como em uma revisão bibliográfica que abrange parte da literatura internacional e nacional de formação de professores e a literatura local que discute formação de professores na região do Bico do Papagaio. Os dados foram coletados nos meses de agosto de 2006 e março de 2007, períodos em foi necessário o deslocamento para o estado do Tocantins tanto para a cidade de Palmas sua capital, como para Tocantinópolis, situada no extremo norte do estado.

O primeiro capítulo desta dissertação, apresenta a discussão do embates da pesquisa qualitativa, buscando uma superação dessa terminologia, com base na ênfase a aspectos que expressem o rigor de um estudo científico. Enveredando

pelos aspectos pertinentes ao rigor de uma pesquisa, os instrumentos bem como o processo de pesquisa de campo são apresentados nesse capítulo.

O segundo capítulo, aborda o cenário neoliberal na perspectiva macro e suas implicações no meio educacional, especificamente, na formação de professores. Estabelece-se ainda, uma discussão da formação de professores, articulando autores internacionais e nacionais, culminando na abordagem da literatura micro da região do Bico do Papagaio sobre a formação de professores.

O terceiro capítulo baseia-se nos dados coletados na pesquisa de campo que revelam o curso Mude-TO em suas várias facetas. Os dados são apresentados em dois blocos de assuntos e em três categorias de análise. No primeiro bloco, é feita uma análise conceitual do Projeto nº 98/98, (TOCANTINS, 1998). No segundo é abordado as bases, legal, financeira e pedagógica do curso Mude-TO. Em seguida, são apresentadas as três categorias que se mostraram pertinentes ao objeto de estudo: a primeira categoria aborda a gestão do curso, a segunda discorre sobre a prática dos professores formadores, e a terceira categoria discute a identidade (identidade para si) das alunas-mestres. Nesse capítulo as correlações do curso Mude-TO com conceitos e orientações do BM são evidenciadas, buscando perceber o objeto de estudo.

Nas considerações finais, são enfatizados os aspectos mais significativos do curso Mude-TO. Esses aspectos revelam que o curso estudado se nutre de matrizes teóricas distintas do ponto de vista conceitual, e que está alinhado a um modelo de formação de professores idealizado para a América Latina pelo BM.

CAPÍTULO I

CAMINHOS DA PESQUISA

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
Clarice Lispector

1.1 A pesquisa qualitativa: uma abordagem profícua nas Ciências Sociais e Humanas

A pesquisa em Ciências Sociais e Humanas iniciou sua caminhada com a indagação quanto à sua adequação aos métodos das Ciências Naturais e Físicas. Segundo Santos Filho (2002), duas posições foram assumidas: “uso do mesmo método em todas as ciências (...) [e a] tese da peculiaridade das ciências sociais e humanas (...)” (p. 15).

A argumentação favorável à segunda opção, a singularidade das ciências humanas, parte do pressuposto da existência de uma diferença pontual entre as ciências naturais, físicas e as humanas. A primeira caracteriza-se pelo interesse do pesquisador descobrir regularidades, e a segunda tem o foco na compreensão do significado de eventos individuais (WEBER *apud* SANTOS FILHO, 2002, p. 29).

Partindo da afirmação inicial de que a pesquisa em ciências humanas tem como foco a compreensão, considera-se que o campo da pesquisa educacional pode e deve trilhar seu próprio caminho na busca de métodos pertinentes à sua singularidade. Essa singularidade estabelece-se em virtude da abordagem dos dados ser identificada como qualitativa, ao buscar ‘compreender os significados do fenômeno estudado’.

A abordagem qualitativa emerge da fenomenologia que, como método de pesquisa, surgiu no final do século XIX, em decorrência de questionamentos sobre a origem da metodologia utilizada em Ciências Humanas — a mesma adotada pelas Ciências Físicas e Naturais (ANDRÉ, 1995).

Para André (1995) a pesquisa é:

qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (p. 17).

A pesquisa qualitativa também é conhecida como naturalista, por não envolver manipulação de variáveis da pesquisa experimental, estudando o fenômeno no seu acontecimento natural.

Segundo André (1995), a delimitação de uma pesquisa tão-somente pela expressão 'qualitativa' fez sentido em meados de 1980, para evidenciar uma forma de fazer pesquisa diferente do paradigma positivista. A autora chama a atenção, para o uso do termo qualitativo nas pesquisas em Ciências Humanas com investigações sem rigor científico e que se intitulam qualitativas, por não se apoiarem em dados quantitativos. Em virtude do viés de uso do termo qualitativo para justificar pesquisas que não podem ser consideradas acadêmicas, para a autora “não parece muito conveniente continuar usando o termo pesquisa qualitativa de forma tão ampla e genérica” (ANDRÉ, 1995, p. 24) e orienta que se evidencie no texto o tipo de pesquisa realizada. André (1995) enfatiza que as abordagens qualitativa e quantitativa se expressam ao longo da análise dos dados, e que o uso de dados quantitativos não revela necessariamente que se trata da abordagem quantitativista.

Nessa mesma linha de argumentação sobre investigação qualitativa, Gamboa (2002) ao referir-se aos paradigmas de pesquisa, afirma que

há um reducionismo resultante da forma como se colocam as alternativas da pesquisa em educação, que tem considerado apenas as opções técnicas, desligadas de outros aspectos ou níveis que integram o processo de pesquisa científica (p. 85).

Esse reducionismo também é chamado de um falso dualismo entre quantidade e qualidade. Para esclarecer esse dualismo, Gamboa (2002) elaborou um instrumento analítico para estudo das articulações entre os elementos constitutivos da pesquisa, apresentando o que chama de 'esquema paradigmático'. Os elementos desse esquema paradigmático podem ser organizados em diferentes níveis, a saber:

técnico-instrumentais, que se referem aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações; metodológicos, referentes aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado; teóricos, (...) os núcleos conceituais básicos, as pretensões críticas e outras teorias, as mudanças propostas, os autores e clássicos cultivados etc. epistemológicos, que se referem aos critérios de “cientificidade”, com concepções de ciência, dos requisitos da prova ou de validade, da causalidade etc. (p. 70-71).

O esquema paradigmático de Gamboa (2002) indica uma perspectiva de análise da pesquisa educacional mais abrangente, ao destacar seus elementos constitutivos.

A atribuição dos dados à condição de quantitativos e qualitativos de André (1995) complementa o esquema paradigmático de Gamboa (2002). Ao referir-se à qualidade e quantidade relacionadas aos dados da pesquisa, André (1995), distancia a possibilidade de enquadrar uma pesquisa pelas suas técnicas de coleta de dados.

As pontuações de André (1995) e Gamboa (2002) sobre a pesquisa qualitativa apontam que a delimitação do tipo de pesquisa e dos instrumentos possibilita o rigor científico necessário a um trabalho acadêmico. Superar o enquadramento da pesquisa qualitativa é não reduzi-la à negação dos dados quantitativos, é não depositar na expressão qualitativa o significado de esclarecimento de todos os encaminhamentos realizados no processo de coleta e análise de dados.

Na tentativa de superar os limites do enquadramento da pesquisa qualitativa, pode-se considerar a dialética materialista como uma possibilidade para a apreensão da realidade. Segundo Frigotto (2006),

na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto (...) este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (p. 77).

Ao aprofundar os estudos e análises sobre o curso Mude-TO, a formação de professores e as intervenções do BM, pretende-se perscrutar essa realidade.

Os dados foram estruturados em categorias de análise que, à primeira vista, não se constituem em categorias específicas do materialismo dialético. Entretanto, a análise perpassa categorias como totalidade, contradição, trabalho, classe, e reprodução tendo em vista que se busca o entendimento do fenômeno educativo.

Segundo Cury (1985), “a educação [...] é produto humano e conservará o caráter dialético dos fenômenos existentes na estrutura social” (p. 54).

Dessa forma, esta pesquisa busca o conhecimento crítico e a interpretação em lugar da mensuração considerando, também, que a historicidade do pesquisador aparece na pesquisa, ou seja, assume-se a negação da neutralidade do pesquisador. Considerando a não-neutralidade do pesquisador, assumi-se o papel de objeto e sujeito da pesquisa, uma vez que os valores se pautam na escolha do objeto, não devendo, porém, esses valores julgarem o objeto de estudo (ANDRÉ, 1995; SANTOS FILHO, 2002).

De acordo com Oliveira (2001), “promover a consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo (...)” (p.19). No entanto, o cuidado quanto ao olhar enviesado deve pautar a conduta do pesquisador para não validar verdades cristalizadas. Trata-se, portanto, de perceber o método de pesquisa não como simples técnica de coleta de informações, mas que envolve também uma perspectiva filosófica do pesquisador.

Esta pesquisa busca olhar o objeto de estudo tentando fugir das verdades cristalizadas, uma vez que a atuação na monitoria do projeto em 2000 promoveu aproximações que poderiam enviesar a análise de dados. Nesse sentido, tem-se como pressupostos as questões metodológicas mencionadas.

1.2 Objeto de pesquisa: construção do pesquisador

O pesquisador direciona um olhar único ao objeto de estudo e, portanto, o objeto torna-se uma construção do pesquisador. O objeto desta pesquisa é o curso de formação de professores denominado Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (Mude-TO).

Pontuar as aproximações e distanciamentos do curso de formação de professores Mude-TO do modelo de formação de professores orientado pelo Banco Mundial (BM) para a década de 1990, é o objetivo principal do presente trabalho.

O Projeto Mude-TO foi um curso de formação de professores em nível médio, realizado mediante parceria entre a Associação dos Municípios do Bico do Papagaio (Ambip) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais do Tocantins (Undime-TO), atendendo a 172 alunas-mestres em Tocantinópolis, 38, em Miracema e 40 em Parã, no período de 1999 a 2000.

O foco dessa investigação é o Pólo de Tocantinópolis, por ter atendido o maior número de professoras (172) em todo o estado do Tocantins, e por estar localizado em uma região conhecida pela cultura de formação de professores, chamada região do 'Bico do Papagaio'¹. A formação de professores no Centro de Formação de Professores Primários (CFPP) ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, e na década de 1990 a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) assumiu a formação de professores, tendo sido incorporado a Universidade Federal do Tocantins (UFT) desde 2003. É interessante pontuar que, mesmo com esses espaços de formação de professores, a região é conhecida pelos mais expressivos índices de professores leigos do Tocantins e, ainda, por conflitos de terras intensificados nas décadas de 1970 e 1980.

A presente pesquisa se caracteriza como estudo de caso ao buscar a descrição e análise do curso de formação de professoras, Mude-TO. De acordo com Merriam (1988), o estudo de caso tem como finalidade a descrição detalhada de um contexto, indivíduo, ou única fonte de documento ou de acontecimentos (*apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994). Caracterizar a política de formação de professores do curso Mude-TO constitui um caso singular por perceber seus alinhamentos às orientações do BM.

Vale ressaltar que, embora esse tipo de estudo seja a delimitação de uma fração do real, isso não o obriga a ser interpretado isoladamente, mas serem considerados "seu contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação" (ANDRÉ, 1995, p. 31). Nesse sentido, foram consideradas as relações do curso de formação Mude-TO com as políticas nacionais e internacionais de formação de professores.

Esta pesquisa tem características do estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica e constituiu-se de uma parte descritiva do histórico do Projeto Mude-TO e suas relações no contexto neoliberal (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Seguindo orientações de Bogdan e Biklen (1994) foi realizada a leitura do Projeto nº 98/98² (TOCANTINS, 1998) que oficializa o curso estudado conferindo a base de informações disponíveis, certificando assim a possibilidade real de realização deste estudo de caso. A leitura do Projeto original Mude-TO, evidenciou

¹O Bico do Papagaio é a denominação da região que agrega os municípios do extremo norte do estado do Tocantins. Essa região tem o formato do bico da ave papagaio. Anexado ao final desta dissertação um mapa ilustra tal associação.

²O Projeto nº98/98 foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO).

algumas características desse curso, corroborando com características apontadas por autores da área de políticas de formação de professores como uma regularidade na América Latina na década de 1990. Esse aspecto confirmou a possibilidade da abordagem proposta de pontuar o curso em si, correlacionando-o com um modelo internacional de formação de professores (SILVA, 2002; DOURADO, 2001; VIEIRA, 2001).

A aproximação com o curso Mude-TO possibilitou selecionar os instrumentos necessários para a apreensão dos aspectos que caracterizam esse curso de formação de professores. As entrevistas realizadas com pessoas que executaram o Mude-TO, possibilitaram o registro do histórico de desenvolvimento do curso nos dois anos de execução.

Esta pesquisa é composta de duas fontes de coleta de informações. A primeira provém de documentos oficiais do curso Mude-TO tais como o Projeto nº98/98 que regulamenta o curso, relatórios dos encontros e relatório final elaborados pela coordenação pedagógica do Pólo de Tocantinópolis, diários dos professores formadores e documentos de expediente como ofícios, memorandos e comunicados, bem como redações temáticas e avaliações do curso feitas pelas alunas-mestres do Pólo de Tocantinópolis. A segunda fonte são as entrevistas semi-estruturadas realizadas com ex-coordenadoras do curso Mude-TO. As entrevistas com pessoas que estiveram relacionadas com a organização e execução do curso consistiram no principal instrumento de coleta de informações desta pesquisa. As duas fontes de coleta de informações foram articuladas para apresentação de um quadro geral da política de formação de professores implementada nesse curso.

1.3 Dos instrumentos de coleta de informações e revisão bibliográfica às categorias de codificação

Discutindo o materialismo histórico Frigotto (2002) aponta muitos trabalhos acadêmicos (sobretudo dissertações e teses) que expõem um quadro referencial de análise, e categorias abstratas de estudos sem relação com a coleta e análise de dados. Para esse autor,

quando esse quadro de análise é feito tomando-se as categorias abstratamente, o resultado de análise é uma relação externa com essas categorias ou elas funcionam como camisas de força dentro da qual os fatos reais tem de se enquadrar (p. 81).

Segundo Frigotto (2002), as categorias são camisas de força que refletem uma atitude reducionista do pesquisador quanto às questões metodológicas, se for considerado que o enquadramento de categorias marxistas em um trabalho não pode ser realizado como um fim em si mesmo. O autor destaca ainda, que ocorrem classificações de pesquisas como marxistas, que se limitam somente a citar categorias que não se apresentam no decorrer do trabalho.

Considera-se como pressuposto deste trabalho a observação de Frigotto (2002), de que o processo de surgimento das principais categorias do trabalho científico ocorre principalmente na coleta e análise dos dados. Registramos que nos estudos teóricos sobre o objeto de estudo, algumas categorias podem ser previamente estabelecidas para nortear a construção dos instrumentos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para Schaff (1995), “o sujeito conhece e fotografa a realidade com a ajuda de um mecanismo específico, socialmente produzido” (p. 82), transformando as informações obtidas com base nas determinações psíquicas, sociais que estão envolvidas nos dados. A subjetividade é reconhecida como determinante na pesquisa. Schaff (1995) concorda com as afirmações de outros estudiosos sobre a importância da subjetividade do pesquisador, apontando o juízo verdadeiro como elemento para elucidar essa questão. Utiliza a expressão juízo verdadeiro, mostrando que as Ciências Humanas estão impregnadas de valores e que, quando se afirma algo como verdadeiro, trata-se de uma verdade relativa em conformidade do nosso juízo com o objeto real, ou seja, existe convencimento da verdade do que se pesquisa, há provas da sua veracidade. A explicação do juízo verdadeiro esclarece que as Ciências Humanas mantêm um método que epistemologicamente possibilita perceber a realidade.

Nesse sentido, ponderamos que o método de pesquisa “se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 43).

Existia um cenário de políticas de formação de professores na década de 1990 no Brasil, no período em que curso Mude-TO de ênfase na formação aligeirada do professor. O Mude-TO foi realizado nesse contexto constituindo-se em um momento histórico específico de formação de professores no Tocantins. É importante enfatizar que, neste trabalho, foram articuladas as dimensões históricas do contexto da década de 1990 com a história do curso Mude-TO como política de formação de professores.

Os documentos do curso Mude-TO foram coletados na cidade de Tocantinópolis, no mês de março de 2007, no *Campus* da Universidade Federal do Tocantins (UFT) antigo Centro de Formação de Professores (Cefope) da Unitins. O acesso aos documentos foi possível graças à disponibilidade do coordenador do *campus*³ e dos funcionários da secretaria. Todos os documentos sobre o curso estavam arquivados em pastas de papelão etiquetadas, em caixas identificadas por fundos de proveniência⁴.

Realizou-se o trabalho de seleção de material para posterior análise. Na seleção de material, foram procurados documentos que atendessem aos eixos temáticos, a saber:

- a) Documentos que possibilitassem remontar a gênese do curso;
- b) Documentos que tratassem de orientações e encaminhamentos do Projeto Mude-TO nas suas articulações gestoras;
- c) Documentos que explicitassem as orientações pedagógicas dos professores formadores do curso no Pólo de Tocantinópolis;
- d) Documentos que caracterizassem as alunas-mestres atendidas pelo Projeto Mude-TO em Tocantinópolis;
- e) Documentos de registro da opinião das alunas-mestres quanto ao curso oferecido.

Com bases nesses eixos, foram selecionados documentos para serem analisados e que constam no terceiro capítulo desta dissertação.

³O cargo de coordenador do *campus* na Universidade Federal do Tocantins (UFT) corresponde ao de Diretor de *campus*.

⁴Fundos de proveniência é uma forma de arquivamento, em que os documentos são agrupados pela sua gênese, ou seja, ofícios são arquivados separadamente de documentos pedagógicos identificadas por subtítulos. O contato com essa técnica de arquivamento ocorreu em 2000 em um mini-curso no *I Seminário de Fontes Históricas do Tocantins*.

Os documentos que expressam a opinião das alunas-mestres são as avaliações de todos os encontros, devidamente arquivadas em pasta AZ, perfazendo o total de 3.220 avaliações, que correspondem, em média, a 16.100 respostas. Esse quantitativo de respostas exigiu tempo real para compilação dos dados. Em virtude da falta de tempo, foram tabuladas 30% das avaliações dos encontros, ou seja, avaliações dos seis primeiros encontros. É importante considerar que as últimas avaliações poderiam possibilitar a tabulação de respostas avaliativas mais críticas. No entanto, optou-se por registrar as avaliações do início do curso Mude-TO, por elas expressarem como as alunas-mestres avaliavam os encaminhamentos iniciais que culminaram nas rotinas do curso, registradas nos relatórios dos encontros.

Outra fonte de coleta de informações foram quatro entrevistas⁵ com ex-coordenadoras que responderam as dez questões, organizadas por eixos estruturais, a saber: histórico do curso, gestão do Mude-TO, principais características do curso, concepções sobre políticas de formação de professores. As entrevistas caracterizam-se como semi-estruturadas, uma vez que foram priorizadas perguntas que suscitaram o relato de como o curso foi estruturado nos dois anos de sua realização. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o assunto proposto, impondo seu ritmo à entrevista.

Partiu-se do entendimento de que entrevista significa “conversa a dois com propósitos bem definidos que busca compreender como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (MORGAN, 1988, *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1995, p.134). Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas em busca de informações detalhadas sobre a implementação do curso e percepções das ex-coordenadoras sobre as políticas de formação de professores.

A construção do roteiro de entrevista foi realizada após a re-leitura do Projeto nº 98/98 (TOCANTINS, 1998) e Projeto de Estágio⁶ (TOCANTINÓPOLIS, 2000), bem como da retomada do questionamento central desta pesquisa, isto é, em que medida a política de formação de professores implementada no Projeto Mude-TO se aproxima ou se distância da política imposta pelo Banco Mundial na década de 1990.

⁵As entrevistas são identificadas neste trabalho como entrevista 1, entrevista 2, entrevista 3, entrevista 4.

⁶O Projeto de Estágio foi construído pelos professores de estágio do Pólo de Tocantinópolis após o levantamento com as alunas-mestres de problemáticas recorrentes na sala de aula. Assim, foram montados 13 assuntos para que o estágio fosse realizado conforme uma temática geral: Aprendizagem de novas metodologias de ensino e a melhoria da aprendizagem dos alunos numa perspectiva de construção de conhecimentos significativos à formação de habilidades e competências para a vida.

Após agendamento por telefone com as ex-coordenadoras do curso realizaram-se entrevistas com uma ex-coordenadora de estágio e duas ex-coordenadoras pedagógicas do pólo, na cidade de Tocantinópolis, realizou-se ainda, entrevista, com a ex-coordenadora pedagógica geral do curso Mude-TO na cidade de Palmas.

Todas as entrevistas foram realizadas em local indicado pelas ex-coordenadoras. No caso das ex-coordenadoras do Pólo de Tocantinópolis, uma entrevista foi realizada no *campus* da Universidade Federal do Tocantins (UFT), antiga Unitins, na sala de professores. A segunda entrevista foi realizada na residência da ex-coordenadora, e a terceira, em uma praça pública, à beira do rio Tocantins, por solicitação da ex-coordenadora. A entrevista com a ex-coordenadora pedagógica geral aconteceu na cidade de Palmas, na sala de reuniões de professores da Unitins. Todas as entrevistadas perguntaram se as questões eram complexas e se suas contribuições seriam válidas. Essa atitude das ex-coordenadoras corrobora uma regularidade identificada por Bogdan e Biklen (1994, p. 135) de que: “muitos sujeitos, a princípio, ficam apreensivos, negando a existência de alguma coisa importante para dizer”. Diante dessa atitude, as ex-coordenadoras, foram encorajadas com explicação sobre o objetivo da pesquisa e apresentação de termo de consentimento como oficialização do sigilo total das suas identidades.

O roteiro das entrevistas com uma base de questões comum tinha variações de exploração, pois cada ex-coordenadora participou de momentos específicos do curso. No caso da primeira ex-coordenadora pedagógica do Pólo de Tocantinópolis, a entrevista objetivava conhecer detalhes do início do curso no *campus*. Com outras ex-coordenadoras, o enfoque voltou-se para a operacionalização do curso pela Unitins, buscando identificar a proposta pedagógica do curso Mude-TO presente na fala das ex-coordenadoras.

A dinâmica de uma entrevista constitui-se em seu fazer e, foram pontuadas diferenças que exemplificam essa distinção. Em uma das entrevistas, uma das ex-coordenadoras foi extremamente objetiva e respondeu às questões em cerca de dez minutos, e a própria entrevistada deixou claro que não ficaria muito tempo falando do Mude-TO, porque era objetiva. Já em outra entrevista, a ex-coordenadora relatou durante cinquenta minutos o histórico do Mude-TO, a partir da primeira questão do roteiro.

A realização depende, em larga medida, da disponibilidade do sujeito colaborador, devendo ser a preocupação principal do pesquisador deixar os

sujeitos (...) a vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Dito de outra forma, as entrevistas tiveram dinâmicas específicas que levaram em conta a personalidade de cada sujeito colaborador.

Uma informação interessante registrada por uma ex-coordenadora refere-se ao curso ter sido idealizado por um mentor intelectual. A necessidade de fazer uma entrevista com o idealizador do projeto (ex-presidente do Conselho Estadual de Educação do Tocantins — CEE-TO) motivou várias ligações telefônicas, no entanto, não foi possível concretizar a proposta de entrevista, ficando esse sujeito potencial fora dos dados apresentados neste trabalho.

A frase de Clarice Lispector (1998), de que o importante dos fatos é como vamos buscá-los e não como vamos encontrá-los, inspirou esta pesquisa de campo ao considerar que no buscar, nasce, o que não se conhecia e que instantaneamente reconheço. A coleta de dados revelou informações importantes sobre o curso Mude-TO, as quais ajudaram a recompor seu histórico e compreender como as ex-coordenadoras perceberam esse curso de formação de professores.

A revisão bibliográfica foi realizada em duas vertentes: a primeira circunscreve-se às produções em âmbito internacional e nacional sobre as políticas de formação de professores. A abordagem dos autores baliza uma discussão no tocante a formação de professores em seu aspecto macro (internacional) e meso (nacional). A segunda revisão bibliográfica debruça-se sobre os estudos de formação de professores na região do Bico do Papagaio, possibilitando a incursão no aspecto micro da formação de professores no Tocantins.

A primeira revisão bibliográfica realizada sobre formação de professores, possibilitou caracterizar as políticas de formação orientadas pelo Banco Mundial, as quais constam do segundo capítulo deste trabalho.

Já a segunda vertente de revisão bibliográfica refere-se às produções sobre formação de professores do Bico do Papagaio no Tocantins⁷, composta pelas seguintes obras: uma tese de doutorado, duas dissertações de mestrado, três monografias de graduação e uma pesquisa institucional. A leitura dessas produções permitiu levantar os conceitos de professor e formação de professores dos trabalhos.

Essas duas revisões bibliográficas garantiram um pano de fundo teórico para a produção dos dados da presente investigação. Os dados foram organizados em categorias, articulando as informações coletadas nos documentos e nas entrevistas com as ex-coordenadoras.

Foram levantados com os dados três aspectos que caracterizam o curso Mude-TO. Esses aspectos são apresentados como categorias de análise interligadas que expressam o desenho desse curso como uma política de formação de professores. As categorias são as seguintes:

- a) gestão do curso Mude-TO no Pólo de Tocantinópolis;
- b) prática dos professores formadores do curso Mude-TO;
- c) os caminhos das alunas-mestres entrecruzam-se convocadas à docência.

As categorias evidenciam várias fontes de informações, uma vez que cada categoria foi construída com dados que se complementam.

⁷Ver bibliografia: Pinho (1995); Yamasaki e Padovan (1999); Paz (2002); Oliveira (2002); Pereira (2004); Silva (2004); Pinho (2004).

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto — e o mundo não está à tona — Para escrever tenho que me colocar no vazio. Nesse vazio terrivelmente perigoso (...).Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras — quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.

Clarice Lispector

Este capítulo aborda a discussão das características do neoliberalismo e sua disseminação na educação, especificamente na formação de professores, indicadas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) ou simplesmente Banco Mundial (BM)⁸.

O texto está organizado em duas partes: a primeira constitui uma breve introdução que busca caracterizar o neoliberalismo e seu movimento de expansão desde a década de 1970. A segunda parte trata das interferências do BM na educação, formação e profissionalização dos professores brasileiros. São ainda destacados estudos realizados no Tocantins sobre a formação de professores.

Ter como foco as orientações-interferências do BM no campo educacional representa um desafio, seja pela multiplicidade de obras que versam sobre esse assunto, seja pelos diversos aspectos que envolvem essa instituição financeira.

O recorte cronológico da década de 1990 é o período apontado por vários autores como de reafirmação de conceitos disseminadas na década de 1970, fase do tecnicismo educacional (SILVA, 2002; TOMMASI *et al.*, 2000; DOURADO *et al.*, 2001). Com base na delimitação histórica da década de 1990, e como o curso Mude-TO está situado no cenário dessas políticas de formação, são pontuadas as discussões desse período e suas contribuições no campo da formação de professores.

⁸O Bird foi criado em 1945 e conta com 180 países membros. O Bird constitui o Banco Mundial, organização que tem como principal objetivo a promoção do progresso econômico e social dos países membros, mediante o financiamento de projetos com o objetivo de melhoria da produtividade e das condições de vida desses países. O Bird utiliza recursos obtidos sobretudo no mercado internacional de capitais, mas também possui recursos próprios. Somente os países membros do Fundo Monetário Internacional (FMI) podem fazer parte do Bird.(BRASIL, 2007). Disponível em: <<http://www.mre.gov.br>> Acesso em: 24 abr. 2007 as 14hs.

2.1 Cenário histórico da formação e profissionalização docente na década de 1990

2.1.1 Neoliberalismo: gênese e bases de sustentação

A matriz teórica do neoliberalismo é o liberalismo que é “um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia” chamado liberalismo (CUNHA, 1980, p. 27).

O liberalismo é uma “doutrina baseada na defesa intransigente da liberdade individual, nos campos econômico, político, religioso e intelectual, contra as ingerências excessivas e atitudes coercitivas de poder estatal” (HOUAISS, 2006).

De acordo com Cunha (1980), o liberalismo tem os seguintes princípios: individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia. O princípio do *individualismo* considera que cada pessoa tem aptidões e talentos individuais e que sua posição social é reflexo da sua potencialidade. Já a *liberdade* no liberalismo é a possibilidade que cada pessoa tem de lutar pela sua posição social vantajosa. Esse princípio busca a negação da manutenção de privilégios para algumas pessoas seja pelo nascimento ou credo.

Outro princípio do liberalismo é a *propriedade*, que é a conquista de cada indivíduo, e por isso mesmo o Estado deve, proteger esse direito. Já o princípio da *igualdade* defende a igualdade perante a lei, ou seja, igualdade de direitos. Nesse princípio, a argumentação da individualidade é reforçada quando se nega a igualdade de condições materiais, já que a propriedade é reflexo do esforço de cada indivíduo, que tem a liberdade de lutar pelos seus bens materiais. O último princípio do liberalismo é a *democracia*, em que o povo participa das decisões do governo por meio dos parlamentares. Esses cinco princípios relacionam-se diretamente para sustentar o discurso liberal de que todos têm oportunidades iguais e que o fracasso ou sucesso se relaciona com as potencialidades de cada indivíduo.

Embora a democracia faça parte dos princípios liberais, pensadores como Voltaire e, mais recentemente, Norberto Bobbio (2005) argumentam a favor de um governo liberal apartado da democracia.

Discutindo a diferença entre liberalismo e democracia, Norberto Bobbio (2005) diz que o “o Estado liberal (...) realiza-se historicamente em sociedades nas quais à participação no governo é bastante restrita, limitada às classes possuidoras” (p. 7).

Essa ponderação do autor explicita que o liberalismo considera a prerrogativa de poder das minorias.

Bobbio (2005) discorre, ainda, sobre a diferença entre democracia e liberalismo e sua inapropriada junção, argumentando que o Estado liberal não é necessariamente democrático. Na verdade, no liberalismo o Estado garante o usufruto dos direitos modernos que se referem às fruições privadas, como diz Benjamim Constant:

O objetivo dos modernos é a segurança nas fruições privadas: eles chamam de liberdade às garantias acordadas pelas instituições para aquelas fruições (*apud* BOBBIO, 2005, p. 8).

A fruição dos direitos privados possibilita a manutenção dos bens naturais que, por sua vez, são os bens materiais, em contraposição aos direitos antigos que consistem na participação efetiva na vida política, tendo como um de seus principais defensores Jean-Jacques Rousseau.

É importante destacar estudiosos da política e filósofos, com argumentos interessantes contra a democracia e a favor do liberalismo. De acordo com Coutinho (2002), Aléxis de Tocqueville trata da igualdade defendida pela democracia com reservas, argumentando quanto ao perigo do despotismo, ou seja, da tirania da maioria. Já para Kant, as pessoas independentes de juízo poderiam votar, que se resumia a quem possuía capital. Caetano Mosca, outro estudioso liberal, defendia que a política sempre foi feita por minorias e que “as maiorias não existem como sujeitos políticos” (*apud* COUTINHO, 2002, p. 12).

Os argumentos dos intelectuais liberais citados expressam a incompatibilidade da democracia com o liberalismo. A apropriação nos regimes liberais do discurso democrático, a partir do século XX, como o próprio Mosca (*apud* COUTINHO, 2002) pondera, é uma fórmula política para legitimar os dirigentes que dizem agir em nome do povo.

Segundo Coutinho (2002), mesmo consistindo em modelos de Estado destoantes, o liberalismo assumiu a democracia e passou a defendê-la sobretudo a partir de 1930. Quando se ouve falar em governos democráticos, considera-se como algo positivo, por a democracia, ter como princípio a participação do povo.

Como afirma Rousseau (2002) na sua obra 'Discurso sobre os fundamentos e a origem das desigualdades entre os homens', a lei em um Estado democrático é a expressão da vontade do povo⁹.

O discurso dos governos liberais em defesa da democracia fundamenta-se por suas bases organizativas terem eleições periódicas de representantes políticos e leis que garantem os direitos e liberdades individuais. No entanto, o liberalismo-democrático tem criado mecanismos de participação da burguesia no governo, em detrimento do povo. As grandes empresas negociam a ampliação de seus lucros com o Estado, que garantem uma participação muitas vezes diária da burguesia no governo. Dito de outra forma, a burguesia vota todos os dias, e o povo, a cada quatro anos, e em representantes que em larga medida defendem os interesses da própria burguesia (BORON, 1999).

Na verdade, a democracia serve de apêndice para o capitalismo-liberal consolidar-se nas bases populares. Norberto Bobbio (2005) afirma que:

um governo democrático não dá vida necessariamente a um Estado Liberal: ao contrário, o Estado liberal clássico foi posto em crise pelo progressivo processo e democratização produzido pela gradual ampliação do sufrágio universal (BOBBIO, 2005, p. 7-8).

Portanto, a democracia dos governos capitalistas não constitui de fato a democracia em sua plenitude. Trata-se muito mais um discurso ideológico para assegurar legitimidade social aos dirigentes políticos, lembrando que os governos capitalistas vivenciam crises estruturais que emergem da postura unilateral do capitalismo de busca pelo lucro. Autores como Apple (2003), Chesnais (1996), Chossudovsky (1999), Mészáros (2005), Bianchetti (2001) e outros produziram reflexões interessantes sobre o movimento de expansão do capitalismo liberal e

⁹A discussão sobre Estado e democracia na área jurídica, bem como sobre situações pedagógicas e autoridade na educação, são temáticas que têm como um dos autores de renome, Jean Jacques Rousseau, que apresenta alguns conceitos-chave em suas obras. A distinção da desigualdade natural que se caracteriza pelas diferenças físicas, de idade, saúde e forças do corpo, e a desigualdade moral e política que consiste nas regalias aos ricos e represália aos pobres, enfatizando que não existe ligação essencial entre as duas desigualdades, são dois conceitos rousseauianos. A desigualdade moral e política é um dos aspectos que o autor resalta em seus escritos para tecer críticas à sociedade burguesa. Em uma passagem no texto *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, em que trata do corpo político e sua relação com o povo, fica claro sua percepção negativa da desigualdade moral e política. Para ele "as distinções políticas levam necessariamente a distinções civis" (ROUSSEAU, 2002, p.235-236). Portanto, direciona um olhar crítico a sociedade burguesa, bem como aos papéis políticos da sociedade civil, que provocam as desigualdades.

suas transformações ao longo da história, enfocando sua última mutação conhecida como novo-liberalismo ou simplesmente ‘neoliberalismo’.

De acordo com Bianchetti (2001), o neoliberalismo é definido de forma geral pelos autores que discutem o tema como

um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, [do século XX] cuja proposta econômica significa o **retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica** como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades (p. 20; grifo nosso).

O retorno à economia clássica e à crença na autonomia da moeda impulsionou um processo renovado de acumulação dos capitalistas, por meio de expressões como eficiência de mercados desregulados, competitividade global e Estado mínimo. Os princípios liberais foram firmados e reafirmados como irrefutáveis pelos menos nas últimas três décadas do século XX (BIANCHETTI, 2001; FIORI, 2001).

2.1.2 Neoliberalismo e suas conseqüências na América Latina e Brasil

O ‘neoliberalismo’ como forma de gerir a economia mundial e a política e a sociedade tem preparado o terreno das políticas nacionais dos países em desenvolvimento para darem frutos aos seus princípios. Desde 1944, seus mentores intelectuais, representados sob a hegemonia norte-americana estão forjando espaços para sua implantação, traçando e implementando um projeto de desenvolvimento econômico para regiões como África e América Latina. Esse modelo econômico projeta-se e consolida sua intervenção por meio do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial (SILVA, 2002).

A adequação ao Programa de Ajuste Estrutural (PAE) na década de 1980, imposta pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial como condição para liberação de recursos aos países em desenvolvimento, estipula como cláusulas principais: a) flexibilização dos contratos de trabalho; b) privatização de empresas estatais; c) liberalização comercial, dentre outras ações. O PAE tem criado uma crise profunda na América Latina, forçando a abertura do mercado nacional às empresas transnacionais que são “gigantescas firmas que dominam o mercado internacional” (BORON, 1999, p. 45).

A busca pela consolidação do neoliberalismo tem custado caro não somente para as relações do homem com o trabalho, mas também para a natureza, que tem sido degradada para atender os interesses do mercado de produção industrial.

Tratando das consequências do neoliberalismo, Antunes (2001) destaca:

Duas manifestações (...) mais virulentas e graves: a destruição e ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destrói o meio ambiente (p. 16).

Ainda apontando as consequências do neoliberalismo, deve-se chamar atenção para o desmantelamento das instituições do Estado nacional, incluindo a escola. Nesse sentido, é de se considerar que a intervenção dos organismos multilaterais e bilaterais revela-se na América Latina “anti-social, antidemocrática e financeiramente dispendiosa para os países devedores, aprofundando a relação de dominação/subordinação e intervenção/consentimento” (FONSECA; CHOSSUDOVSKY; GENTILI *apud* SILVA, 2002, p. 12).

Silva (2002) salienta que o processo de intervenção das políticas oriundas de um cenário internacional, está permeado pelo consentimento do país, firmado pelos dirigentes locais que, no Brasil, em sua maioria, são representantes das oligarquias nacionais.

O argumento de consentimento dos dirigentes locais comprova-se quando se remonta à recente história política do Brasil. A introdução do neoliberalismo no Brasil consolidou-se nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso que, mesmo de ocupar o cargo de presidente, ainda como Ministro da Fazenda no governo Itamar Franco, aceitava às exigências do FMI-BM, com ações como o anúncio de cortes “orçamentários de 50% na educação na saúde e no desenvolvimento regional” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 177). Essa atitude expressa que a política interna do país é primordial para o sucesso ou fracasso dos projetos implementados na educação.

Embora a abertura para o neoliberalismo tenha ocorrido no governo de 1990 de Fernando Collor de Mello, envolvido em um escândalo de pagamento de subornos que culminou em seu ‘impeachment’ em 1991, no governo de Fernando Henrique Cardoso houve a consolidação do neoliberalismo no Brasil.

O cenário de abertura da economia nacional brasileira para o neoliberalismo ocorreu em um momento histórico de implantação da democracia, marcado por movimentos como o que defendia a realização da Assembléia Nacional, Constituinte de 1988. A efervescência dos movimentos populares foi desestruturada com as estratégias de cooptação de lideranças no interior das empresas e pela desarticulação desses movimentos por meio das organizações não-governamentais (ONG's), que serviram para instalar uma vigilância estreita aos movimentos populares (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 181).

A intervenção do neoliberalismo e o consentimento de tais estratégias foram percebidas nas mais diversas áreas do Brasil. No âmbito social, a demissão em massa de 14 mil funcionários federais e a de mais 200.000 por razões voluntárias empobreceu a classe média. Outra área atingida foi o movimento de assentamentos realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), criando assentamentos em terras improdutivas, gerando uma acumulação de mão-de-obra barata para os grandes latifundiários (CHUSSUDOVSKY, 1999).

Os desdobramentos do neoliberalismo no Brasil têm sido desastrosos para a economia, a política e a área social. Nessa última, o Fundo Social de Emergência assumiu o papel das políticas públicas sociais com programas que exigem “uma abordagem para administrar a pobreza (...) combinadas com a (...) a privatização dos serviços de saúde e educação” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 180).

Um dos setores atingidos frontalmente pela entrada do neoliberalismo no Brasil foi o campo educacional, re-configurado para atender a um modelo de educação que reforça a instrumentalização técnica nos países em desenvolvimento.

2.2 Formação de professores: as interferências internacionais do BM e FMI

A discussão das interferências internacionais com agentes que forjam um modelo educacional, mais especificamente na formação de professores, é o foco deste momento do texto.

As considerações sobre o capital estrangeiro no meio educacional contribuem para a compreensão dos caminhos que a educação brasileira tem trilhado, explicitando seu desenho no cenário internacional.

2.2.1 Histórico dos empréstimos internacionais no Brasil

A década de 1990 é um marco na educação brasileira ao corporificar na LDBEN nº 9394/96, em decretos, diretrizes e Plano Nacional de Educação, orientações de um modelo internacional de educação disseminado pelo BM.

A atitude de ‘orientações-imposições’ do BM nas políticas públicas educacionais brasileiras suscitou discussões e estudos importantes sobre a ênfase ao modelo tecnificado da educação, que, desde meados de 1970, vem sendo forjado nos níveis educacionais (SILVA, 2002; CORAGGIO, 2000).

A convergência da política nacional de educação com orientações internacionais nas últimas décadas são incorporadas em cláusulas dos contratos de empréstimos firmados, segundo Shiroma e Evangelista (2004) e Soares (2000).

Deve-se pontuar, ainda, que o Brasil, desde a Proclamação da República, tem como prática recorrer a empréstimos internacionais nos mais diversos setores. Vieira (2001) pondera que, talvez, a motivação dessa prática se vincule às “próprias origens da dialética colonizador/colonizado (...)” (p.60), ou seja, à subordinação do país como colonizado reafirmada em práticas econômicas presentes também na Nova República.

Embora a entrada de capital estrangeiro no Brasil date de 1824, na época do Império, sua intensificação ocorreu com a República. O quadro abaixo busca delimitar uma linha cronológica dos primeiros empréstimos concedidos ao Brasil.

Tabela 1 — Empréstimos internacionais no Brasil

Data cronológica	Valor em \$	País creditor
1833 a 1927	205.491.021,51	Inglaterra
1921, 1922, 1926 e 1927	176.500,000	Estados Unidos da América

Fonte: Bausban, 1976 (*apud* VIEIRA, 2001)

A posição de credor permanente do Brasil no mercado internacional explicita a vulnerabilidade da economia nacional aos organismos bilaterais e multilaterais. Esse aspecto se confirma também em dados estatísticos, como o de 10% da dívida externa do país corresponder a débitos com o Bird (CORAGGIO, 2000).

A combinação do cenário econômico brasileiro dependente de empréstimos articula-se aos focos de investimentos dos organismos multilaterais que buscam

controlar as convulsões do sistema capitalista que tem gerado a adequação da política nacional a uma ordem mundial econômica neoliberal.

Os organismos multilaterais impõem cláusulas vinculadas a novos empréstimos, buscando moldar o país a uma concepção econômica internacional em que os países em desenvolvimento tornam-se consumidores de novas tecnologias e prestadores de serviços com mão-de-obra barata, melhor dizendo, esses países assumem o papel de periferias do sistema econômico mundial (FIORI, 2001).

Pontuando os acontecimentos mais recentes do capitalismo, Karl Polanyi (1944) caracteriza o que chama de 'primeira grande transformação mundial' no início do século XX que resultou no capitalismo regulado, *Welfare State* (Estado de Bem-estar-social), e os estados desenvolvimentistas (*apud* FIORI, 2001, p. 103).

Segundo Fiori (2001), o mundo está passando por uma 'segunda grande transformação mundial', iniciada na década de 1970 alavancando nos vinte anos seguintes sua consolidação, chegando à maturidade em 1990. Para o autor, os princípios dessa segunda transformação mundial é a constituição de grandes centros de poder (países desenvolvidos) e de periferias consumidoras de novas tecnologias (países em desenvolvimento). A consolidação do neoliberalismo na década de 1990, para esse autor, tem contornos muito marcantes em sete grandes campos, a saber: geopolítico, ideológico, econômico-financeiro, tecnológico, mercado de trabalho, estratégias de desenvolvimento e papel do Estado.

No campo educacional, a análise de Shiroma e Evangelista (2004) sobre as reformas educacionais na América Latina e União Européia expressa com fidedignidade a reprodução do modelo econômico de periferias, e grandes centros no meio educacional. As autoras, após a apresentação de pontos principais das reformas da União Européia e América Latina assinalam, que,

em síntese, na América Latina a preocupação está voltada, ao ensino elementar e na Europa à universalização do secundário: na primeira os princípios da equidade e da meritocracia é que, supostamente, vão equacionar o problema de aplicação dos poucos recursos na educação, na segunda fica explícita a necessidade de maior inversão no setor. Na primeira, prescreve-se a inserção na "sociedade da informação" como consumidora de conhecimento por outro, produzido [periferia educacional], na segunda projeta-se a UE como produtora de conhecimento, como exportadora de conhecimento, como parceira à altura, e mesmo superior, às outras duas grandes regiões do planeta EUA e Ásia [grande centro educacional] (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 8).

O modelo internacional de educação tem forjado políticas em vários países que reforçam a reprodução desse modelo econômico mundial.

Em 1844 Marx discute, sobre a desigualdade de classes que caracteriza os donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho. A distinção realizada por esse autor pode ser reproduzida, no que se refere à relação dos países desenvolvidos (donos dos meios de produção) e os países em desenvolvimento (que oferecem a força de trabalho) (MARX, 2004).

Obedecendo a esse modelo de economia mundial, a educação torna-se estrategicamente importante para formar os prestadores de serviço a preços comercialmente interessantes aos capitalistas, ou seja, o homem é transformado em uma mercadoria.

Marx (2004) tece uma consideração muito pertinente para a condição do homem como mercadoria, que se aproxima muito do cenário contemporâneo do mundo do trabalho, marcado pelas periferias mundiais do século XXI. O autor pondera que

a procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele (MARX, 2004, p. 24).

Em outras palavras, o homem é visto tão somente como trabalhador, recebendo a parte mínima do produto em forma de salário, que é suficiente para existir como trabalhador e não como ser humano (MARX, 2004).

O argumento de Marx mostra-se atual quando se dirige um olhar mais detido para as alterações no mundo do trabalho nos últimos anos, impulsionadas pela re-configuração capitalista.

A perda de direitos trabalhistas, o aumento da jornada de trabalho, o aumento de trabalhos precarizados, sobretudo para as mulheres e a manutenção do desemprego estrutural para conter os valores salariais são apenas as características mais marcantes dessa re-configuração capitalista que Fiori (2001) chama de segunda transformação do sistema capitalista.

2.2.2 Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional: suas interferências na Educação da América Latina.

Os estudos acadêmicos sobre as interferências internacionais na educação intensificaram-se nos últimos anos, e neles foi registrada a ampliação das interferências de organismos multilaterais na educação brasileira, sobretudo sobre a década de 1990 (FONSECA, 1997; CORRAGIO, 2000; VIEIRA, 2001; SILVA, 2002).

O acirramento dessas interferências no campo educacional nos anos 1990 pode estar relacionado com o fenômeno pontuada por Fiori (2001), de maturidade do neoliberalismo na década de 1990. Considerando que, desde 1970, ocorreram várias transformações em escala mundial, oriundas de uma possível 'segunda grande transformação capitalista', deve-se chamar a atenção para seus reflexos na educação na sua maturidade em 1990.

A educação ocupa-se diretamente da formação do cidadão e sua contribuição para o modelo econômico mundial consolidar-se, ou não, é inegável. Nesse viés, os consultores econômicos de organismos multilaterais estabeleceram uma relação maniqueísta e simplista da educação e mundo do trabalho, atribuindo à educação o papel de formar unicamente mão-de-obra para o mercado.

Desde 1994, existe uma discussão em âmbito internacional empreendida pelo Acordo Geral do Comércio e Serviço (Gatt) a respeito de o ensino ser considerado um serviço prestado por empresas comerciais, o que foi endossado em 1998 pelo mesmo organismo, atualmente denominado Organização Mundial do Comércio (OMC) que, realiza estudos na perspectiva de liberalização comercial do ensino. Em 1999, por ocasião da reunião da OMC, a educação entrou na pauta de discussões, não era uma novidade o discurso de que,

chegou o momento da educação fora da escola e a liberalização do processo educacional assim possibilitada levará ao controle do ensino por prestadores de serviços mais inovadores do que as estruturas tradicionais. Sob forte pressão dos interesses econômicos, está começando um processo de desregulamentação dos sistemas de ensino (HIRT, 2000 *apud* SILVA, 2002, p. 111-112).

A perspectiva de o ensino tornar-se mais um serviço comercial, de acordo com a lógica do capitalismo atual, parece ser uma estratégia de desmonte dos bens sociais tutelados pelo Estado. Na educação, são realizadas medidas de contenção de investimentos que impossibilitam garantir educação pública de qualidade e alimentam um discurso de incompetência das instâncias públicas.

Considerando que existe a intencionalidade, desde 1994, de que o ensino seja um serviço oferecido por empresas, as práticas de contenção de investimentos

na área pública com corte de 50% na educação pública brasileira realizada sob a orientação de Fernando Henrique Cardoso expressam certa sintonia do Brasil com as orientações emanadas das instituições internacionais como a OMC.

O BM e o FMI são instituições precursoras de implantação de uma ordem mundial que reforça as diferenças entre países desenvolvidos e em desenvolvimento desde 1970. O primeiro, inicialmente, atuava como órgão técnico e concedente de empréstimos específicos a longo prazo, já ao FMI cabia um papel de empréstimos mais pontuais com uma atuação política marcante.

O redirecionamento dos papéis na economia mundial, margeados pelas alterações conjunturais em meados da década de 1970, fez que o BM assumisse papel de destaque como órgão concedente de capital financeiro aos projetos na área social, com vinculação direta às orientações de reestruturação econômica do FMI.

Os investimentos do BM que eram direcionados à reconstrução de economias destruídas pela segunda guerra mundial e para o setor privado em empréstimos a longo prazo voltaram-se para o campo social tanto na África quanto na América Latina. Nesse momento histórico, a pobreza acirrou-se nesses continentes, em decorrência do modelo econômico mundial que buscava se sustentar após mudanças profundas na estrutura capitalista na década de 1970 e, ainda pós-projetos fracassados do BM (SOARES, 2000).

O discurso do BM atribui o fim da pobreza ao desenvolvimento econômico e a igualdade entre as nações com contribuição direta da educação. Esse discurso expressa-se no trecho de um documento do BM,

A educação é o instrumento principal para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza (...) A educação em todos os níveis aumenta o crescimento, mas a educação sozinha não gera crescimento. O crescimento requer não apenas investimento em capital humano, mas também em capital físico; ambos os tipos de investimento dão sua maior contribuição ao crescimento em economias abertas, competitivas e que estão num equilíbrio macro-econômico (BANCO MUNDIAL, 1995, XI *apud* CORAGGIO, 2000, p. 99).

Para consolidar a concepção utilitarista da educação, o BM justifica suas cláusulas contratuais vinculadas ao FMI ao forçar a abertura das economias nacionais ao mercado internacional. Nesse sentido, o BM e FMI firmaram uma parceria de modo a estabelecer as condições ideais para forçar os países a

assumirem um pacote econômico que ratifique um modelo comercial internacional baseado na importação de alta tecnologia pelos países em desenvolvimento.

Como forma de delinear esse modelo econômico, o foco na escolaridade mínima da população pobre nos países em desenvolvimento expressa o entendimento da relação direta entre desenvolvimento e educação.

Embora a palavra desenvolvimento seja muito utilizada nas discussões educacionais, é necessário explicitar os seus diversos significados.

Cunha (1980) traz a tona à discussão do desenvolvimento e sua possível gênese na Biologia. O autor pondera que “dá-se, então, o nome de desenvolvimento às transformações que um organismo sofre, fazendo-o passar de uma fase à outra” (CUNHA, 1980, p.15). Com essa consideração, Cunha alerta para os riscos que tal associação representa para o campo social, seja por estabelecer fases naturais de desenvolvimento, seja por considerar padrões normais e patológicos de desenvolvimento da sociedade.

O autor apresenta três significados de desenvolvimento no meio educacional: educação e crescimento de renda, educação e modernização e educação para uma sociedade mais justa. O primeiro significado de desenvolvimento associa ‘educação a crescimento de renda’, ou seja, a aquisição de renda sobe proporcionalmente a investimentos em capital humano (escolaridade). Essa matriz teórica de desenvolvimento parece que expressa orientações do BM voltadas para investimentos na educação básica¹⁰. Esses investimentos pautam-se em estimativas estatísticas sobre o aumento de renda de uma pessoa analfabeta que seria proporcionalmente maior que o aumento de salário de um profissional pós-graduado. Seguindo essa lógica, o BM afirma que,

como em outras partes do mundo, a pesquisa no Brasil mostra que o retorno social do investimento em educação primária (36%) é consideravelmente maior que o investimento na educação secundária (5%) que na superior (21%) (BANCO MUNDIAL, 1995a, p. 11 *apud* TOMMASI, 2000, p. 197)

Assim, segundo Tommasi (2000) os recursos do BM no campo social, destinados prioritariamente para a educação primária, objetivam a formação de trabalhadores para o ingresso em setores flexíveis do mercado como o de serviços, como consumidores de novas tecnologias.

¹⁰Educação básica para o BM restringe-se as quatro primeiras séries da educação básica do Brasil.

A ênfase ao desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagem por meio do ensino mínimo, no caso brasileiro o ensino básico, parece associar-se diretamente aos conceitos de desenvolvimento na educação como forma de melhorar a renda e de modernizar o país, formando trabalhadores para desenvolverem o mercado. Outro aspecto é o destaque à educação da mulher na América Latina. O foco na educação da mulher tem sido uma forma de conter os altos índices de natalidade, por meio de programas educacionais e de saúde.

A preocupação do BM com a educação das mulheres segundo Clausen (presidente do BM em 1981-1986), explica-se porque o aumento populacional pode gerar pressões por benefícios sociais, considerados como “geradores de desestabilização econômica e social entre os países mais pobres e de pressões inflacionárias nos países centrais” (CLAUSEN, 1981, *apud* FONSECA, 1997, p. 53).

O aumento populacional ao qual o ex-presidente do BM se refere, sobretudo nas economias em desenvolvimento como América Latina e Caribe, impulsionou as linhas mestras de investimentos educacionais, com o argumento que a pobreza se concentrava nos países em desenvolvimento com altas taxas de natalidade, que impediam a sustentabilidade desses países (FONSECA, 1997, p. 53).

Dessas considerações advém a justificativa do BM em investir na educação da mulher. No entanto, essa ênfase, para Fonseca (1997), busca conter possíveis tensões sociais no período de implantação e implementação do PAE que o realinhamento ao padrão da economia mundial a que cada país se submete para ter acesso aos empréstimos do BM.

O BM estabeleceu ainda uma relação com os países credores de assistência técnica para garantir e/ou recuperar a capacidade de contrair empréstimos (SILVA, 2002). Essa assistência consiste em assessorias que negociam a adequação das políticas sociais nacionais ao modelo de sociedade do BM.

A assistência técnica do BM efetiva-se, em especial, na educação, como campo estratégico de formação de um perfil de cidadão. A imposição do BM no meio educacional brasileiro, mais ideológica do que financeira, expressa-se em um discurso de que

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar

os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países (HADDAD *et al.*, *apud* CORAGGIO, 2000, p. 75).

No que se refere aos recursos, o BM dispôs de pouco mais de cem milhões de dólares para a educação no Brasil, quantia ínfima se comparada à contrapartida do país, de cerca do dobro em vinte anos de projetos na década de 1990 (FONSECA, 1997).

É importante destacar ainda, que até 1990, o BM investia apenas 2% de seus recursos em educação no Brasil, e essa cifra foi ampliada para 29% até 1994. De fato, ocorreu uma participação com maiores recursos do BM na educação brasileira desde meados dos anos 1990. Entretanto, esses investimentos representam apenas 0,5% do total de gastos do país com a educação.

2.2.3 Banco Mundial e suas interferências no Brasil: conferências internacionais

Os altos índices de analfabetos e professores sem habilitação mínima foram apontados em eventos internacionais como indicadores dos limites educacionais enfrentados em vários países. O destaque dos piores desempenhos educacionais em nove países¹¹, incluindo o Brasil, tem justificado, no âmbito internacional, a intensificação das interferências do BM na política educacional da América Latina e Caribe.

O foco no ensino primário pelo BM foi afirmado em 1990 na 'Conferência de Educação para Todos' e reafirmado, em 1993, na 'Conferência de Nova Delhi'. Em 1990, a Declaração de Educação para Todos expressou as discussões e encaminhamentos emanados desse encontro. Já a Conferência de Nova Delhi inspirou, no Brasil, o Programa Nacional de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (Caics) e o discurso de valorização do magistério. Segundo Vieira (1999), esse discurso norteou o Brasil para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), em 1996.

Essas duas conferências foram seguidas de outros eventos, que influenciaram diretamente a educação em toda a América Latina. Com base em análise de Vieira (1999), apresenta-se um breve panorama dos espaços de

¹¹Integram o E-9: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

discussões internacionais da educação e se apontam seus reflexos na educação brasileira.

A Convenção das Nações Unidas enfatizou, em 1989, a educação como direito, que foi expressa na educação brasileira, com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca), em 1990.

O Encontro Mundial da Cúpula pela Criança, em Nova York, no mês de setembro de 1990, com 159 países participantes, ratificou a Declaração da Conferência de Educação para Todos, de março de 1990.

Já a Conferência de Kingston, na Jamaica, em maio de 1996, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi parte da Sétima Reunião de Ministros da Educação da América Latina, e Sexta Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal na área de Educação da América Latina (VIEIRA, 1999).

Não se pode deixar de destacar o papel do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, instituído em meados da década de 1980. Esse projeto tem promovido o debate entre os participantes sobre a educação regional, e, de acordo com a avaliação realizada na Sétima Reunião de Ministros da Educação na Conferência de Kingston em 1996, tem “viabilizado avanços na superação do analfabetismo, na universalização da educação básica e na melhoria da qualidade da educação” (VIEIRA, 1999, p. 62).

Em todas as conferências e encontros internacionais sobre educação, o BM tem o papel de protagonista, com a característica de colonizador. Por meio das conferências internacionais, e desconsiderando as discussões nacionais, impõe orientações para a educação como se fossem expressão unívoca da verdade, fomentando o que Shiroma e Evangelista (2004) vão chamar de “colonização não só dos discursos, mas também das utopias” (p. 4).

Com a justificativa de contribuir para a educação, o BM, na década de 1990, buscou a implantação e consolidação de um modelo educacional que, segundo Fonseca (1997), possui dois pilares fundamentais:

- a) diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste; para o BM os recursos devem concentrar-se na educação primária;

- b) priorização de uma cesta de insumos, com bibliotecas, material instrucional e livros-texto, em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor.

Os dois pilares do BM expressam-se em transformações profundas na educação brasileira, com a promulgação da LDBEN nº 9394/96 e outros documentos governamentais, que revelam o alinhamento nacional ao parâmetro educacional do BM (DOURADO, 2001).

No campo da formação de professores, as orientações do BM desempenham o papel de balizar os encaminhamentos realizados em praticamente toda a América Latina. Consta nos documentos do BM, como um de seus principais pontos de investimento, o contexto da aprendizagem por meio da capacitação dos professores em serviço e à distância.

Tendo em vista a planificação das orientações do BM, Silva (2002) identifica similaridades nos cursos de formação de professores na América Latina, com

licenciaturas curtas, os cursos de fim de semana, a despolitização a contenção salarial, as disciplinas desconectadas entre si e com a realidade, o distanciamento entre teoria e prática, o livro didático como instrumento único de trabalho (...) constituem deficiências detectadas na formação desse profissional (p. 164).

O foco da 'formação-treinamento' na América Latina parece atender com maestria às orientações do BM, de treinar os professores em cursos aligeirados para utilização adequada dos livros e outros pacotes instrucionais que compõem o pacote de insumos prioritários do BM, conforme aponta Fonseca (1999).

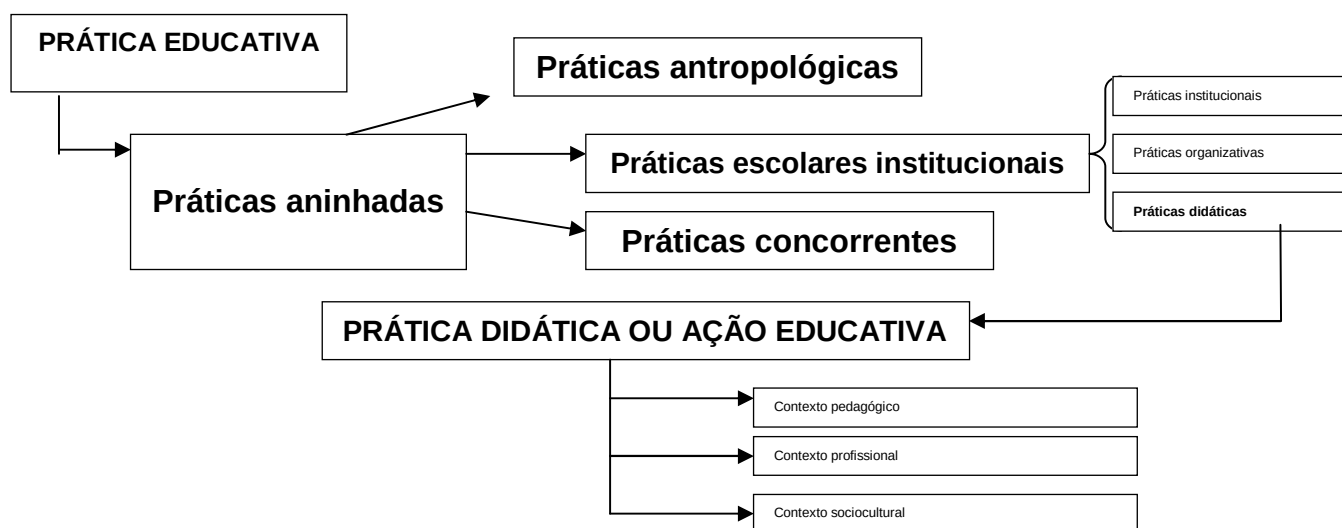
A orientação da formação de professores, pautada em técnicas e em serviço, revela uma cisão entre ação docente e condições de trabalho. O BM desconsidera as condições de trabalho e salariais dos professores, orientando uma associação da remuneração dos professores ao desempenho dos alunos mensurado em exames nacionais (SILVA, 2002). Essa conduta expressa a visão individualista e de competição estabelecida pelo BM em relação ao trabalho docente, impondo a lógica mercadológica de produtividade de resultados aos professores.

2.3 A formação de professores e seus vieses

Ao abordar a profissão professor, é importante conceituar a profissionalidade docente como o “conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores (...)” que afirma a ação educativa específica do professor (SACRISTÁN, 1999a, p. 65).

O professor como ator escolar compõe seu perfil, levando em conta os elementos construídos ao longo da história e que identificam a carreira docente. A função docente contém valores, atitudes que corporificam o fazer do professor na sala de aula, o que Sacristán (1999) nomeia de prática didática.

Para o autor, a prática didática do professor tem sido confundida com o *status* de prática educativa, envolvendo essa última dimensão complexa que ele chama de Sistema de Práticas Educativas Aninhadas. Sacristán (1999a) apresenta, ainda, um quadro teórico em que agrupa as várias práticas que perpassam a dinâmica escolar, para pontuar o que está sob a responsabilidade do professor, mostrando que a prática educativa extrapola a ação docente. Dentre essas práticas aninhadas, a ação do professor é identificada de acordo com a prática institucionalizada. Para melhor entendimento dessa questão, segue a figura:



Fonte: Ilustração dos conceitos-chave discutidos por José Gimeno Sacristán (1999a, 1999b) produzida pela autora.

Figura 1 – Esquema de conceitos da teoria de Sacristán

Com base nessa ilustração, faz-se necessário a conceituação de cada elemento das práticas aninhadas.

A prática pedagógica de caráter antropológico - se caracteriza por uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Essa forma de prática expressa-se na forma de educar os filhos, com condutas validadas e partilhadas por um grupo de pessoas, que possibilitam a construção de uma prática cultural de educar. Essa prática é “anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura” (SACRISTÁN, 1999a, p. 69).

Na prática institucionalizada, considera a cultura institucional que envolve a profissão de professor, revelada por normas e regras coletivas e exigências institucionais que extrapolam as decisões individuais do docente.

Ao tratar desse tipo de prática, Sacristán (1999) esclarece que a autonomia do professor é limitada e pondera:

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do “posto de trabalho” do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido (p. 72).

Na abordagem do autor, o discurso de autonomia dos professores desconsidera as questões políticas e históricas como balizadoras da prática didática docente. Para Sacristán (1999a), é necessário considerar as práticas institucionais como espaço de reprodução e também de recriação dessas culturas institucionais.

Essas práticas institucionais podem ser classificadas como:

- a) práticas institucionais — referem-se às práticas sobre o funcionamento do sistema escolar, como a seleção de acesso a níveis de escolaridade;
- b) práticas organizativas — compreendem a forma de trabalho de cada escola, construída por meio de ações individuais e coletivas dos professores e a divisão de espaço e tempo de trabalho;
- c) práticas didáticas — permeadas pelas outras práticas, circunscrevem a ação de responsabilidade imediata do professor.

A prática didática relaciona-se aos saberes do professorado, e pode ser concebida com base na compressão de três níveis ou contextos diferentes: a) contexto pedagógico-prático cotidiano da sala de aula; b) contexto profissional — saberes técnicos que legitimam sua prática; c) contexto sociocultural — valores e conteúdos considerados importantes.

As práticas concorrentes não são estritamente pedagógicas, e mesmo fora do sistema escolar, exercem grande influência sobre a prática técnica dos professores. Nas práticas concorrentes, Sacristán (1999a) destaca os materiais didáticos que os professores consomem. Para ele os professores são transformados em “consumidores de práticas pré-esboçadas fora do teatro imediato da acção escolar” (p. 74).

As discussões de Sacristán (1999a) sobre a prática educativa como uma construção coletiva fundamentam sua argumentação no tocante a desculpabilização dos professores pelos problemas educacionais. Para ele, o professor detém em sua atuação individual a ‘prática didática’, um fragmento muito pequeno da prática educativa que é composta pelas diversas práticas destacadas anteriormente. Segundo o autor, a atuação do professor, nomeada como ‘prática didática’, é influenciada diretamente pela biografia pessoal do professor e nutre-se da cultura compartilhada de outras práticas.

O conjunto de aspectos que envolvem a profissão docente forja-se no fazer da sala de aula e também nos espaços formativos institucionais. É pressuposto deste trabalho, considerar a existência de uma imbricação fundante da formação e profissionalização do professor.

Gómez (1998) contribui com a argumentação da imbricação da formação e profissionalidade, ao afirmar que “a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa” (*apud* SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.353). Os argumentos de Shiroma e Evangelista (2004) também corroboram com esse autor, ao afirmarem que a construção da profissionalidade docente tem na formação um *lócus* privilegiado. Nesse sentido, para esses estudiosos, a formação vincula-se à atuação profissional possibilitando diretamente ao professor nortear sua prática didática.

A contribuição da formação de professores para a prática profissional, até mesmo nas condutas dos professores formadores é inegável. No curso de formação

de professores, os embates com modelos de educação e de professor evidenciam-se na fala e nas atitudes dos formadores, contribuindo diretamente para balizar a prática didática do futuro professor habilitado.

Embora a formação ocorra em um espaço privilegiado para fomentar e desconstruir modelos de professor, é importante considerarmos que existem outros fatores como a prática profissional adquirida antes de ingressar no curso que devem ser considerados como inerentes na prática didática do professor.

2.3.1 As principais correntes teóricas de formação de professores

No tocante as discussões profícuas acerca da formação e profissionalização de professores, faz-se necessária a apresentação das correntes de formação que se delinearam e se consolidaram ao longo da história.

Os modelos de formação de professores podem ser discutidos com base no esquema de Perez Gómez (1998). De acordo com o autor, é necessário considerar os limites das distinções realizadas no campo de formação de professores, melhor dizendo, é preciso atentar que a apresentação das perspectivas em ordem cronológica consiste muito mais em uma organização didática do que em linha histórica linear, uma vez que essas correntes se entrecruzam em vários momentos históricos.

Gómez (1998) esclarece que, na 'perspectiva acadêmica', o professor é visto como especialista em diferentes disciplinas. A formação do professor é vinculada ao domínio teórico dos conteúdos disciplinares adquiridos por meio da investigação científica. Nessa perspectiva, os conhecimentos didáticos e pedagógicos não são considerados importantes e há dois enfoques discrepantes: o enciclopedista e compreensivo.

No enfoque enciclopedista, o professor é tido como um especialista nos conhecimentos acadêmicos, dando pouca importância à formação didática. O professor enciclopedista acumula conhecimentos, explicando com clareza os conteúdos, e esse é o parâmetro para classificá-lo como competente. Na segunda corrente (compreensiva), o professor é visto como intelectual que compreende e coloca o aluno em contato com os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Na 'perspectiva técnica', o professor é concebido como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros, o

transformando em regras de atuação (GÓMEZ, 1998). Considera-se a existência de uma hierarquia de *status* acadêmico, em que cientistas discutem no campo das idéias, e os professores situam-se na posição de técnicos que devem

aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática (...) no modelo de racionalidade técnica, produz-se inevitavelmente a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática (GÓMEZ, 1998, p. 357).

Essa perspectiva desdobra-se em duas correntes: a primeira a qual os professores são treinados para dominar técnicas de como ensinar, desenvolvendo determinadas competências. Outra variação dessa matriz teórica situa o professor na posição de tomar decisões, aprendendo técnicas de intervenção por meio de competências estratégicas, e decidindo entre essa ou aquela intervenção na sala de aula.

É importante destacar a 'perspectiva prática', também conhecida por racionalidade prática, enfatiza o valor dos chamados saberes práticos na prática pedagógica, de modo que esses saberes sejam ponto de partida para a atuação e formação dos professores.

A perspectiva técnica da formação de professores

Segundo Gómez (1998), a primeira corrente da perspectiva técnica de professores treinados vem ressurgindo no meio educacional por meio do conceito de competências.

A organização do ensino para produção de competências verificáveis é apontada por Ramos (2002) como uma substituição do ensino centrado em saberes, no plano pedagógico escolar.

Ao ponderar sobre esse assunto, Pimenta (2005) alerta que o discurso de competências pode estar anunciando um novo tecnicismo. Essa autora utiliza-se das idéias de Silva, que faz um questionamento interessante sobre o campo em que a competência se revela:

Será a escola [e os cursos de formação de professores, acrescentamos] responsável pelo desenvolvimento de competências, ou será ela responsável pela formação básica do indivíduo, que terá pela frente o desafio de tornar-se competente, ao longo de sua vida, somando à educação obtida na escola sua experiência de vida e de trabalho? (SILVA *apud* PIMENTA, 2005, p. 43).

Nesse sentido, o uso do termo saberes profissionais, para Pimenta (2005), amplia as possibilidades de valorização do professor como sujeito que reflete sobre sua prática. A autora esclarece ainda, que atribuir “competências, no lugar de saberes profissionais, pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político (...)” (p. 42).

Essa ausência do político ratifica-se com a formação do professor desqualificado historicamente, que possui conhecimento especializado e dispõe de competências como o domínio de técnicas de ensinar de sala de aula, que reafirma a política implantada, na década de 1970, do professor como executor técnico.

Para Pimenta (2005), existe um mercado de competências, que se consolidou com a pressão que os professores vêm sofrendo por meio de avaliações que mensuram sua produtividade, e sua participação, sobretudo em cursos de formação continuada. O uso do termo competência foi reduzido a técnicas de ensinar, reafirmado nos cursos de formação de professores.

Outro reflexo desse mercado de competências, no final da década de 1990, foi a consolidação das instituições particulares que perceberam na formação de professores um negócio lucrativo, causando um *boom* na protocolação de pedidos de autorização de cursos de Pedagogia e Normal Superior no Ministério da Educação (DOURADO, 2001).

Vale chamar atenção, ainda, para o processo de formação de professores na América Latina que tem sido

de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 2).

A formação tecnicizada de professores é um dos pilares das orientações do BM e tem como base uma reforma pautada na racionalidade técnica,

que se encerra em si mesmo e prescinde das restrições materiais, institucionais e políticas que atravessam o conjunto da sociedade e especificamente os sistemas educacionais. (TIRAMONTI *apud* SILVA, 2002, p. 76)

O modelo educacional vigente na América Latina desconsidera as dificuldades de estrutura física e de estatuto de profissão docente, atendendo às prerrogativas capitalistas de divisão de donos dos meios de produção e donos da força de trabalho. Portanto, a lógica formativa das reformas no campo educacional é de formação de uma reserva mundial de força de trabalho.

A perspectiva prática da formação de professores

A perspectiva prática da formação de professores apresenta duas correntes distintas: a) a primeira tradicional considera que os saberes sobre a arte de ensinar foram acumulados pelos educadores ao longo do tempo, e devem ser repassados de professor para professor; b) a segunda trata do enfoque do professor reflexivo sobre a prática, considerando o docente como investigador que reflete sobre sua prática docente.

Para Gómez (1998), a segunda corrente da perspectiva prática origina uma outra matriz teórica denominada perspectiva de reconstrução social, em que o conceito de professor reflexivo é visto como uma perspectiva teórica.

No campo da formação de professores, a expressão professor reflexivo tem sido cunhada em documentos nacionais, permanecendo como uma falácia, uma vez que as políticas de formação de professores têm sido aligeiradas, desconsiderando os princípios básicos dessa corrente teórica, como a de promover condições estruturais de carreira para o professor.

Para que se promova a formação do professor reflexivo, é necessário considerar que esse conceito apresenta em sua raiz teórica a prerrogativa de que o professor deve dispor de tempo para refletir as questões educativas. A reflexão do professor, atendendo aos preceitos dessa corrente teórica, só será possível com condições de trabalho, salários e tempo que atendam à especificidade do ato de pensar e re-pensar a prática pedagógica. Como essas condições não foram implementadas na reforma educacional, da década de 1990, a citação desse

conceito nos documentos é reduzida à mera alegoria teórica, melhor dizendo, esse conceito, que tem estado na moda há muitos anos, consta no texto dos documentos, sem contudo criar condições de efetivação de seus princípios básicos (PIMENTA, 2005).

O professor pode assumir o papel de refletir sua prática didática, se forem possibilitadas as condições materiais mínimas. É necessária a atribuição de uma carga horária remunerada para o professor realizar leituras e re-leituras de sua prática, pontuando aspectos pertinentes que devem ser estudados e melhorados por ele. Outro elemento que poderia contribuir efetivamente para o professor consolidar-se, de acordo com o conceito de professor reflexivo seria um salário que garantisse a manutenção da qualidade de vida, sem que precisasse se desdobrar em vários empregos. A reflexão pedagógica necessita de condições estruturais para fazer parte da rotina de trabalho do professor.

Contrêras (2002) argumenta que a grande contribuição da concepção de professor reflexivo é pontuar a importância do professor como sujeito que pensa e re-pensa sua prática. Segundo esse autor, o professor é recolocado em seu devido lugar de sujeito pensante de sua prática. Ademais, advogamos pela ampliação de sua reflexão para questões teóricas que envolvem a profissão docente e o ato de educar, não se limitando a questões práticas da sala de aula.

Pimenta (2005) aponta dois movimentos que esvaziam o conceito de professor reflexivo: a defesa de estudiosos segundo os quais a adjetivação da reflexão significa atributo humano, argumentando ser infundado o conceito professor reflexivo. Nesse caso, os estudiosos questionam o termo reflexão em sua condição semântica, sem considerar que essa perspectiva teórica pode contribuir para recolocar o professor em seu devido lugar de intelectual. O segundo movimento de esvaziamento é o uso desse conceito de treinamentos para o professor se tornar reflexivo, reduzindo a prática reflexiva a um fazer técnico.

A correlação de professor reflexivo a um fazer técnico no 'mercado de competências' é uma inapropriada junção do conceito, que surge para contrapor-se à ênfase técnica da prática docente. Portanto, essa relação de sinônimos dos termos pode ser considerada um equívoco conceitual.

Cabe ainda outra ressalva quanto à aproximação dos termos professor reflexivo e competências com base na idéia de que as técnicas direcionam a produção de coisas, e a prática realiza a ação de valores. A educação posiciona-se

no campo da prática por ser “uma atividade prática que se dirige à realização de qualidades intrínsecas ao próprio processo educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 125).

Embora as matrizes teóricas dos termos professor reflexivo e competências se distanciem, essa correlação pode revelar um movimento de apropriação analítica conceitual que Silva (2002) descreve como uma prática do BM. Segundo a autora,

o dado significativo é a apropriação pelo Banco de conceitos analíticos firmados nas disputas das entidades e das associações com o governo federal. Estes conceitos com anuência dos ministros e secretários de Educação dos Estados latino-americanos, são modificados e revestidos dos princípios neoliberais, numa deliberada ação política de alinhamento ao ideário econômico-político criado por técnicos externos (SILVA, 2002, p. 67).

A prática de apropriar-se de conceitos analíticos é utilizada também pelo BM ao induzir os governos nacionais a adotarem as suas políticas, como é o caso das competências tecnificadas. Ponderamos que o termo professor reflexivo significando competências desloca o docente do seu papel de intelectual.

A perspectiva de formar intelectuais nos cursos de formação de professores

O professor na escola, como dirigente e organizador da sua prática pedagógica, tem um papel político, agregando elementos que o caracterizam como intelectual orgânico e, portanto, como sujeito histórico (GRAMSCI, 2004). O intelectual orgânico é um conceito cunhado pelo filósofo Antônio Gramsci, para quem todos os ‘homens são intelectuais’, mas nem todos têm a função de intelectual, como é o caso professor. Com base nos argumentos de Gramsci, pode-se dizer que o professor é um intelectual orgânico, que realizando seu trabalho na escola, um espaço, que como a igreja, agrega o maior número de pessoas.

Considerando que o professor é um intelectual, o processo de desintelectualização do professor é apontado por Shiroma e Evangelista (2004) como uma política de des-profissionalização por meio da formação de professores e também da formação de gestores. As autoras destacam que, na década de 1990 “professores e gestores foram apresentados como responsáveis pela ineficiência da escola” gerando a culpabilização desse atores educacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 5).

Essa culpabilização do professor e também do gestor sustentou uma reforma em âmbito nacional em que o ato de profissionalizar foi associado ao de forjar um perfil profissional que se alinha à economia do conhecimento.

A reforma educacional que se instaurou buscou, segundo as autoras, a desintelectualização do professor e gestor, objetivando torná-los

pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente (...) o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada (...) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004 p. 11).

A profissionalização docente na América Latina atribui competências aos professores que são envolvidos pela lógica capitalista do individualismo, buscando atender a um mercado educacional. No que refere aos gestores escolares, a atribuição de 'governabilidade ou governança' de uma gestão educativa aproxima-se dos discursos econômicos de governabilidade internacional. Nesse sentido, a descentralização da gestão, a participação mais presente dos pais, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade, representam um conjunto de ações de uma gestão de qualidade na lógica do BM. Destaca-se que esses aspectos da gestão são encontrados no catálogo de orientações do BM.

2.3.2 A gestão escolar: principais correntes de pensamento

Com base nas orientações do BM para a educação na América Latina, Torres (1996) delineou um quadro de intencionalidades desse banco no campo educacional (*apud* DOURADO, 2001). Para essa autora as intenções do BM demonstram sua ineficiência: desconsidera os conhecimentos e experiências acumuladas, negligencia a formação de outros profissionais da educação além dos professores, e dissocia a formação, das condições de trabalho e salários dos professores. Nas palavras da autora,

tal modelo de formação é pontual e não sistemático; **dissocia gestão administrativa da pedagógica**, conteúdos e métodos, ignorando o conhecimento e a experiência dos professores. (TORRES, 1996 *apud* DOURADO, 2001, p. 52; grifo nosso)

A dissociação da gestão administrativa da pedagógica parece revelar uma visão de gestão educacional pautada no distanciamento dos assuntos

administrativos e pedagógicas no meio escolar. Segundo Torres (2000), essa divisão privilegia o administrativo que subordina a parte pedagógica a seguir suas determinações.

A negação do diálogo entre as partes administrativa e pedagógica tem ocasionado um comportamento administrativo com características empresarias, que tratam a aprendizagem como produto. Na verdade, as orientações do BM são coerentes com sua visão reducionista da educação, compreendida como impulsionadora do mercado de profissões.

Embora existam registros de ações nas escolas como eleições para diretor, institucionalização dos conselhos de pais e mestres e a construção do projeto político pedagógico, apontadas em pesquisas, como a que envolveu a rede municipal de ensino de Goiânia, coordenada pelo pesquisador Luis Fernandes Dourado, a gestão escolar se constituiu nos últimos anos em um espaço de disputas e de implementação de uma cultura escolar gerencial pautada nos parâmetros empresariais de qualidade total (DOURADO *et. al.*, 2003).

Nesse sentido o BM, apoiado em estudos sobre projetos implementados no Brasil como Projeto Edurural ou Nordeste I (1980-1987), aponta três aspectos problemáticos na educação brasileira:

- a) falta de livros didáticos e outros materiais pedagógicos;
- b) prática pedagógica inapropriada que estimula os professores a reprovar (os índices de repetência, constantes através dos Estados e regiões, mostram que essa prática reflete as expectativas dos professores em relação à proporção dos alunos que deveriam passar, em vez do nível efetivo do desempenho escolar);
- c) **baixa capacidade de gestão** (superposição das ações entre os três níveis do governo, clientelismo e nepotismo que permitem a contratação de funcionários em número excessivos) (TOMMASI, 2000, p. 198; grifo nosso).

Os três apontamentos indicam que na educação brasileira, a política do livro didático, e a ênfase à formação de professores é parâmetro para buscar diminuir os índices de repetência e reprovação de alunos. No entanto, é interessante a abordagem da baixa capacidade de gestão escolar que, segundo o BM, expressa uma gestão problemática das escolas no Brasil, por sua centralidade, constatando que

a maior parte dos sistemas educativos são diretamente dirigidos por governos federais ou estaduais, que dedicam a maior parte de seus esforços para tratar de assuntos tais como negociações sobre os salários dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares (BM, 1995 *apud* TORRES, 2000, p. 130).

De acordo com o BM, o foco da gestão escolar no Brasil recai sobre questões amplas, como estruturação das escolas e plano de carreira para os professores, impedindo a escola de otimizar suas instalações e corpo docente, ou seja, de aproveitar ao máximo a potencialidade de seus insumos de forma pragmática, desconsiderando as condições de trabalho.

O BM por meio do Programa Fundescola, uma parceria entre BM e Ministério da Educação (MEC), tendo como um subprograma o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), desde 1998, forjou uma estrutura para consolidar a municipalização do ensino fundamental no Brasil. O PDE foi implantado nas escolas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste por serem regiões mais pobres do Brasil e mais populosas, segundo dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com a pesquisa de Toschi, Fonseca e Oliveira (2005), o modelo de gestão baseado em práticas do planejamento estratégico-gerencial imposto pelo PDE foi internalizado na rotina gestora das escolas pesquisadas.

Para Fonseca (2004),

o Fundescola conseguiu seu intento, que é introduzir nas escolas brasileiras as práticas do planejamento estratégico-gerencial, em detrimento de outras propostas concebidas por educadores brasileiros (p. 9),

As outras formas de gestão as quais Fonseca (2004) se refere são construídas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que com a chegada no PDE, foi colocado de lado para que se assumissem as rotinas gestoras pontuais e determinadas pelo agente externo, o BM.

O BM, em suas orientações, tem enfatizado a descentralização da gestão, atribuindo uma 'autonomia vigiada' aos estados e municípios. A 'autonomia vigiada' propõe a descentralização de responsabilidades. No caso brasileiro, esse fenômeno ocorre com a municipalização do ensino fundamental e com o monitoramento do

governo federal no desempenho escolar por meio de avaliações¹², centralizando a distribuição de recursos como ocorre com o Fundef (SILVA, 2002). Com o modelo de gestão do BM, introduzido em várias escolas brasileiras por meio do PDE, é importante pontuar mesmo que de forma breve as principais correntes de pensamento de gestão, com o objetivo de estabelecer aproximações do modelo de gestão gerencial do BM com as linhas teóricas consolidadas ao longo da história educacional.

Os estudos de Libâneo (2004) são utilizados para a apresentação de um mapeamento breve das concepções ou estilos de gestão que se consolidaram ao longo da história. Esses estilos de gestão são: concepção técnico-científica ou concepção científico-racional e a concepção sócio-crítica.

A concepção técnico-científica de gestão enfatiza uma visão burocrática e tecnicista da escola, com centralidade na tomada de decisões para alcance de maiores índices de eficácia e eficiência. A principal característica desse estilo é a centralidade de poder, destacando-se as relações de subordinação e rígido sistema de normas e procedimentos de controle das atividades.

A concepção sociocrítica considera as interações sociais como formas democráticas de tomada de decisões. Essa concepção tem como princípio que os membros do grupo escolar discutam e deliberem sobre questões que envolvam a escola. Nessa concepção, identificam-se diferentes estilos de gestão, a saber: autogestionária, interpretativa e democrática participativa. No estilo autogestionário, a ênfase é a auto-organização do grupo de pessoas da instituição, validando o poder instituinte na recusa de todo poder instituído. O tipo de gestão interpretativa concebe as práticas organizativas como uma construção social, com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais e recusa atender a certas normas e procedimentos organizativos. Já o estilo de gestão democrático-participativo acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Nesse tipo de gestão, cada membro assume sua parte no trabalho coletivo “admitindo a coordenação e a avaliação da operacionalização das deliberações” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2003, p. 324-327).

¹²As avaliações do desempenho discente tanto em escolas como universidades e faculdades têm influenciado diretamente a procura de cursos e escolas com melhores pontuações. Um exemplo são os cursos superiores bem avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) que tem um aumento de procura, fundamentando estudiosos da área a nomear esse fenômeno de *ranking* nacional (AFONSO, 2000; SOBRINHO, 2003).

As duas concepções de gestão, a técnico-científica e a sociocrítica expressam atitudes distintas e antagônicas do ato de gerir, a primeira destaca as tarefas, e a outra enfatiza as pessoas como parte do processo de gestão.

As duas matrizes mencionadas possibilitam que seja caracterizado o modelo de gestão orientado pelo Banco Mundial expresso em seus documentos e analisados por estudiosos da área como técnico-científico (CORAGGIO; TORRES; TOMMASI; FONSECA, 2000; SILVA, 2002).

A delimitação da concepção de gestão do BM como técnico-científica pauta-se nas orientações do próprio banco que reforça uma visão instrumentalizadora e economicista da educação¹³.

O primeiro ponto de aproximação do modelo de gestão do BM e da concepção técnico-científica refere-se à divisão acentuada de tarefas administrativas e pedagógicas. O segundo ponto trata da atribuição de autoridade para os diretores para definir questões de recursos, contrato e dispensa de professores, o que evidencia a 'autoridade imperial' do diretor na escola, a quem os outros funcionários se encontram subordinados. O terceiro ponto enfatiza a administração regulada com procedimentos burocráticos de controle das atividades, que o BM orienta por meio de avaliações centralizadas no governo federal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (TORRES, 2000; TOMMASI, 2000).

O quadro ilustra com maior propriedade as aproximações do BM com a concepção técnico-científica de gestão.

¹³Sobre a visão economicista do Banco Mundial, ver: Coraggio (2000).

Quadro 1¹⁴ — Aproximações do BM com à concepção de gestão técnico-científica.

Concepção técnico-científica	Concepção do BM
Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar.	Divisão acentuada de tarefas administrativas e pedagógicas
Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação em que têm mais autoridade do que outros.	Atribuição de autoridade para os diretores para definir questões de recursos, contrato e dispensa de professores, o que evidencia a autoridade do diretor na escola, ao qual os outros funcionários encontram-se subordinados.
Ênfase à administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle de atividades) descuidando-se, às vezes dos objetivos específicos da instituição escolar.	Procedimentos burocráticos de controle das atividades. Orienta avaliações centralizadas pelo governo federal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica.
Comunicação linear (de cima para baixo) baseada em normas e regras.	

Fonte: Quadro produzido pela autora.

A participação que o BM almeja é, sobretudo, a de facilitar o desempenho da escola como instituição e se processa em três eixos: a) a contribuição econômica para a sustentação da infra-estrutura escolar; b) os critérios de seleção da escola; c) um maior envolvimento na gestão escolar. (BM, 1995 *apud* TORRES, 2000, p. 136). A perspectiva de participação na educação está imbuída do aspecto econômico, é que participar significa assumir a tarefa do Estado de oferecer condições para o funcionamento da escola.

Os aspectos levantados de aproximações entre o modelo de gestão do BM e a corrente técnico científica explicitam a sintonia com uma concepção de gestão tecnificada, coerente com suas orientações no campo da formação de professores técnicos.

¹⁴A primeira coluna que trata da concepção técnica-científica consiste em uma citação literal da obra de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003). A segunda coluna baseia-se em apontamentos de Torres e Tommasi (2000).

Conforme Silva (2002), as orientações do BM chegam aos lugares mais recônditos. A revisão bibliográfica sobre as obras que versam sobre formação de professores na região do Bico do Papagaio revelam pontos de encontro da política local de formação de professores e as orientações do BM.

2.4 Formação de professores no Tocantins: alinhamentos ao modelo de formação de professores do BM

Os estudos sobre formação de professores no Tocantins, especificamente sobre a região do Bico do Papagaio, evidenciam aspectos interessantes que permeiam os cursos implementados desde a década de 1970 do século XX.

O extremo norte tocaninense agregou elementos que caracterizam essa região como espaço de disputas por posse de terras, com índices alarmantes de pobreza e analfabetismo¹⁵. Essa região do Tocantins é mais conhecida como Bico do Papagaio pelo seu formato geográfico e tem sido objeto de estudos nos campos político, social e educacional. É importante destacar que as disputas pela posse de terra consolidaram, ao longo da história, um cenário de violência no extremo norte do Tocantins, que se tornou área intermediária da Serra Pelada¹⁶ que surgiu com o Projeto Carajás, em 1966, e protagonizou a guerrilha do Araguaia, em 1972¹⁷.

O critério para a leitura das pesquisas sobre o Bico do Papagaio foi o mapeamento das produções que discutem a formação de professores. A apresentação das obras estudadas, busca delinear uma linha cronológica da formação de professores no extremo norte do Tocantins.

Inicialmente é de se ressaltar o trabalho de Pereira (2004), que discorre sobre antigo Centro de Formação de Professores Primários de Tocantinópolis (CFPP),

¹⁵Segundo Pinho (1995, p. 27), em 1992, o Bico do Papagaio tinha 83% da população analfabeta.

¹⁶A Serra Pelada, localizada no Pará, é uma área de mineração, rica em manganês, ferro, e ouro e começou a ser explorada pela empresa norte americana Codim por meio do Projeto Carajás em 1966, financiado pelo Banco Mundial. A região do Bico do Papagaio situa-se entre o Pará e a área de mineração tornando-se um espaço com projeções de valorização sendo ocupada por índios, grileiros, posseiros e grandes latifundiários. Esses elementos fizeram que o Bico do Papagaio fosse palco de vários conflitos de terra na década de 1960, 1970, 1980, persistindo até os dias atuais comportamentos coronelistas e de conflito na região.

¹⁷A Guerrilha do Araguaia iniciou-se a partir de abril de 1972, em um confronto entre o exército e um grupo de guerrilheiros na área de Xambioá (Tocantins) a São Geraldo do Araguaia (Pará), em direção a Marabá (Pará), liderada por militantes do Partido Comunista do Brasil (PC do B), buscando fazer a guerrilha rural contra o regime militar.

localizado no município de Tocantinópolis que atendeu, de 1971 a 1991, a cerca de 1.378 alunos-professores. Já naquele período iniciaram-se ações para formar os professores leigos da região. Entretanto, segundo a autora, dois fatores contribuíram para a manutenção dos professores leigos nas escolas: a) a maioria dos estudantes eram mulheres e faziam o curso como ‘passatempo’ a espera de um casamento ou como ‘ trampolim’ para a universidade; b) a interferência de políticos locais que assinaram ‘carteiras frias’, em troca de favores políticos para comprovar o exercício do magistério, garantindo, assim, o ingresso no curso de pessoas que não atuavam nas escolas da região, ou atuavam em outros espaços da escola que não era a sala de aula. Essa prática dos prefeitos convergiu para dois aspectos: a possibilidade de formar profissionais que ingressassem posteriormente na escola, e a de formar outros profissionais da própria escola. A decisão de formar outros profissionais da escola é importante, tendo em vista que a escola como espaço educativo, não se limita à sala de aula. O segundo contorno da prática dos prefeitos foi a abertura dos cursos de formação de professores para pessoas que não pretendiam atuar nos espaços escolares, ocupando vagas dos profissionais que não tinham formação nas escolas.

Outra produção que estuda o CFPP é a monografia de Silva (2004), que discute a identidade do aluno-professor que estudava no centro, utilizando-se de entrevistas e se referendando nos conceitos de memória, do campo da história oral. Nesse trabalho, a prática dos professores formadores é apontada pela maioria das egressas entrevistadas como tradicional e de qualidade. As entrevistadas expressam, ainda, que pautam suas práticas em sala de aula nas orientações do curso de formação no CFPP.

A formação inicial que orienta as práticas profissionais dos professores, na pesquisa de Silva (2004), expressa o que Shiroma e Evangelista (2004) pontuam como contribuição direta para as práticas profissionais dos professores. As autoras destacam, ainda, a importância das condições de trabalho para a construção da profissionalidade docente, sendo a formação um dos espaços que forjam a profissão docente.

A dissertação de mestrado de Pinho (1995) foi um divisor de águas nos estudos sobre formação de professores da região do Bico do Papagaio, por discutir as implicações da ausência de formação de professores na prática docente e por inspirar outros estudos. Amparados nessa produção, os estudos institucionais de

Yamasaki e Padovan (2002) e a monografia de graduação de Paz (2002) aprofundaram questões suscitadas por essa autora sobre a contribuição da formação com a prática pedagógica. O trabalho de Pinho (1995) revela que os professores estudados tinham titulação de magistério, mas expressavam ter pouco domínio de questões conceituais e didáticas no fazer da sala de aula.

Embora a pesquisa de Silva (2004) registre um discurso de perpetuação de práticas profissionais vinculadas às orientações da formação inicial, o estudo de Pinho (1995) revela os limites da prática das professoras pesquisadas, mesmo após a formação mínima exigida pela LDBN nº9394/96. Os aspectos levantados por Pinho (1995) nos instigam a questionar até que ponto o curso de magistério realizado pelas professoras pesquisadas não se alinhava apenas à certificação de professores presenciada na década de 1990.

Por outro lado, as mudanças positivas na prática pedagógica das estudantes de dois municípios atendidos pelo curso Mude-TO foram o enfoque de Yamasaki e Padovan (2002), que registraram falas de mudanças na prática pedagógica das alunas-mestres do município considerado mais aberto em relação ao investimento na formação de professores, construindo situações de diálogo e conscientização no fazer do curso.

O trabalho de Paz (2000) trata da prática pedagógica das alunas-mestres que estudaram no curso Mude-TO no município de Itaguatins, enfatizando os limites desse curso de formação como política de formação de professores aligeirada. Registra, ainda, tal como Silva (2004), um discurso positivo das estudantes em relação ao curso e seus desdobramentos na sala de aula.

A característica da formação aligeirada, como apontado anteriormente é uma realidade da política de formação de professores orientada pelo BM para a América Latina (SILVA, 2002). O modelo de formação de professores aligeirado, e em serviço, também é enfoque da dissertação de mestrado de Oliveira (2002), que discorre a respeito das licenciaturas conhecidas no estado do Tocantins como regime especial, por serem oferecidas a professores das rede municipal e estadual em períodos de férias ¹⁸.

¹⁸ Assinala Oliveira (2002):“a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (Seduc) reuniram-se em convênio {1998 a 2002}, para realizar cursos de graduação dos professores em exercício no magistério tocaninense (licenciatura), promovendo-se uma formação inicial em nível superior, oferecida em regime especial, assim denominado pelo fato deste curso ser organizado em encontros, por vezes, fora do período letivo das escolas” (p. 22).

A tese de doutorado de Pinho (2004) discute as políticas de formação de professores no Tocantins do final da década de 1980 a 2002 e seu impacto nas funções docentes nas escolas estaduais e municipais. Pinho (2004), ao longo do texto, tece argumentos que mostram os limites dos cursos de férias para a formação de professores e a necessidade de se criarem condições de trabalho para o professorado do Tocantins. Essa autora chama a atenção para aspectos da relação formação, profissionalização e prática, que outros estudos não abordam e aponta lacunas na prática dos professores formados em cursos de férias.

Pode-se destacar que o conceito de formação de professores, presente nesses trabalhos, aponta a universidade como espaço privilegiado para a formação de professores, por articular ensino, pesquisa e extensão, corroborando com autores como Dourado (2001) que pondera que, “Sem negligenciar a fertilidade dos diversos cenários de formação, focalizamos, especialmente, a universidade como *lócus* de formação de nível superior” (p. 55).

Essas produções fazem a discussão sobre políticas aligeiradas de formação de professores na região do Bico do Papagaio, enfocando a prática pedagógica e a influência de diversos aspectos, sejam econômicos, sociais e de formação na prática profissional do professor.

Com o objetivo de contribuir com os estudos realizados no Tocantins sobre a formação de professores, esta dissertação envereda pelo caminho de pontuar as aproximações e distanciamentos do curso de formação de professores em nível médio Mude-TO com as orientações do Banco Mundial.

CAPÍTULO III

O CURSO Mude-TO: FACETAS DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTINS

Me disseram porém. Que viesse aqui. Pra pedir de romaria e prece. Paz nos desaventos. Como eu não sei rezar. Só queria mostrar. Meu olhar, meu olhar, meu olhar.

Renato Teixeira

Esta parte do trabalho está organizada em dois momentos. O primeiro apresenta as características gerais do projeto Mude-TO (TOCANTINS, 1998) e as concepções de professor, formação de professores e educação, a ele inerentes além de uma descrição das bases legal, financeira e pedagógica do projeto. O segundo momento aborda três categorias de análise: gestão do curso Mude-TO, prática dos professores formadores do curso, e caminhos das alunas-mestres.

Esses aspectos revelam as características do curso de formação de professores em nível médio (Mude-TO), desvelando as aproximações e distanciamentos do desenho de formação de professores enfatizado pelo Banco Mundial, na década de 1990, para a América Latina.

3.1 As concepções que revelam-se nos caminhos do curso Mude-TO

Tendo em vista a avaliação positiva do Projeto Cuca, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas, de formação em nível médio de professores da rede de ensino desse município, em 1993, o Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO) propôs aos municípios o curso Mude-TO, em 1998.

O curso Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins (Mude-TO), objeto deste estudo, é o terceiro, em nível médio, oferecido na Região do Bico do Papagaio¹⁹ (extremo norte do Tocantins), após o fechamento, em 1991 do Centro de Formação de Professores Primários²⁰ (CFPP).

¹⁹Os outros dois projetos foram: Projeto Sistema de Organização Modular de Ensino de 2º. Grau (Some) e Projeto Proformação em 2000.

²⁰O CFPP localizado na cidade de Tocantinópolis formou professores durante vinte anos de 1971 a 1991, atendendo a 1.378 professores da região do Bico do Papagaio no Tocantins. (SILVA, 2004)

Aprovado pelo CEE-TO, por meio do parecer do CEE-TO nº. 140/98 de 27 de outubro de 1998 com realização no período de 1999 a 2000, o curso Mude-TO atendeu a 250 professores das redes municipal e estadual de ensino no estado do Tocantins.

Esse curso foi organizado em três pólos de formação, e realizado em municípios com alto índice de professores leigos e com localização estratégica para atendimento de maior número de professores. Os três pólos foram: Paraná, 38 vagas, Miracema, com 40 vagas e Tocantinópolis, com 172 vagas. Nos pólos de Tocantinópolis e Miracema, o curso foi sediado nos antigos Centros de Formação de Professores da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e realizados pela universidade²¹.

O Pólo de Tocantinópolis tinha o maior quantitativo de alunas-mestres, com 172 professores e consiste no *lócus* desta pesquisa pelo quantitativo elevado de professoras atendidas e pela localização em uma região em que o índice de professores leigos era expressivo no início da década de 1980. O curso Mude-TO contemplou 12 municípios da região do Bico do Papagaio dos 25 que a compõem. O atendimento de uma parte considerável dos municípios da região, (48%), promoveu uma movimentação na economia dos municípios de origem dos professores e na cidade de Tocantinópolis, que recebeu as alunas-mestres nos vinte encontros do curso.

O texto do projeto aprovado pelo CEE-TO em 1998 está assim estruturado com:

- a) Identificação;
- b) Apresentação;
- c) Justificativa;
- d) Objetivos (objetivos gerais do curso, específicos do curso e específicos da disciplina);
- e) Perfil profissional;

²¹Até o ano de 2002, a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) era responsável pela maioria dos cursos regulares do estado. No entanto, desde 1996, a Unitins vivenciava crises que a levaram à quase privatização em 2000, culminando em 2003 a sua federalização. A eleição para reitor da Universidade Federal do Tocantins (UFT) ocorreu em 20 de agosto de 2003, eleito o professor Alan Barbiero, que assumiu o cargo em 03 de agosto de 2004, com previsão de término em 2008. A UFT assumiu todos os cursos regulares da Unitins, que continuou desenvolvendo atividades de ensino a distância com ministração do curso normal superior por meio de teleconferências.

- f) Plano administrativo pedagógico (clientela do curso, proposta curricular, matrículas, avaliação diagnóstica, organização das turmas, avaliação da aprendizagem, aproveitamento de estudos, promoção, metodologia, corpo docente, pessoal técnico e pessoal de apoio, material didático, disciplinas).

No documento estudado, o discurso sobre a formação de professores

Dia virá em que as Prefeituras do Tocantins — é o objetivo último do Projeto MUDE-TO — **terão em suas salas de aula somente professores capacitados e habilitados, por isso mesmo mais bem remunerados, com uma auto-estima mais bem firmada**, em condições de exercer com competência e compromisso seu trabalho e como ânimo de enfrentar com êxito a árdua tarefa de educar, **dotando os municípios de uma boa escola e de ensino de qualidade, fatores extremamente importantes para o desenvolvimento de cada município e do Estado** (TOCANTINS, 1998, p. 5; grifo nosso).

Essa citação revela dois aspectos relacionados à formação de professores: primeiro, aponta a responsabilidade dos professores em melhorar a escola tão somente com sua prática docente, e segundo, evidencia a importância da escola para a concretização do desenvolvimento do estado.

No âmbito do curso Mude-TO esses discursos expressam a fragmentação da visão de escola, desconsiderando elementos que incidem diretamente no ensino, como estrutura física da escola, estatuto profissional dos professores e a condição social dos alunos.

A responsabilização do professor pelos problemas educacionais é recorrente no meio educacional, e, no documento estudado, até mesmo a insuficiente remuneração é justificada pela precariedade da formação docente. O argumento 'que culpabiliza o professor pelo salário baixo e condições de trabalho insuficientes tem sido usado na tentativa de eximir o Estado de suas obrigações'. Pinho (2004) registra que, mesmo com formação em nível médio e/ou superior, os professores do Tocantins são contratados com baixos salários e atuam em escolas com vários problemas, desde a precária estrutura física até a superlotação das salas de aula.

A atribuição da formação de professores como uma forma de 'desenvolvimento' dos municípios no Tocantins parece explicitar uma relação quase direta entre educação e mundo do trabalho.

Considerando a abordagem de ‘desenvolvimento’ no projeto nº98/98 (TOCANTINS, 1998), esse termo parece associado ao aumento de renda dos professores que conseqüentemente se refletiria na economia local. A citação de que “uma boa escola [deve promover] o desenvolvimento de cada município e do Estado”, aproxima também o desenvolvimento do sentido de educação para a modernização. Esses dois significados de desenvolvimento expressam uma imbricação no projeto do curso Mude-TO da mesma forma que aqueles presentes nos argumentos do BM, de ênfase a investimentos em capital humano (escolaridade) para modernizar as economias nacionais (SILVA, 2002).

O discurso do BM e FMI de ‘modernizar as economias nacionais’ (países em desenvolvimento) demonstra uma aproximação com o conceito de desenvolvimento apropriado da Biologia, recaindo justamente no que Cunha (1980) chama de riscos enormes no uso desse conceito. No caso do BM e FMI, suas interferências sustentam-se no discurso de que o desenvolvimento econômico é o fim das ‘economias em desenvolvimento’, que, por sua vez, devem seguir regularidades que expressa a normalidade do processo de desenvolvimento. As variações desse processo nos países em desenvolvimento, sobretudo os reflexos sociais são identificados como patologias que devem ser curadas, para dar prosseguimento às fases normais. O desenvolvimento defendido pelo BM e FMI baseia-se nos fundamentos da Biologia, desconsiderando os estudos das Ciências Sociais, e se referem a países diferentes e, portanto, os caminhos de melhorias podem ser distintos, sem recair necessariamente no modelo vivenciado pelos países desenvolvidos.

É interessante pontuar que essa atitude do BM de usar conceitos descontextualizados, mesmo do campo das Ciências Sociais, é coerente com a prática no meio educacional de utilizar significados econômicos em terminologias educacionais (CORAGGIO, 2000). Para Silva (2002) o “transplante dos critérios econômicos e das leis de mercado para as políticas educacionais vem sendo gradual, aproximando-se das estratégias contidas na política neoliberal do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (...)” (SILVA, 2002, p. 13).

Outro aspecto no Projeto nº98/98 (TOCANTINS, 1998) é o uso de conceitos como professor reflexivo e competências, cujos significados são distorcidos de sua matriz teórica, expressando uma aproximação com o BM. Um fragmento do Projeto nº98/98

A formação de professores enquanto preparação profissional dada sua complexidade, **envolve dimensões políticas, culturais e técnicas** e requer uma lógica norteadora baseada na **construção de competências** para o exercício da profissão (TOCANTINS, 1998, p. 9, grifo nosso).

No caso do Projeto nº98/98, os conceitos de competências e professor reflexivo são tratados como correspondentes, o que possibilita a compreensão de uma prática de 'apropriação analítica conceitual', e acrescentamos o termo 'indevida', pois toda e qualquer utilização lingüística que distorce o significado de uma palavra, é indevida (SILVA, 2002).

Inicialmente, a ponderação de matrizes conceituais distintas entre professor reflexivo e competências é necessária e utilizar esses dois termos como sinônimos é desconsiderar as produções teóricas que registram essas correntes de pensamento no percurso histórico da formação de professores.

No entanto, a aproximação de conceitos não parece expressar apenas uma incoerência teórica. Na verdade, no Projeto nº98/98 do curso Mude-TO há o uso de expressões que, do ponto de vista teórico, são incompatíveis, e reproduzem, no campo micro dos cursos de formação de professores, um discurso macro do BM e até mesmo da legislação brasileira que trata da formação de professores.

A apropriação analítica de conceitos é apontada por Silva (2002) como uma prática do BM. Segundo a autora, o banco valida suas concepções, por meio do uso de expressões discutidas pelas entidades e organizações educativas do país credor, atribuindo-lhes significados que atendam ao seu modelo de educação tecnificada.

É importante registrar que a junção de conceitos objetiva de fato a validade política, uma vez que tais imbricações conceituais não se estendem ao campo prático do curso de formação de professores estudado. O aspecto de treinamento para a sala de aula é claramente evidenciado pelos diários do curso, que registram aulas voltadas para assimilação de rotinas didático-metodológicas, que se aproximam de uma perspectiva técnica de educar.

Para Gómez (1998), a perspectiva técnica na formação de professores ressurgiu no meio educacional na década de 1990, e parece corporificar-se no curso Mude-TO, cujo texto reproduz conceitos e posições no campo da formação de professores orientadas pelo BM.

A perspectiva técnica de formar professores, associada à pressão internacional do BM de formar o quadro de professores no Brasil, conforme Pimenta (2005), além de suprimir a formação política do professor, abriu precedentes para as universidades particulares lucrarem com a formação de professores para as competências.

Existem ainda, no Projeto nº98/98 (TOCANTINS, 1998) conceitos de professor reflexivo e pesquisador propostos por Donald Schön e Jonhon Elliot (1996) embora não sejam mencionados na referência bibliográfica do projeto.

As abordagens do conceito de professor reflexivo e pesquisador se imbricam da mesma forma que o perfil do profissional, uma vez que propõe que o professor seja capaz de “compreender que a prática se concretiza no trinômio: ação-reflexão-ação, possibilitando a formação de um professor pesquisador” (TOCANTINS, 1998, p. 8; grifo nosso).

O eixo dos estudos de Schön (2000) que faz uma discussão sobre a situação da educação profissional, tecendo críticas severas à racionalidade técnica, é o trinômio ação-reflexão-ação. Esse autor posiciona-se contra a característica instrumentadora da perspectiva técnica e acena com o que chama de ‘epistemologia da prática’, um paradigma em que o saber prático é eixo da formação e ação docente. Essa perspectiva encontra-se presente no texto do projeto, sem que se faça menção a ela.

O professor-pesquisador é o conceito chave dos estudos de Elliot (1996). De acordo com o autor a pesquisa-ação é o caminho de diálogo entre professores e especialistas. Para ele, a pesquisa-ação é a via e acesso à reflexão de questões pertinentes à sala de aula, e o professor deve refletir retrospectivamente sobre a ação. Outro aspecto do pensamento desse autor é que a reflexão é geradora de crítica, tendo como consequência a crítica institucional e social.

Embora os conceitos de professor reflexivo e pesquisador tenham o eixo comum de considerar o professor um sujeito que reflete sobre sua prática, essas abordagens distanciam-se conceitualmente. Nesse sentido, a observação de Menga Ludke (2001) de que se deve separar os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo é interessante, ao considerar que nem toda reflexão é pesquisa, pois muitas reflexões não passam pela sistematização que uma pesquisa mínima requer, mas toda pesquisa consiste em uma reflexão.

Nesse sentido, a imbricação dos dois conceitos no Projeto nº98/98 expressa uma apropriação que descaracteriza as abordagens dos autores. O formato conceitual do curso estudado, parece alinhar-se a um movimento de ressurgimento da perspectiva técnica na formação de professores, por meio do discurso de competências, defendido pelo BM, mesclando conceitos como o de professor reflexivo e pesquisador (PIMENTA, 2005).

A concepção de formação de professores presente no documento revela que ela se vincula ao acesso a várias técnicas de ensinar.

O tipo de professor que o curso estudado pretende formar expressa-se claramente no texto, no qual consta que o professor deverá ser capaz de apropriar-se de conhecimentos para construí-los com os alunos e

desenvolver (...) a consciência da realidade na qual atua, proporcionando-lhe adequada fundamentação teórica **e satisfatória instrumentalização técnica** que permita uma ação transformadora do educando, com vistas à construção de sua cidadania. (TOCANTINS, 1998, p. 6, grifo nosso)

3.2 Curso Mude-TO: pilares legais, financeiros e pedagógico

Para entendimento do curso Mude-TO, é necessária a abordagem de seus aspectos legais. Esses aspectos direcionam-se, sobretudo, por meio de uma legislação nacional consubstanciada em conferências internacionais, como a da Tailândia em 1990. Associada à base legal, faz-se referência ao recorte financeiro do curso Mude-TO, abordando a gênese do recurso utilizado no curso.

A descrição da base pedagógica, é outro pilar que possibilita uma visão mais ampla dos seus fundamentos pedagógicos.

3.2.1 Bases legais e financeiras do curso Mude-TO

A legislação que ampara o curso Mude-TO é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (nova LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que prevê no art. 62 a habilitação de professores com curso normal médio para atuarem “na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental”.

A possibilidade de formação mínima dos professores possibilitou a manutenção dos cursos de nível médio nos municípios do Tocantins, contribuindo para o desprestígio da profissão, uma vez que profissionais exercem a docência com o mínimo de formação exigido pela legislação.

Como afirma Pereira (1999), a nova LDBEN apresenta em suas linhas e entrelinhas, pontos nebulosos, que também são criticados por vários autores, como Freitas (1999), Dourado (2001) e Silva (2002).

O curso Mude-TO tem a Resolução nº13 homologada em 11 de abril de 1997 (TOCANTINS, 1997) (referente ao ensino supletivo), como aporte legal para balizar o aproveitamento de estudos dos professores que nele ingressam.

No texto do projeto relativo à clientela do curso, consta, que “mais do que um documento comprovante de escolaridade será valorizado o conhecimento mesmo que não documentado” (TOCANTINS, 1998, p. 9). Essa maneira de comprovação, da escolaridade configurou a existência de turmas heterogêneas no Pólo de Tocantinópolis, refletindo-se no desempenho pedagógico dos professores formadores.

Ter uma sala com níveis de formação escolar diferenciados é um desafio pedagógico. No caso do curso estudado, os professores formadores tiveram dificuldades em adequar os conhecimentos teóricos das disciplinas como o relato a seguir explicita:

O material que veio da disciplina História da Educação era bom, mas eu tive de fazer todo um procedimento diferenciado para conseguir fazer com que os alunos-mestres entendessem o material. A dificuldade de leitura era um dos problemas que enfrentávamos com os alunos-mestres (...). Alguns alunos se destacavam no curso pela facilidade de compreensão dos textos, mas também haviam outros com muita dificuldade de leitura e de escrita. As implicações de entregar um material bem elaborado, seria que muitos não acompanhariam os estudos em sala de aula (entrevista — 1, mar. de 2007).

As salas de aula são espaços que apresentam heterogeneidades, as dificuldades reveladas no relato expressam a necessidade que os cursos de formação dos professores levem em conta a realidade das escolas tocantinenses.

A operacionalização do curso Mude-TO ocorreu por meio de parcerias com várias prefeituras do estado do Tocantins, em especial com a Undime-TO, a Associação Municipal das Prefeituras do Bico do Papagaio (Ambip) e Universidade Estadual do Tocantins (Unitins).

No Pólo de Tocantinópolis, a Ambip assumiu o papel de conveniada com a Undime-TO, por tratar-se de uma associação de prefeitos da região do Bico do Papagaio, e a Unitins assumiu a função de executora da proposta pedagógica. A parceria para a realização do curso no Pólo de Tocantinópolis (Unitins) foi celebrada oficialmente mediante convênios devidamente assinados pelos prefeitos e presidentes das duas entidades representativas, prevendo sua vigência de 1999 a 2000 (período do curso de formação).

Em relação aos valores para manutenção desse curso, foi estabelecido por aluno à quantia de cinquenta reais mensais, e uma parcela única, no início do contrato, de cento e cinquenta reais aluno, ou seja, no primeiro mês, cada aluno era subsidiado com duzentos reais, e essa parcela foi reduzida nos meses subseqüentes para a parcela de cinquenta reais mensais fixas. Esses valores eram repassados pelas prefeituras para a Undime-TO para compra de material didático-pedagógico e pagamento de professores. Os gastos com deslocamento, alojamento e alimentação dos alunos no município de Tocantinópolis eram de responsabilidade da Ambip, que delegou ao secretário da entidade a atribuição de arrecadação dos recursos com as prefeituras. O recurso para o pagamento das despesas com o curso Mude-TO foi previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef)²², e era tutelado pelas prefeituras.

Houve atraso das prefeituras em repassar os recursos acordados para a Undime-TO e Ambip, como relata uma ex-coordenadora

foi feito um acordo com os prefeitos dos municípios envolvidos, em que o Banco do Brasil repassaria os valores referentes às parcelas de alunos atendidos pelo curso Mude-TO para a conta da Undime assim que os recursos estivessem na conta corrente das prefeituras. Eu me lembro que tinha três datas para o recurso ser depositado, e alguns prefeitos retiravam os valores antes de serem repassados para a Undime (entrevista — 2, mar. de 2007).

²²O Fundef foi institucionalizado pela Emenda Constitucional nº14/96 Lei 9.424/96 e os recursos disponíveis sob essa sigla devem ser usados apenas no ensino fundamental. A lei nº 9.424/96 estabelece que 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE) ou do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) exportação e do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) devem ser usados para o ensino fundamental. Se os recursos forem insuficientes, a União deve, segundo a lei, complementar os recursos do fundo (art. 6º.), 60% dos recursos do Fundef devem ser usados para a remuneração dos professores que estiverem em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 196-197).

Os prefeitos não disponibilizaram o recurso do Fundef em muitos momentos do curso, provocando atraso no pagamento das parcelas nas datas previstas.

A indisponibilidade dos recursos financeiros além de inviabilizar pagamentos de professores nos prazos devidos, impediu o suprimento de materiais didático-pedagógico como cartolinas, papel sulfite, pincéis e outros. Os problemas financeiros acarretaram atrasos no cumprimento do calendário dos encontros de formação, o que se refletiu na organização pedagógica do curso.

É necessário apontar as causas do embate entre prefeituras e Undime-TO. Com a aprovação do Fundef, em 1996, os prefeitos da região do Bico do Papagaio podem ter encontrado no curso Mude-TO uma forma de expressarem o seu descontentamento em assumir a educação infantil e fundamental com recursos escassos baseados em suas receitas, sem a devida contribuição da União, como a Constituição Federal de 1988 prevê (BRASIL, 1988).

A motivação para embates entre as instâncias do executivo emerge de contradições expressas nas leis federais de financiamento da educação, que datam da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, cujo artigo 212 prevê a aplicação de 18% dos recursos da União na educação. Os estados e municípios devem aplicar 25% mínimo da receita resultante do recolhimento de impostos, como o Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICM), que devem compor o Fundo de Participação dos Municípios (FPM) ou Fundo de Participação dos Estados (FPE). Esse artigo da CF/1988 foi ratificado na LDBEN nº9.394/96 em seu artigo 69 (BRASIL, 1996).

Com essas determinações da legislação federal, o Fundef foi criado por meio da Emenda Constitucional nº14/96, regulamentado pela lei nº9.424 de 24 de dezembro de 1996. O Fundef prevê que 15% do Fundo de Participação dos Estados e Municípios, imposto sobre circulação de mercadorias e serviços e imposto sobre produtos industrializados para exportação, dos estados e municípios sejam destinados para a educação, de acordo com um custo médio. Caso os estados e municípios não consigam garantir o valor-aluno, a União deve complementar os recursos endereçados à educação fundamental.

Segundo Silva (2002), deixar em aberto o valor de investimento da União no Fundef constando apenas da obrigatoriedade de completar o valor-aluno, abriu precedentes para os estados e municípios assumirem a manutenção do ensino fundamental sem participação efetiva da União. Outro problema é que as receitas

enviadas para a União não retornam necessariamente aos cofres estaduais e municipais, uma vez, que o Fundef é pago por aluno matriculado, ou seja, envia-se uma previsão de recurso e se recebe menos, além de atrasos, o que dificulta o trabalho das prefeituras.

É importante registrar que, em 2006, o Fundef chegou ao final de sua vigência, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), oficializado pela Emenda Constitucional nº53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006a), regulamentada pela Medida Provisória nº339 de 29 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006b). O Fundeb é direcionado para a educação básica que congrega a educação infantil (zero a seis anos), o ensino fundamental (seis a quatorze anos), o ensino médio (quinze a dezessete anos), e a educação de jovens e adultos.

Para Saviani (2007), o Fundeb representa dois avanços, se comparado ao Fundef: o primeiro é a ampliação do âmbito de atendimento na educação básica, e o segundo é o aumento de recursos da União para a educação, ao impedir que o salário educação seja um recurso que justifique a complementação da União, como ocorria no Fundef. O autor observa que mesmo se os investimentos atenderem às determinações da Medida Provisória nº339, eles ainda seriam insuficientes para alterar o *statu quo* da educação.

É importante registrar que a União deveria, em 2007, dispor de 4,3% do Produto Interno Bruto (PIB) de 2006, para educação, o que corresponde a 99 bilhões e 846 milhões de reais, descontando 1% que deveriam ser destinados ao ensino superior. A educação básica deveria receber da União 76 bilhões e 800 milhões. No entanto, estão previstos para a educação básica, em 2007, apenas 43 bilhões e 100 milhões, o que corresponde a um déficit de 33 bilhões e 700 milhões de reais²³. Essa subtração de investimento da União deixa a dúvida no ar: será que a União vai assumir seu papel investidor no Fundeb? Ou repetirá as mesmas práticas que fizeram do Fundef uma prática redistributivista-contencionista?

Para Silva (2002), o Fundef representa uma prática política *redistributivista-contencionista* do governo federal. A expressão *redistributivista contencionista*, apresenta dois movimentos: é redistributivista por criar instrumentos de captação de

²³Para o cálculo de investimentos na educação com base no PIB de 2006 foram utilizados os dados apresentados por Saviani (2007) que aponta o PIB do Brasil de 2006 no valor de 2 trilhões e 322 bilhões de reais.

recursos de modo a beneficiar estados e municípios com menor arrecadação; contencionista por criar instrumentos que dificultam o retorno dos recursos arrecadados e enviados a União, ao delimitar o pagamento por aluno e não por arrecadação.

A posição da União de eximir-se da responsabilidade financeira com educação é expressa em documentos como o Decreto nº2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), que regulamenta os artigos 36, 39 e 42 da LDBEN nº9.394/96 (BRASIL, 1996) no que refere ao ensino profissional. Para Silva (2002), esse decreto ao regulamentar o ensino profissional, e a nova LDBEN, “estimulam o autofinanciamento e a promoção de parcerias com vistas à independência financeira da União” (p. 175).

O decreto nº2.208 é um exemplo da posição da União para incentivar o auto financiamento da educação, no caso, do ensino profissional. Essa posição parece reproduzir, em âmbito nacional, as orientações do Gatt de 1994, endossadas em 1998 pelo mesmo órgão, de que o ensino deve ser um serviço prestado por empresas. Esses aspectos demonstram que a União está criando dispositivos legais, como no caso do antigo Fundef para eximir-se de investimentos na educação.

A flexibilidade dos investimentos do governo federal no ensino fundamental é coerente com documentos como o Decreto nº2.208 de 1997 (BRASIL, 1997) que trata do ensino profissional.

A base financeira do curso Mude-TO tem representado um campo de disputas, considerando o relato de tais dificuldades pelas ex-coordenadoras. Assim, o aspecto financeiro do curso é permeado por contratempos que se refletem diretamente nas atividades pedagógicas do curso.

3.2.2 Base pedagógica do curso Mude-TO

No Pólo de Tocantinópolis, o Mude-TO foi realizado em vinte encontros, cujas disciplinas se acham distribuídas conforme a grade curricular aprovado no CEE-TO, a saber

Quadro 2 — Disciplinas ministradas no curso Mude-TO (Pólo de Tocantinópolis)

	DISCIPLINA	SIGLA	CH
Disciplinas de formação geral	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	L.P.L. B.	112
	Leitura e Produção de texto	L.P.T.	64
	Matemática	MAT.	112
	Ciências Físicas e Biológicas	CF.B.	38
	História	HIST.	40
	Geografia	GEOG.	48
	Educação Artística	ED. ART.	24
	Educação Física	ED. FIS.	24
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	L.E.M.	48
	Sociologia da Educação	SOC. ED.	24
Disciplinas de formação especial Fundamentos da Educação			
Disciplinas de formação especial Fundamentos da Educação	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	E.F.E.F	48
	Didática Geral	D.GER.	80
	Didática da Educação Infantil	D.E.INF.	32
	Didática de Educação Artística	D ED. ART.	18
	Didática da Alfabetização	D. ALF.	32
	Didática de Português	D. PORT.	72
	Didática de Matemática	D. MAT.	64
	Didática de Ciências	D. CIEN.	48
	Didática de Estudos Sociais	D. E. SOC.	40
	Prática de Ensino	PR. ENS.	40
TOTAL			1.200 H/AULA

Fonte: Projeto nº98/98 do curso Mude-TO (TOCANTINS, 1998).

As disciplinas e suas respectivas cargas horárias isoladas constituíram uma opção de cada pólo do curso Mude-TO, uma vez que foram disponibilizadas cinco alternativas de proposta curricular que poderiam ser adotadas, diferindo na atribuição de carga horária isolada, ou seja, por disciplina. Entretanto, todas as propostas curriculares tinham a previsão geral de 1.200 horas de curso, o que representa o mínimo estabelecido no Projeto nº98/98.

A comparação da carga horária entre o curso Mude-TO de 1.200 horas, em dois anos, e outro curso de formação de professores, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), que também intercala módulos presenciais e a distância com mesmo tempo de duração (24 meses), demonstra que o Proformação realiza 2 mil horas a mais que o curso Mude-TO, o equivalente a mais da metade (62,5%) da sua carga horária. O Proformação tem carga horária de 3.200 horas, oitocentas horas para cada semestre de acordo com o Manual de Operacionalização do Proformação (2002, p.17).

É incontentável que a carga horária do curso Mude-TO em dois anos com 1.200 horas, é um dado significativo que indica uma prática de formação aligeirada, sendo realmente um curso de curta duração.

As disciplinas desse curso correspondentes a conhecimentos gerais perfazem um total de nove disciplinas, incluindo Língua Portuguesa, História e Matemática. Nas disciplinas de formação especial pode-se fazer uma subdivisão, com três disciplinas que se referem aos fundamentos da educação, e 11 disciplinas que correspondem às diversas didáticas.

A organização das disciplinas do curso Mude-TO em três esferas: disciplinas gerais, disciplinas de fundamentos pedagógicos e disciplinas didáticas podem expressar do ponto de vista curricular, um distanciamento da teoria e da prática. Ao discorrer sobre conhecimento escolar e prática educativa, Cunha (2006) pondera a cerca da importância de a prática ser ponto de partida para seleção de conteúdos a serem estudados, sem que acirre a separação entre teoria e prática, comum à ciência moderna.

Nesse sentido, a autora ressalta que os currículos tradicionais “iniciam pelas grandes generalidades e pelo conhecimento do passado para depois desenhar possibilidades de conteúdos aplicados e contemporâneos” (CUNHA, 2006, p. 69). Considerando as disciplinas estudadas no curso Mude-TO pode-se dizer que sua estruturação se enquadra no que Cunha (2006) chama de currículos tradicionais, pois apresenta um conjunto de disciplinas de cunho teórico e outro conjunto de disciplinas voltadas para as diversas didáticas, ou seja, para o campo prático.

O índice de 48% das disciplinas voltadas para as didáticas, à primeira vista, pode expressar uma ênfase à formação de habilidades técnicas das alunas-mestres para a prática de ensino. No entanto, é necessário esclarecer que considerar a didática apenas como técnica de ensino é reduzir esse campo do saber, desconsiderando que

conhecimento metodológico sugere uma postura frente à realidade e à prática social. Isto é, que “as diferentes visões de mundo apresentadas pelo sujeito frente ao objeto do conhecimento relacionam-se às diferentes concepções metodológicas frente a realidade (LEME, 1987 *apud* CUNHA, 1991, p. 101).

O reconhecimento do saber metodológico, como processo de construção e reconstrução das concepções metodológicas, revela-se na didática reconstruída. Essa nova didática considera o ato pedagógico como político carregado de intencionalidade, partindo da realidade contextualizada e da história de vida dos alunos, dirigindo seus esforços para o ensino com pesquisa (CUNHA, 1999).

Para Cunha (2006), a perspectiva da ação docente expressa não somente domínio de conteúdos, mas valores e concepções ideológicas de homem e mundo. Esses elementos podem influenciar a relação dos estudantes com o saber. Essa observação da autora permite compreender o papel do professor na sala de aula. No caso do curso Mude-TO, o papel do professor formador pode ser considerado um elemento para forjar o profissional professor em suas várias facetas.

Partindo do pressuposto de que a didática pode superar a concepção de técnicas, podemos dizer que a quantidade de onze disciplinas didáticas no curso estudado não possibilita afirmar que existe um viés tecnicista no curso. Diante dessa consideração, fez-se necessário a análise e outros dados que explicitem o conteúdo das disciplinas didáticas. Nesse sentido, empreendeu-se o estudo dos diários do curso, por ser um registro da prática dos professores formadores.

A análise dos diários demonstra que as disciplinas correspondem a dois enfoques metodológicos. No primeiro grupo, as disciplinas que focalizam estudos teóricos com abordagens que possibilitam a discussão dos conteúdos, por meio de seminários, trabalhos em grupos e debates.

Essas atividades de discussão de conteúdos ocorreram em menor proporção do que a abordagem teórica-conteudista, e se explicitam nos diários em frases recorrentes, como: aplicação de exercícios de fixação, memorização dos conteúdos e, revisão geral das lições anteriores. As disciplinas de formação geral e fundamentos da educação (disciplinas de formação especial) fazem parte desse grupo. No segundo grupo, as disciplinas enfatizam conhecimentos práticos, com as técnicas a serem utilizadas em sala de aula.

Dos diários de classe foram destacadas expressões dessa prática que envolveram todas as disciplinas didáticas. Ao referirem-se aos conteúdos ministrados, os professores formadores registram os itens que abordaram nas aulas:

como trabalhar a aula de educação física;
como utilizar a aula expositiva;
como corrigir as atividades dos alunos;
como alfabetizar com sílabas e textos;
como trabalhar o vocabulário.

(DIÁRIOS PROFESSORES FORMADORES DO CURSO Mude-TO, 2000)

Esses apontamentos da prática dos professores formadores expressam uma ênfase a atividades de 'como fazer'. Foram encontrados, também, registros de atividades de debate e estudos teóricos vinculados à didática em duas das onze disciplinas.

Para compreender melhor o que os registros dos diários dos professores formadores dizem, pode-se recorrer às idéias de Gómez (1998) sobre os modelos de formação de professores que se consolidaram na história. O autor destaca os seguintes modelos de formação de professores: acadêmico, técnico, prático e de reconstrução social. O quadro teórico delineado por Gómez, permite considerar que os diários do curso Mude-TO agrupados em dois enfoques correspondem a modelos de formação de professores.

A predominância de estudos teóricos nas disciplinas gerais, com fundamentos pedagógicos, aproxima-se do modelo de formação de professores acadêmico, que enfatiza a obtenção de conhecimentos teóricos, em detrimento de espaços de debate e de problematização da prática.

A ênfase a posições técnicas nas disciplinas didáticas do curso Mude-TO aproxima-o do modelo de formação de professor técnico. A perspectiva técnica de professor tem duas variações, a primeira buscou treinar técnicos competentes, e a segunda coloca o professor na posição de detentor de técnicas de intervenção, podendo decidir entre intervenções mais eficientes para a sala de aula. Essa segunda abordagem, a do professor técnico com um cabedal de técnicas, parece aproximar-se dos estudos realizados nas disciplinas didáticas do curso.

O aspecto de treinamento técnico das alunas-mestres está presente no estudo em Paz (2002), apresenta que 32% dos sujeitos de sua pesquisa (trinta professores de um município específico atendido pelo Mude-TO) indicam o uso de técnicas nas salas de aula como principal mudança na prática pedagógica após ingressarem no curso.

Perceber as situações pedagógicas como situações-problema que precisam ser resolvidas imediatamente parece expressar uma reflexão imediatista de cunho instrumental da prática docente.

Ao opinar sobre o Estágio no curso Mude-TO, uma ex-coordenadora, assim se expressa:

a categoria Estágio Supervisionado, era uma situação bem desfavorável, porque tenho que assumir que não houve supervisão. As orientações do estágio foram realizadas para os alunos-mestres cumprirem o estágio em seus municípios. Mas não tínhamos garantias de fato se eles fizeram o estágio. Acredito que o estágio aconteceu nos municípios, mas não foi necessariamente supervisionado (entrevista — 3, mar. de 2007).

Esse fragmento de relato da ex-coordenadora expressa que o Estágio Supervisionado no curso foi realizado com uma rotina de acompanhamento limitada pela inexistência de ações pedagógicas alternativas para atender às alunas-mestres.

A organização desse curso em módulos, com as estudantes em serviço, associada à predominância de atividades de como fazer, revela um modelo de formação de professores, que se aproxima da formação de professores orientada pelo BM e,

as políticas educacionais implementadas pelo governo federal nos anos de 1990, articulam-se às teses do Banco Mundial. Especificamente, no caso da formação de professores, assiste-se **à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico** (DOURADO, 2001, p. 52, grifo nosso)

A capacitação pedagógica de cunho técnico que Dourado (2001) aponta parece expressar-se no curso Mude-TO por meio de uma abordagem instrumentalizadora dos conhecimentos didáticos, registrada nos diários do curso.

3.3 Categorias de análise: o curso Mude-TO revela-se

A pesquisa de campo recorreu à memória das ex-coordenadoras do curso Mude-TO. Os sujeitos da pesquisa foram quatro ex-coordenadoras desse curso, dos quais foram duas coordenadoras locais, uma coordenadora de Estágio Supervisionado e uma coordenadora geral.

Importa registrar que as entrevistas realizadas, ao recorrerem à memória dos sujeitos, que é composta por lembranças, podem estar difusas e, é claro, permeadas pela perspectiva do que deveria ser.

Para Le Goff (1994), “o processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação dos vestígios, mas também a releitura desses vestígios (...)” (*apud* SILVA, 2004, p. 22). Essa releitura dos vestígios está permeada de informações que podem estar incompletas ou confusas, sendo complementadas e/ou corroboradas, no caso do curso estudado, pelos documentos oficiais.

Os dados apresentados nesta parte do texto estão organizados em categorias de análise que se mostraram necessárias para a abordagem do objeto de estudo, com a propriedade que um estudo de caso requer. Cada categoria representa um aspecto da formação de professores, como se segue:

- a) **Gestão do curso Mude-TO** — documentos que tratam de orientações e encaminhamentos do Projeto Mude-TO em suas articulações gestoras;
- b) **Prática dos professores formadores do Mude-TO** — documentos que explicitem as orientações pedagógicas do curso no Pólo de Tocantinópolis;
- c) **Os caminhos das alunas-mestres entrecruzam-se: convocadas a docência** — documentos que caracterizem as alunas-mestres atendidas pelo Projeto Mude-TO em Tocantinópolis.

Essas categorias congregam as diferentes fontes desta pesquisa, que ora se complementam, ora desvelam contradições do curso estudado. As categorias, em sua organização conceitual, propõem desvendar um fenômeno particular. Este estudo de caso, dialeticamente conectado com outros fenômenos ou processos, como por exemplo, a educação e as intervenções das instituições financeiras — representantes do sistema — tenta apreender a totalidade por uma síntese explicativa mais ampla.

Nesse sentido, cada aspecto abordado será confrontado com as orientações do BM, possibilitando ao final da exposição deste capítulo a composição de um

quadro comparativo do curso Mude-TO e a formação de professores orientada pelo BM, na década de 1990.

3.3.1 Gestão do curso Mude-TO no Pólo de Tocantinópolis

A categoria gestão congrega as informações relacionadas às diretrizes que norteiam o curso Mude-TO, bem como os processos de articulação entre os atores desse curso durante os dois anos de sua realização.

Segundo Gracindo e Kenski (2001 *apud* DOURADO, 2003) gestão de sistemas educacionais é um “processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (p. 16).

A abordagem de gestão neste trabalho relaciona-se diretamente com a conceituação de gestão da escola, como uma perspectiva que articula condições físicas, materiais e pessoais, pedagógicas e financeiras (DOURADO, 2003, p. 16). A presente pesquisa caracteriza a gestão do Mude-TO valendo-se de estudos sobre a gestão escolar de Libâneo, Oliveira e Toschi, (2003), Fonseca (2004), Libâneo (2004) e Toschi, Fonseca e Oliveira (2005).

Os encaminhamentos de um gestor, seja de uma escola ou de um curso de formação de professores, expressam uma concepção de gestão. O gerenciamento das atividades das ex-coordenadoras pedagógicas e de Estágio Supervisionado do curso Mude-TO do Pólo de Tocantinópolis esteve permeado pelos conflitos e consensos dos atores envolvidos, isto é, as alunas-mestres, os coordenadores administrativo e pedagógico, os professores formadores, forjaram a cultura desse curso.

Para caracterizar a gestão do curso Mude-TO, recorreu-se às seguintes fontes de pesquisa: Projeto original do curso nº98/98, relatórios parciais dos vinte encontros e relatório final, quatro entrevistas com ex-coordenadoras do curso, incluindo a ex-coordenadora pedagógica geral do projeto no Tocantins, avaliações das alunas-mestres dos encontros de formação. Nesse último item, foram tabuladas 966 avaliações, de seis dos vinte encontros do curso. As avaliações tabuladas perfaziam um total de 5.796 questões. Esse montante de questões foi apurado considerando cinco perguntas para cada avaliação, já que existiam variações entre cinco até oito questões nos questionários avaliativos tabulados.

Na distribuição de responsabilidades do curso no Pólo de Tocantinópolis, os gestores²⁴ foram:

- a) Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO) órgão fiscalizador;
- b) Undime-TO/Ambip, gestor financeiro;
- c) Undime-TO/Seduc-TO, gestora pedagógica geral;
- d) Unitins de Tocantinópolis, gestora pedagógica local.

Uma ex-coordenadora esclarece o papel das diversas instâncias no projeto:

a Undime como a gestora do projeto, o professor presidente do conselho²⁵ como autor do projeto (...) ele deu o projeto dele e eu entrei como coordenadora do projeto (entrevista — 2, mar. de 2007).

De acordo com a ex-coordenadora pedagógica geral, as instâncias relacionavam-se para que o curso seguisse a proposta aprovada. Na entrevista, ela enfatiza que as decisões gestoras buscavam atender a proposta do projeto aprovado no CEE-TO.

A priorização do cumprimento das diretrizes aprovadas para o curso parece alinhar-se a uma concepção de gestão com ênfase às tarefas. Uma outra ex-coordenadora verbaliza seu papel de executora ao dizer que, “eu era apenas uma executora pedagógica (...)” (entrevista — 1, mar. de 2007).

A execução de tarefas, no âmbito da gestão do Mude-TO, parece aproximar-se das orientações do BM presentes em escolas do Centro-oeste, Norte e Nordeste por meio do PDE. Nesse subprograma do Fundescola, existe uma rotina de ações para serem executadas, ou seja, são atribuídas responsabilidades a professores-executores, o que dificulta o processo criativo da escola de elaborar ações pertinentes à sua realidade (TOSCHI; FONSECA; OLIVEIRA, 2005).

A ex-coordenadora (entrevista — 2, mar. de 2007) assinala que sua conduta buscava atender às deliberações do CEE-TO ao aprovar o curso Mude-TO. A posição de executar o aprovado previamente criou barreiras para que o curso se

²⁴Em outros dois pólos, as variações são que a coordenação local ficava a cargo de cada instância executora. No caso de Miracema, a Unitins assumiu essa função e, em Paraná, a Secretaria Municipal de Educação exercia essa função de coordenação pedagógica local, pela ausência de *campus* da universidade naquele município.

²⁵Registra-se a função do Presidente do Conselho Estadual de Educação do Tocantins em vez do nome citado pela ex-coordenadora em entrevista, por questões éticas que versam resguardar a identidade das pessoas que colaboraram com este trabalho.

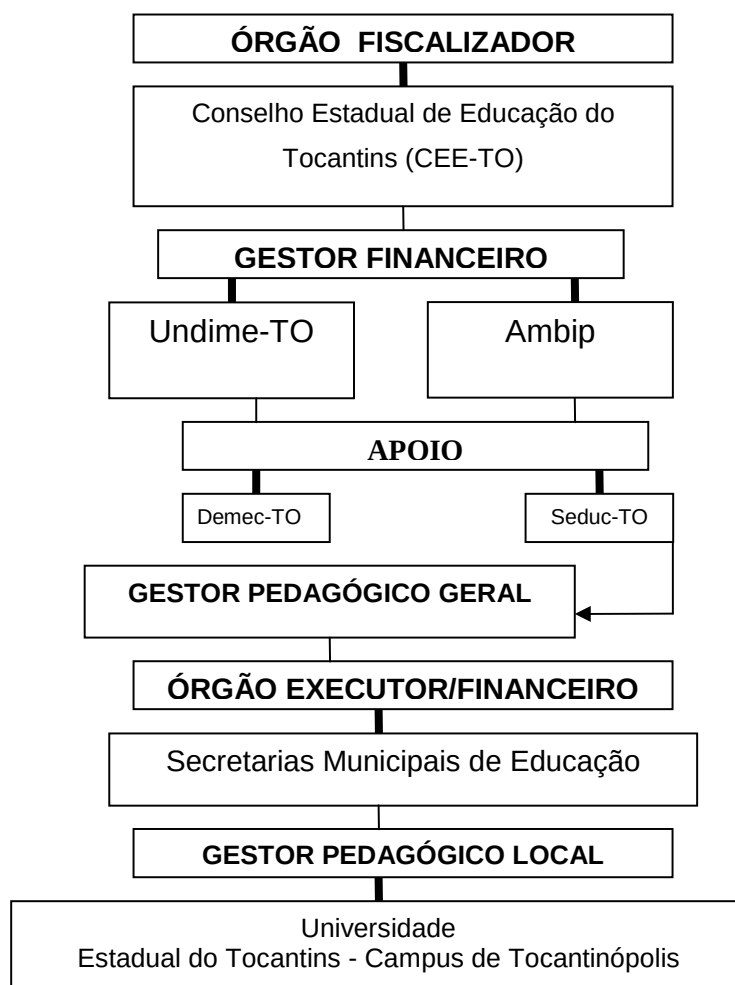
tornasse adequado às necessidades locais dos pólos e não promoveu discussões pedagógicas que poderiam contribuir para a formação das alunas-mestres.

A percepção da divisão de funções como pilar da gestão do curso Mude-TO é afirmada por uma ex-coordenadora, que, ao referir-se sobre a imbricação das tarefas do executor administrativo com as questões pedagógicas no Pólo de Tocantinópolis, diz: “e ele um executor administrativo daquilo que dizia respeito, alojamentos, alimentação, transporte dos alunos” (entrevista — 2, mar. de 2007). Essa fala parece apresentar aproximações com uma concepção de gestão pautada pela divisão de tarefas. A gestão com divisão de tarefas desconsidera a importância do diálogo entre as partes, a socialização de problemas e as possíveis soluções.

A característica de divisão de tarefas, para serem executadas, faz parte do estilo de gestão técnico-científico. Segundo Libâneo (2004), o estilo ‘técnico-científico’ de gestão é o mais presente nas escolas brasileiras. No caso do curso estudado, as opiniões das ex-coordenadoras sobre o curso parecem aproximar-se também de um discurso de divisão de tarefas e controle das atividades. O texto do Projeto nº98/98 (TOCANTINS, 1998) indica uma organização para execução desse curso diferente da apontada pelas entrevistas, a saber:

- a) órgão responsável e executor — Secretaria Municipal de Educação;
- b) coordenador geral do projeto — entrevista - 2;
- c) apoio — Undime-TO, Demece-TO, Seduc-TO;
- d) monitoria — professores da rede estadual de ensino e de outras instituições.

Diante das indicações de funções do Projeto nº98/98, que se diferenciam das informações coletadas nas entrevistas e outros documentos, os dados foram interpretados e apresentados em seguir um fluxograma que considera o processo de reorganização de papéis gestores no curso Mude-TO no Pólo de Tocantinópolis



Fonte: Produzido pela autora com base em dados de pesquisa de campo e documental.

Figura 2 — Órgãos gestores do curso Mude-TO

O fluxograma mostra que houve vários envolvidos com o fazer do curso Mude-TO, e que as responsabilidades definidas não apresentavam intersecção das instâncias gestoras. De acordo com a ex-coordenadora (entrevista — 2, mar. de 2007), existia uma divisão de funções para cumprimento de regras, que foram estabelecidas previamente pelo CEE-TO.

O comportamento gerencial de separar atividades no curso Mude-TO, aproxima-se também da gestão estratégica gerencial orientada pelo BM, no mesmo molde da organização empresarial para as escolas que adotaram o PDE. Outra característica desse tipo de gestão é a ênfase à liderança do diretor, que deve mobilizar a comunidade escolar para encontrar alternativas de financiamentos para a escola, desonerando o Estado de parte dos investimentos (TOSCHI; FONSECA; OLIVEIRA, 2005).

No caso do curso Mude-TO, a figura da coordenadora pedagógica geral parece reproduzir o papel do diretor-liderança, uma vez que ela tinha a função de acompanhar a execução do projeto nos três pólos do Tocantins, sobretudo, para garantir a funcionalidade do curso, sem onerar mais os custos.

No que se refere à operacionalização do curso estudado, a atribuição de uma coordenação local, com característica de executora para a Unitins de Tocantinópolis, fomentou embates que revelam concepções de gestão e formação de professores que divergem da coordenação pedagógica geral do curso.

A ex-coordenadora²⁶ declara que “o pólo que mais deu trabalho para nós foi Tocantinópolis (...) Eu não sei se por contar com um número maior de municípios” (entrevista — 2, mar. de 2007). Percebe-se que as divergências extrapolaram o campo conceitual incorrendo em dificuldades práticas de gestão. Os motivos para explicar o trabalho que o pólo de Tocantinópolis representou para ex-coordenadora foram às interferências da coordenação administrativa da Ambip e a coordenação pedagógica local da Unitins, com solicitação de adequações de datas dos encontros e envio de material didático-pedagógico. Também eram solicitados recursos para a realização de atividades alternativas nos encontros de formação, como a visita a aldeia indígena durante a aula de História da Educação.

É interessante, notar que nas próprias palavras da ex-coordenadora “a região que mais abraçou o projeto, foi à região do Bico do Papagaio, porque tinha a Ambip (...)” (entrevista — 2, mar. de 2007). O embate entre as coordenações parece expressar uma resistência do Pólo de Tocantinópolis em atender às exigências burocráticas da coordenação geral, que se desdobra na negação do papel de liderança da coordenação geral.

Nesse ponto, reside a contradição do discurso da ex-coordenadora geral, ao dizer que o Pólo de Tocantinópolis foi o que *mais* abraçou o ‘Mude-To sendo também o que deu mais trabalho’. A demonstração de resistência em somente cumprir as determinações administrativas exigidas pela coordenação geral ao Pólo de Tocantinópolis pode estar associada ao perfil do grupo que assumiu o Mude-TO na região do Bico do Papagaio, tratava-se de professores com formação *lato sensu*, e as três professoras que assumiram a função de coordenadoras pedagógicas locais já possuíam o título de mestre.

²⁶Coordenadora pedagógica geral do curso Mude-TO.

Embora os embates existissem, uma ex-coordenadora em sua fala diz “Tocantinópolis era apenas o local de execução do projeto (...)” (entrevista — 1, mar. de 2007). Outra ex-coordenadora confirma: “a Unitins não era responsável pela coordenação, ela estava sediando o curso” (entrevista — 4, mar. de 2007). Esses dados parecem revelar, pelas falas das ex-coordenadoras do curso em Tocantinópolis, o reconhecimento das rotinas de gestão gerencial à qual estavam submetidas.

Os embates no campo da gestão do curso Mude-TO, parecem relacionar-se diretamente com um comportamento gestor de subjugar as questões pedagógicas aos procedimentos administrativos, reproduzindo na formação de professores a característica da gestão escolar implantada, desde 1998, nas escolas do Tocantins, por meio do PDE.

Pode-se dizer que o PDE provocou uma marca na gestão da escola, que mesmo ausente está presente nas formas de gestão que a escola adotou (TOSCHI; FONSECA; OLIVEIRA, 2005), o que pode ter sido reproduzido no curso Mude-TO, considerando a permeabilidade de funções assumidas no campo educacional pelas gestoras do curso que exerciam outras funções no meio educacional.

De acordo com o fluxograma (figura 2) as orientações pedagógicas do curso Mude-TO eram emanadas diretamente da Seduc-TO, já que a coordenadora pedagógica geral do projeto, era funcionária da Seduc-TO e foi cedida para a Undime do Tocantins. Embora Libâneo (2004), afirme que o tipo de gestão técnico científico é o mais presente nas escolas brasileiras, a origem funcional da ex-coordenadora pedagógica (Seduc-TO) pode revelar aproximações da fala dessa colaboradora da pesquisa com a corrente técnico-científica de gestão, que, por sua vez, se aproxima da gestão gerencial defendida pelo BM.

Ainda sobre a aproximação com o modelo de gestão técnica-científica, a ex-coordenadora de estágio do Pólo de Tocantinópolis relata a conduta ambígua da coordenação do Pólo:

a coordenação pedagógica do Pólo de Tocantinópolis, ficava mais alheia ao processo do Estágio. Os professores do estágio é que assumiam mais riscos do que a coordenação pedagógica (entrevista — 1, mar. de 2007)

A afirmação de que a coordenação pedagógica do Pólo de Tocantinópolis estava alheia ao Estágio parece relacionar-se a concepção de gestão técnico-científica, que atribui uma divisão de tarefas entre os atores do curso. Deixar os

professores de estágio sem apoio na atividade prática mais importante do curso pode ser a explicitação de uma contradição entre o discurso e a prática gestora no Pólo de Tocantinópolis. No discurso das ex-coordenadoras pedagógicas do Pólo, o diálogo e a construção coletiva foram enfatizados, mas o distanciamento das atividades de estágio parece revelar a contradição entre o discurso da participação e a prática de isolamento de executores de tarefas.

Vale ressaltar que a Demec-TO contribuiu diretamente com o curso Mude-TO, levando às reuniões prefeitos e secretários municipais de educação, para firmar os convênios e explicar o objetivo do curso e como poderiam realizá-lo com recursos do FPM²⁷, tendo como executora financeira a Undime-TO.

O movimento de esclarecer a finalidade da Undime-TO para os prefeitos ocorreu, uma vez que a visibilidade dessa entidade no Tocantins era restrita, conforme afirma uma ex-coordenadora:

A Undime no Tocantins não funcionava de fato, (...) não tinha estrutura nenhuma, muitos municípios se filiaram a ela, mas só verbalmente não assinando nenhum documento. A Undime, só ganhou visibilidade no Tocantins com a implantação do Projeto Mude-TO, porque antes ninguém sabia o que era a Undime no Tocantins. (entrevista — 2, mar. de 2007)

Segundo a ex-coordenadora a Undime-TO tinha com o Projeto Mude-TO a possibilidade de consolidar-se nos municípios do Tocantins. Esse curso representava um elo com os municípios, melhor dizendo, existia a intenção política de consolidar a Undime-TO por meio da realização desse curso.

Essa intencionalidade política não era unilateral e o envolvimento do *campus* de Tocantinópolis da Unitins também foi permeado de intenções políticas.

Fazendo uma breve incursão nas motivações que levaram o *campus* de Tocantinópolis da Unitins a assumir a tarefa de sediar o Mude-TO é importante esclarecer que a gestora do *campus* de Tocantinópolis, alegou ter procurado o CEE-TO para sediar o curso, por compreender que,

enquanto gestora eu não podia ter uma visão só de ensino na universidade, eu entendia que meu papel político também era trazer outras atividades voltadas para a formação de professores para o Campus de Tocantinópolis. O curso Mude-TO se enquadrava na categoria de curso de extensão tão pertinente a universidade, podendo ser campo de futuras pesquisas (entrevista — 4, mar. de 2007)

²⁷Esse fundo é repassado ao governo federal e retorna aos cofres municipais para investimentos nos diversos campos do município. Os investimentos realizados pelo município na educação com os recursos do FPM chama-se Fundef, que prevê custo aluno.

Outro fator que contribuiu para o curso ser assumido pelo *campus* de Tocantinópolis, segundo a ex-coordenadora (entrevista — 4, mar. de 2007), foi a definição de sua missão social como Centro de Formação de Professores da Unitins (Cefope), que substituiu o antigo Centro de Formação de Professores Primários (CFPP), o qual atuou nas décadas de 1970 a 1980²⁸. Em seu entendimento, a obrigação do Cefope era promover espaços de formação de professores.

Segundo a ex-coordenadora “o *campus* de Tocantinópolis não tinha nenhum projeto de expressão voltado para a comunidade, existia algumas coisas pontuais, algumas assessorias diretas às escolas do nível primário (...)” (entrevista — 4, mar. de 2007). Parece que o *campus* buscava vínculos mais estreitos com a comunidade local. Uma pergunta ficaria no ar: por que o *campus* de Tocantinópolis precisava de vínculos institucionais com a comunidade? A resposta para essa questão, pode ajudar a justificar a avaliação positiva do curso feita pelas ex-coordenadoras entrevistadas.

Cabe iniciar a formulação dessa resposta, com base em fatos históricos marcantes para o *campus* de Tocantinópolis, que, desde 1996, estava passando por crises financeiras, motivo pelo qual a Reitoria da Unitins sugeriu seu fechamento. Essa fase de instabilidade persistiu até 1999, ano em que se aventava pela mídia e comunicados internos da Unitins o fechamento de vários *campi*, o que mais tarde se confirmou com os *campi* de Colinas e Guaraí que foram repassados para a responsabilidade dos municípios locais. O *campus* de Tocantinópolis manteve-se vinculado à Universidade Estadual do Tocantins em 1999, mesmo após a divulgação de sua municipalização. A permanência do *campus* foi conseguida graças à articulação interna, com reuniões que culminaram na criação do Fórum em Defesa do *campus* de Tocantinópolis, que envolveu professores, alunos do ensino regular e do Projeto Mude-TO. Uma das ações desse fórum foi à elaboração de uma carta de exposição de motivos para o *campus* se manter vinculado a Unitins. O documento foi assinado por grande parte dos prefeitos da região do Bico do Papagaio, por iniciativa da Ambip, que se vinculara ao *campus* de Tocantinópolis para a realização do curso Mude-TO.

²⁸No capítulo II tratou-se do CFPP quando foram discutidas as produções sobre formação de professores no Bico do Papagaio.

A carta apontava os motivos de manutenção do *campus* como universidade, e o seu papel social de desenvolvimento atividades de extensão, além de pesquisas institucionais até mesmo sobre o Mude-TO como de Yamasaki e Padovan (1999).

Portanto, pode-se dizer que a aceitação de executar o curso no *campus* de Tocantinópolis, deve-se a dois motivos:

- a) a necessidade de o *campus* assumir de fato a formação de professores exercendo sua função social como Centro de Formação de Professores (Cefope), como universidade que desenvolve atividades de extensão;
- b) a necessidade de referendar argumentos para sua permanência como *campus* da Unitins, por estar cumprindo o seu papel institucional na região do Bico do Papagaio.

Com base nos argumentos mencionados, o Mude-TO como decisão política, atendia à comunidade, consolidando a Undime-TO e contribuindo para a manutenção do *campus* de Tocantinópolis, por meio do apoio das prefeituras da região do Bico do Papagaio para sua permanência como universidade.

Para fomentar a participação das alunas-mestres no fazer do curso, foi organizada uma associação de alunos com representantes municipais. Esses representantes eram responsáveis em levar a coordenação local as dificuldades e preocupações dos alunos, bem como coletar documentos para montar as pastas por aluna-mestre, de acordo com orientação da coordenação pedagógica geral. A partir do momento em que se consolidou a co-responsabilização das alunas-mestres, assumiram tarefas referentes ao alojamento, impulsionou-se a discussão a cerca das condições estruturais do curso (RELATÓRIO do 2º encontro, 1999, p. 9).

A participação das alunas-mestres estendeu-se a atividades de limpeza de alojamentos e banheiros, revelando uma co-responsabilização pela estrutura do curso. No entanto, ao realizarem tarefas não-inerentes ao curso propriamente dito, as alunas-mestres não assumiram uma posição crítica em relação às condições de execução do curso.

A orientação do BM quanto à participação da comunidade na escola volta-se para o envolvimento para que assumam tarefas de manutenção do espaço físico da escola, como uma forma de baratear os custos (TORRES, 2000).

Considerando que a força de trabalho é o único bem das pessoas que não são donas dos meios de produção, portanto, ela representa investimento financeiro. O trabalho das alunas-mestres, ao limparem as dependências em que se alojavam, representou o barateamento da formação dessas professoras para a Ambip e Undime-TO que não dispuseram de recursos para o pagamento dos serviços gerais do curso.

Para refletir sobre o que implica a limpeza dos alojamentos pelas alunas-mestres do curso estudado, pode-se pensar que em uma escola de classe média alta, é inimaginável que os alunos sejam convocados a complementar com sua força de trabalho os custos de sua formação.

A organização das alunas-mestres para realizar tarefas coletivas, ao longo do curso, privilegia atividades que podem ser consideradas pragmáticas. Entretanto, essa ação pode ter contribuído para que elas tivessem mais clareza de trabalho e formas de negociação no coletivo. O trabalho coletivo das alunas-mestres, de revezarem-se até altas horas da noite para cumprir a tarefa de limpar alojamentos e banheiros, após dias inteiros de estudo, expressa também a precariedade das condições estruturais desse curso.

Pontua-se, ainda, a atitude acrítica das alunas-mestres que assumiram tarefas de cunho funcional durante o curso Mude-TO, mesmo frequentando um curso cujas bases documentais valorizam o discurso de formar professores reflexivos.

O conceito de professor reflexivo é objeto de vários estudiosos sendo abordado com enfoques variados. A concepção de professor reflexivo assinalada por Henry Giroux (*apud* CONTRERAS, 2002), para esse autor o conteúdo da reflexão deve estar vinculado aos movimentos sociais, que consideram o professor como intelectual que desenvolva

e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (p.156).

Nesse sentido, o professor assume um papel político, ampliando sua reflexão para a escola e a sociedade, indo além da sala de aula. No entanto, essa perspectiva, que parece tão atrativa, mostra-se insuficiente, uma vez que enfatiza o como deveria ser, e, não o como fazer, para que se tenha uma posição crítica em relação à profissão de professor.

A reflexão crítica complementa as idéias de Giroux, ao fazer uma abordagem do professor reflexivo que vislumbra a possibilidade não só de questionar a estrutura da prática, mas também questionar as estruturas institucionais em que trabalham (SMYTH, KEMMIS, *apud* CONTRERAS, 2002). No caso, do curso Mude-TO, a falta de questionamento das estruturas do curso de formação pode ter contribuído para que as alunas-mestres não avaliassem suas condições de trabalho de forma mais elaborada e reflexiva.

A proposta da reflexão crítica do professor não se limita ao imediatismo da sala de aula, mas incentiva o questionamento das origens das posições dos professores, elaborando um raciocínio intelectual que os permita perceber o vínculo da reflexão acerca de como apreenderam idéias, que fundamentam assumir tais comportamentos. Caso seja necessário, devem ser reformulados comportamentos de acordo com suas convicções políticas (CONTRÊRAS, 2002).

A atitude das alunas-mestres do Mude-TO, evidencia que o curso possibilitou espaço de reafirmação de comportamento de servilismo, impossibilitando a reflexão de acordo com um professor político, que reformula seu papel na sociedade.

Contrariamente, a esses posicionamentos uma ex-coordenadora verbalizou a necessidade de formação de professores mais politizados, “não como formação técnica, mas formação política, uma formação no sentido da escrita, ser um bom leitor, essas questões eram assim” (entrevista — 1, mar. de 2007). Nesse fragmento da entrevista, vincula-se formação política à formação de um bom leitor. A formação política, entretanto, extrapola a leitura em si, pois envolve discussões quanto ao embates da profissão e às possibilidades de articulação teórica para formar um cidadão político, ou seja, um cidadão que tenha clareza de seu papel como sujeito histórico, engajado em ações coletivas que promovam transformações na sociedade.

As alunas-mestres e sua maioria (58%) consideram ótima a atuação da coordenação pedagógica local, o que evidencia a atitude acrítica do grupo. É interessante ressaltar que eram negociadas com as alunas-mestres as re-

estruturações de calendários em reuniões com a coordenação local. No entanto, as alterações de datas dos encontros eram apenas comunicadas coordenação pedagógica geral. O comportamento da coordenação pedagógica local causou estranheza à coordenação pedagógica geral, que exigia o cumprimento do calendário de tarefas aprovadas pelo CEE-TO,

Destacam-se os seguintes aspectos da gestão do curso Mude-TO no Pólo de Tocantinópolis: a) negação do poder instituído (coordenador geral) fazendo valer somente o poder instituinte (discussões no Pólo) — perspectiva autogestionária; b) articulação de atividades de direção com a participação direta das alunas-mestres — perspectiva democrático-participativa; c) coleta de informações para nortear a organização dos módulos por meio de reuniões com representantes das alunas-mestres — perspectiva democrático-participativa; d) realização de avaliações escritas nos encontros com todas as alunas-mestres — perspectiva democrático-participativa; e) execução de estágio sem o apoio real da coordenação do pólo — perspectiva técnico-científica; f) fala dos sujeitos da pesquisa de que o pólo era apenas executor pedagógico — perspectiva técnico-científica.

Os aspectos apontados parecem indicar a complexidade do trabalho de gestão que abrange diferentes posicionamentos, que expressam concepções de gestão distintas.

Os dados indicam que a gestão do Pólo de Tocantinópolis foi realizada com nuances de um modelo técnico-científico, com separação de tarefas, e ausência de um trabalho coletivo no estágio, convergindo aspectos de uma gestão democrático-participativa e autogestionária. Os dados evidenciam que o curso estudado, esteve permeado por matrizes teóricas de gestão que ora se contrapõem, ora se complementam, de forma que a gestão desse curso é única, ou seja, uma gestão cujos contornos mostram sua singularidade.

No caso estudado, o entendimento de formação de professores das ex-coordenadoras parece ser a busca de um sujeito participante, com o objetivo de torna-lo partícipe de deliberações práticas. Embora as alunas-mestres participassem de parte das reuniões sobre calendário, trata-se de uma proposta pragmática da coordenação pedagógica local do Pólo de Tocantinópolis. A ênfase a uma participação das alunas-mestres para a manutenção das condições estruturais de alojamento, expressa, que as orientações do BM conseguem chegar aos lugares mais recônditos do Brasil (SILVA, 2002).

A ênfase nos embates evidenciam concepções de gestão distintas no curso Mude-TO, e tem como foco caracterizar a ‘cultura’ desse curso, entendendo-a como um processo de construção, ao longo de 24 meses de aulas no Pólo de Tocantinópolis.

A percepção desse curso como um espaço com identidade própria, que se forja nas relações entre os atores envolvidos, é um pressuposto deste trabalho.

Teixeira (1999) enfatiza que a “a percepção da escola como cultura aponta (...) os processos sociais, imagens, símbolos e rituais que criam e desenvolvem nela um *ethos* próprio, consagrado através da sua estrutura formal” (p. 104-105), ou seja, olhar a escola como cultura significa considerar que existe uma identidade para cada instituição de ensino e cursos. No caso estudado, são buscados elementos para compreender a cultura do curso Mude-TO, desvelando sua identidade institucional.

Ao tratar da cultura nas instituições, Teixeira (1999) considera que as instituições se constituem mais na cabeça e mentes de seus membros, podendo-se dizer que

cultura organizacional constitui o modo como as coisas são feitas no âmbito de uma organização. Ela é o conjunto de fenômenos que resulta da ação humana no interior de um sistema (p. 106).

De acordo com a autora, a cultura organizacional de uma escola é única, e por convergirem fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização, atende ao conjunto de regras e regulamentos gerais de forma a contemplar as crenças e pressupostos consensuais do grupo.

Nesse sentido, para conceituar com maior propriedade o que seja cultura organizacional, Teixeira (1999), citando Antônio Cândido (1977), que se refere à escola faz a seguinte ponderação.

a estrutura administrativa da escola é uma parte de uma estrutura mais ampla. Ela constitui a sua organização consciente. Representa a ordenação racional deliberada pelo Poder Público. Mas a escola também compreende, além dessas relações conscientes, aquelas que derivam de sua existência como grupo social (...) há características que marcam o modo de organização e de funcionamento de cada instituição de ensino e que resultam das relações sócio-culturais que se dão no seu interior (CÂNDIDO *apud* TEIXEIRA, 1999, p. 102-103).

Com base nessa citação pode-se dizer que cultura organizacional é o jeito singular de cada escola e, no caso deste estudo, de realização do curso de formação de professores. Ao tratar da gestão do Pólo de Tocantinópolis, evidencia-se alguns pontos peculiares do curso, que se complementam para a caracterização da sua cultura organizacional. Vale ressaltar que a transgressão de não aceitar o instituído, comunicando as mudanças no Pólo à coordenação geral, faz parte da cultura do curso Mude-TO em Tocantinópolis.

Considerando o cenário histórico local da região do Bico do Papagaio para caracterizar a cultura do curso estudado, ressaltou-se aspectos do curso, a saber:

- a) tipos de reuniões;
- b) normas disciplinares do Mude-TO;
- c) metodologia das aulas.

No tópico que se refere aos ‘tipos de reuniões’, a comunicação direta aos representantes, tirando dúvidas e encaminhando solicitações referentes à prática de professores e a questões dos alojamentos parecem expressar uma atitude de abertura para a construção do curso (RELATORIOS dos encontros 1º, 2º e 15º, 1999-2000).

Ao argumentar sobre ‘normas disciplinares’ do Mude-TO, é importante registrar que foi realizada uma avaliação diagnóstica no primeiro encontro do curso, para mapear os níveis dos alunos e organizar as turmas. No tocante as normas estabelecidas pelas alunas e coordenação do pólo, sobressaem os relativos à frequência dos alunos. As informações relativas a ausência era repassadas a cada representante de município que deveria entrar em contato com o aluno faltoso.

A rotina de atividades do curso Mude-TO, bem como o alto quantitativo de alunas-mestres, foram justificativas para uma operacionalização do curso com a ajuda direta de muitas estudantes, que deveriam acompanhar as atividades e seus desdobramentos, bem como tratar de questões mais pontuais, como problemas de saúde de alguma aluna-mestre.

Já a ‘metodologia’ das aulas atendeu à dinâmica de encontros modulares, com aulas nos períodos matutino e vespertino. Os reforços com oficinas e aulas de complementação curricular, oferecidas pelos graduandos do *campus* de

Tocantinópolis como atividades de estágio, eram realizadas no período noturno após as alunas-mestres estudarem oito horas durante o dia.

Os dados apresentados demonstram que a gestão do curso Mude-TO no Pólo de Tocantinópolis, apresenta várias facetas, com posições diversificadas sobre gestão que foram se agregando ao longo do curso.

Quadro 3 — A concepção de gestão do Mude-TO, Pólo de Tocantinópolis e as principais correntes teóricas e concepção de gestão do Banco Mundial

Concepção de gestão do Mude-TO Pólo de Tocantinópolis	Tipos de gestão consolidados ao longo da história	Concepção de gestão do Banco Mundial
Articulação de atividades de direção com a participação direta de alunas-mestres. Alunas-mestres assumiram atividades de manutenção no Pólo de Tocantinópolis.		Envolvimento dos sujeitos na gestão com uma participação que facilita o desempenho da escola como instituição (...) A noção de participação (da família, da comunidade) está cada vez mais fortemente contaminada pelo aspecto econômico (TORRES, 2002, p. 136-137).
Negação do poder instituído (coordenador geral) fazendo valer somente o poder instituinte (discussões no Pólo).	Autogestionária Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 327).	
Avaliações escritas por encontro com todas as alunas-mestres.	Democrático-participativa Acompanhamento e avaliação sistemática com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 327).	

Fonte: Quadro produzido pela autora com base em pesquisa teórica e de campo.

As alunas-mestres realizarem trabalhos de manutenção e limpeza do prédio em que o curso se realizava aparece como uma característica do Mude-TO, e sobre esse assunto já foram feitas as devidas ponderações. Ressalta-se, entretanto, que a forma de participação das alunas-mestres pode ser reveladora de uma concepção de mulher e de professora, o que pode ter influenciado a decisão da coordenação local de propor trabalhos domésticos como atribuições de ações coletivas para a operacionalização do curso.

A imbricação da percepção da professora-mulher, sobretudo de mãe, é tão presente no imaginário social, que Sacristán (1999) a considera como um dos elementos de desprestígio para a profissão docente. Na carreira docente prevalece um quantitativo expressivo de professoras-mulheres tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, aproximando-se essa atividade profissional aos cuidados que uma mãe dispensa a seus filhos.

É importante ressaltar que as pressões da coordenação pedagógica geral, no que diz respeito à assimilação de suas determinações à coordenação local, criaram embates que forjaram nos dois anos de curso uma concepção de gerir, que se apropriou de várias condutas para constituir a forma de fazer as coisas no Mude-TO no Pólo de Tocantinópolis.

3.3.2 Prática dos professores formadores do curso Mude-TO

Para abordar a prática dos professores formadores do curso Mude-TO Pólo de Tocantinópolis, faz-se necessário pontuar a estrutura em que as aulas foram realizadas, já que as condições objetivas refletem diretamente nas atividades pedagógicas.

No espaço físico do *campus* da Unitins, antigo Centro de Formação de Professores Primários (CFPP), ocorreram às aulas do curso Mude-TO na cidade de Tocantinópolis. O CFPP apresenta a capacidade física para cursos em regime de internato, contando com uma ampla estrutura de salas de aula, alojamentos e refeitórios. No início da década de 1990, parte desse prédio foi doado à Unitins, especificamente as dependências das salas de aula, ficando sob a tutela da Seduc-TO o espaço que correspondia a alojamentos e refeitórios.

Em relação à estrutura em que o curso Mude-TO foi realizado nos três Pólos (Paraná, Miracema e Tocantinópolis), uma ex-coordenadora diz:

no Bico do Papagaio o curso Mude-TO foi bem estruturado. O secretário executivo da Ambip fez uma coordenação administrativa de perto. Essa coordenação administrativa era responsável por recolher e executar o pagamento do aluguel que a Seduc-TO cobrava para dispor do alojamento que os Alunos-mestres ocupavam nos encontros do curso (entrevista — 2, mar. de 2007).

O curso no Pólo de Tocantinópolis dispunha de um total de cinco salas de aula, uma delas de uso permanente da coordenação pedagógica local, cinquenta quartos e dois refeitórios grandes para atender às 172 alunas-mestres. As refeições das alunas-mestres eram preparadas por cozinheiras vinculadas à Ambip.

Já no Pólo de Paraná, as condições estruturais apresentavam-se bem mais limitadas, uma vez que

as mulheres professoras levavam todos os filhos para os encontros. Elas não tinham com quem deixar as crianças, os colocavam na rede, e a criança maior olhava a menor. Essas estudantes tinham que fazer comida e se alojavam em escolas da cidade (entrevista — 2, mar. de 2007).

Embora a ex-coordenadora enfatize que a estrutura do Pólo de Tocantinópolis atendeu à demanda, houve muitas reclamações das alunas-mestres registradas nas avaliações dos encontros, sobretudo da elevada temperatura dos alojamentos, que potencializou epidemias de gripe e conjuntivites nas cursistas.

No Pólo de Tocantinópolis, fizeram parte do corpo docente três professores mestres, 24 especialistas e dois estudantes de graduação em Pedagogia.

Os professores formadores que tinham o título de especialista *lato sensu*, no caso do Pólo de Tocantinópolis, eram professores da universidade. Essa predominância de professores universitários foi negociada pela diretora do *campus* com a Undime-TO, como única exigência para executar o projeto.

As palavras da uma ex-coordenadora ao referir-se aos professores, deixa bem claro que

não queríamos contratar qualquer pessoa, só porque os alunos-mestres estudavam o nível de segundo grau, provinham de uma classe social com menos condição financeira. Tínhamos a preocupação de contratar bons profissionais para que contribuíssem para uma boa formação para esses alunos; uma formação sólida de fato (entrevista — 1, mar. de 2007).

As responsáveis pelo Pólo priorizaram que os professores da própria universidade assumissem as disciplinas no Mude-TO, com orientações decorrentes da linha de trabalho do curso:

A coordenação pedagógica fazia uma conversa antecipadamente com os professores do curso Mude-TO explicando sobre o projeto e esclarecendo o perfil dos alunos-mestres. Explicávamos também a importância dos alunos registrarem a sua prática de sala de aula nas atividades do curso. Na verdade, orientávamos para que os conhecimentos e o saber fazer desses professores se manifestassem nas avaliações, nos trabalhos em grupo do curso Mude-TO (entrevista — 1, mar. de 2007).

A prática dos professores formadores desse curso parece ter sido norteadas pelas orientações específicas da coordenação pedagógica local. Essas orientações direcionavam o trabalho docente para registro da história de vida, bem como das impressões das alunas-mestres em relação ao curso, compondo diretamente o acervo de documentos analisados nas pesquisas de iniciação científica (PAZ, 2002) e institucional (YAMASAKY; PADOVAN, 2000).

Outro aspecto da metodologia da sala de aula diz respeito ao uso de exemplos da realidade nas aulas por 90% dos professores, o indica que as orientações da coordenação do pólo de valorizar a realidade e saberes das alunas-mestres podem ter balizado a prática dos professores. Ao questionar as alunas-mestres acerca das atividades mais realizadas em sala de aula, elas citaram: pesquisas na biblioteca do *campus*, trabalhos em grupo e técnicas de descontração²⁹. O último recurso foi o segundo mais utilizado, perdendo somente para trabalhos em grupo (39% de respostas). Cabe uma ressalva — embora as técnicas de descontração sejam importantes para a dinâmica da sala de aula, o uso excessivo de técnicas pode forjar um referencial de prática pedagógica amparado por técnicas.

O alto índice de atividades de descontração (35%) e a utilização limitada da biblioteca, correspondendo a 24% das atividades, parecem expressar a linha de trabalho do curso Mude-TO de desprivilegiar o estudo teórico necessário ao professor.

No que se refere, à influência do professor formador na prática das alunas-mestres, é importante ressaltar considerações de Cunha (2006), de que a ação docente revela valores, concepções ideológicas de homem e mundo. Deve-se esclarecer que o professor formador não era o único responsável pela construção do

²⁹Técnicas de descontração referem-se às dinâmicas de motivação, bem como atividades lúdicas, ou seja, dinâmicas que objetivam promover momentos de auto-ajuda. No caso do curso Mude-TO, 35% das atividades do curso limitavam-se a essas dinâmicas.

modelo de prática pedagógica das alunas-mestres. Estudos como o de Sacristán (1999) mostram que a 'prática educativa' é mais ampla que a prática didática, e esta, sob a responsabilidade do professor faz parte de um conjunto de práticas aninhadas que compõem a prática educativa.

Como consideração, pode-se dizer que o professor formador pode ter influenciado com sua aula no curso Mude-TO a prática pedagógica das alunas-mestres, porque suas representações são explicitadas na sala de aula. Os dados obtidos permitem pontuar que as práticas dos professores formadores tiveram características marcantes do tecnicismo, apontados tanto pelo registro nos diários com pelas indicações das próprias alunas-mestres ao falarem das atividades mais realizadas no curso. Dito de outra forma, atribuir responsabilidade total aos professores formadores de uma possível prática pedagogia tecnicista das alunas-mestres, resvala em duas barreiras: a primeira, porque outros aspectos incidem na prática pedagógica, como a participação utilitarista dessas professoras no curso Mude-TO e a segunda, que o raio de interferência da prática didática tem seu papel, mas também seu limite.

Sacristán (1999), apresenta o quadro da prática educativa que permite compreender o argumento de desculpabilização do professor pelos problemas presentes na educação, já que a prática educativa extrapola sua responsabilidade³⁰.

Outro aspecto que o uso excessivo de técnicas de descontração pelos professores formadores do curso Mude-TO parece revelar é a fragilidade da coordenação pedagógica em dialogar e orientar os professores formadores na abordagem de questões de fundamentos pedagógicos, mesmo nas disciplinas didáticas.

Como apresentado anteriormente, 83% dos professores formadores que atuaram nesse curso eram especialistas. Esse nível de formação do professores formadores refletiu-se diretamente na forma como as alunas-mestres percebiam sua atuação, explicitado nas avaliações dos encontros.

De acordo com os dados, 50% das alunas-mestres reconhecem que os professores formadores eram profissionais preparados. Somados aos 21% que destacam uma boa atuação dos professores, 71% das alunas-mestres apontam uma imagem positiva da atuação desses professores.

³⁰Ver figura da prática educativa - Figura 1, p 46.

A imagem positiva da atuação dos professores é a expressão de uma atitude segundo a ex-coordenadora, de orientação da linha de trabalho do Pólo:

Existia uma interação entre as disciplinas, um diálogo entre os professores para não ficar como se cada disciplina fosse uma caixinha separada. Era importante que os alunos conseguissem compreender essa relação entre uma disciplina e outra (entrevista — 1, mar. de 2007).

De acordo com a ex-coordenadora, a prática dos professores formadores era orientada para que as disciplinas interagissem entre si. Dessa forma, embora a intenção da coordenação pedagógica do Pólo de Tocantinópolis fosse de delinear um eixo para o curso de valorização dos saberes das alunas-mestres, para a formação de um bom leitor (*politizado*). O curso parece ter enveredado para o campo da instrumentalização — 35% de atividades do curso eram técnicas de descontração na sala de aula, apesar de em diários das disciplinas didáticas constassem expressões que caracterizavam a abordagem em sala de ‘como fazer’. A ausência de referência de estudos a respeito de fundamentos educacionais das disciplinas, reforça ainda mais o viés de trabalho dos professores formadores do curso Mude-TO que se encontra fortemente amparado por técnicas de ensinar.

A formação para executores de tarefas também faz parte da sociedade de classe, no qual uns pensam e outros executam. As alunas-mestres foram executoras de tarefas no curso Mude-TO, o que evidencia que, na prática, houve um esvaziamento do conceito de professor reflexivo.

3.3.3 Os caminhos das alunas-mestres entrecruzam-se: convocadas a docência

Para a construção dessa categoria foram feitas leituras analíticas de 104 redações temáticas das alunas-mestres produzidas durante o curso. Essas redações foram separadas em dois grupos: 62 versavam sobre a ‘Caminhada como professor’, o que corresponde a 39% das alunas-mestres de todo o curso. Dessas redações extraíram-se dados, como o tempo de magistério. As outras 42 redações falavam de diversos assuntos, em especial, a viagem até o Pólo de Tocantinópolis para o primeiro encontro do Mude-TO. Também foram analisados o Projeto nº98/98

(TOCANTINS, 1998) relatórios parciais dos encontros e entrevistas com as ex-coordenadoras do curso.

É importante abordar as características das alunas-mestres estudantes do Mude-TO, para compreender a clientela desse curso de formação.

A primeira característica das alunas-mestres é que residem na região do Bico do Papagaio, local marcado por conflitos pela posse de terras, nas três últimas décadas do século XX. O Bico do Papagaio faz parte da Amazônia legal no Brasil³¹, sofre influências indígenas fortes, expressas na agricultura familiar das pequenas propriedades rurais da região.

As características da região do Bico do Papagaio contribuíram para o descaso dos governantes estaduais e federais, ao longo da história, e a atuação coronelista³² dos políticos locais. Essas ações coronelistas refletiram-se em escolas rurais nas quais as condições estruturais eram limitadoras, e formou um percentual de 83% professoras-leigas que atuavam no magistério na década de 1980 (PINHO, 1995, 2004; PEREIRA, 2004; SILVA, 2004).

As escolas rurais do Brasil perfazem 46,6% dos estabelecimentos, segundo o Censo Escolar de 2005, (BRASIL, MEC/Inep, 2005) correspondendo a 13,6% das matrículas nacionais. No Tocantins, em relação ao ensino rural, os dados mostram um quantitativo de 48.939 escolas, ou seja, 12% das escolas do Tocantins são do meio rural³³ (TOCANTINS, Seduc-TO, 2006).

Com base nos argumentos apresentados, que muito dizem das alunas-mestres do Pólo de Tocantinópolis, essa categoria de estudo está organizada em duas partes. A primeira discorre sobre os sujeitos, a predominância de gênero, o tempo de atuação no magistério e localidades de atuação profissional. A segunda parte apresenta as motivações que levaram essas professoras ao magistério; como foi a experiência docente sem formação mínima e suas expectativas ao tocante ao

³¹A região do Bico do Papagaio está localizada na área de domínio da Amazônia legal, abrangendo 76 municípios do estado do Pará, Tocantins e Maranhão. A população desse perímetro é de aproximadamente um milhão e trezentos mil habitantes, e apenas cinco municípios concentram metade da população da Mesorregião: Imperatriz, Marabá, Araguaína, Açaíândia e Redenção. (Disponível em: <http://www.ada.gov.br/index.php>. Acesso 17 de janeiro de 2007, à 16 horas)

³²Prática de cunho político social, própria do meio rural e de pequenas cidades do interior que floresceu durante a Primeira República (1889-1930) e que configura uma forma de mandonismo em que uma elite, encarnada emblematicamente pelo proprietário rural, controla os meios de produção, detendo o poder econômico, social e político local (HOUAISS, dicionário eletrônico, 2006).

³³Disponível em: http://www.seduc.to.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&Itemid=2&id=344&ccdate=8-2006>. Acesso em: 20 de janeiro de 2007, as 1h43min.

curso Mude-TO, e, finalizando, a identificação da 'identidade para si' dessas profissionais. Esses vários aspectos delineiam o perfil das alunas-mestres do curso estudado no Pólo de Tocantinópolis.

As 127 mulheres cursistas do Mude-TO não deixam dúvidas quanto à predominância das professoras no ensino fundamental na região do Bico do Papagaio. Os homens (26%) constituíram-se uma minoria em comparação aos 74% de mulheres presentes no curso de formação de professores. O quantitativo de mulheres é um dado que corrobora com estudos de autores, como de Apple (1995), Campos (1999) e Sacristan (1999) que apontam um quantitativo elevado de mulheres nas escolas do ensino infantil, primeiras séries da educação básica (ensino fundamental) e educação de jovens e adultos (EJA).

Nas palavras de Michael Apple (1995), existe uma feminização do magistério, assim como em atividades no mercado de trabalho que correspondem aos trabalhos sob sua responsabilidade na dinâmica familiar. Em relação ao contingente expressivo de professoras nas salas de aula da educação infantil e ensino fundamental, Apple (1995) destaca que a atividade docente tem componentes de cuidado com as crianças, reforçando ainda mais a aproximação dessa atividade profissional com os cuidados maternos.

Outro ponto que explica a feminização do magistério é a saída dos homens da profissão docente em decorrência da ampliação dos dias letivos, do aumento dos níveis de controle do trabalho docente, o que faz da profissão docente um trabalho que exige tempo e dedicação. As mulheres na docência representam também mestres mais baratos, pautada na prática preconceituosa de divisão de gênero no mercado de trabalho (APPLE, 1995).

Shiroma e Evangelista (2004) ressaltam que a predominância das mulheres-professoras nos níveis mais baixos de ensino aumentou nas últimas décadas, com salários mais baixos e condições precárias de trabalho. Os argumentos para a desvalorização do trabalho das professoras ressoam em órgãos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a qual defende cortes de custos na educação, como em toda a força de trabalho no mercado, considerando que se existem pessoas qualificadas que querem ensinar recebendo abaixo dos valores legais, por que não contratá-las? (OIT *apud* SHIROMA; EVANGELISTA, 2004).

A feminização é também apontada por Sacristán (1999) como provocadora de desprestígio da profissão de professor. Esse autor aborda outros aspectos que contribuem para o desprestígio de 'ser professor', como: origem social do grupo (classe média e baixa); grupo profissional numeroso; proporção de mulheres, que, por sua vez são socialmente discriminadas; qualificação acadêmica em nível médio; status dos clientes (pessoas de classe baixa) e relação com clientes mediada pela obrigatoriedade do consumo do ensino (HOYLE, 1987 *apud* SACRISTAN, 1999).

A proporção de mulheres, associada à qualificação acadêmica limitada ao ensino médio, reforçou um quadro da profissão professor desprestigiado em âmbito econômico e social, potencializado porque a educação não explicita lucros aparentes.

O quantitativo elevado de professoras sem habilitação atuando na sala de aula no meio rural no Tocantins no início da década de 1990 (PINHO, 2004) corrobora com o estudo comparativo de Maria Malta Campos (1999) sobre a realidade da educação francesa e brasileira, em que a estabelecem três hierarquias de professores, no que tange especificamente ao ensino fundamental.

o professor de 1^a. a 4^a série, formado no curso Normal Secundário e , em anos mais recentes, no curso de Pedagogia (...) A segunda ordem, aqui como na França, constitui-se dos professores especialistas, formados em cursos superior, lecionando disciplinas específicas a partir da 5^a. série (...) Mas aqui [refere-se ao Brasil] temos uma terceira ordem, a dos **educadores leigos, mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego**. Estão presentes na maioria das creches, tanto públicas como conveniadas, **nas escolas rurais unidocentes das regiões mais pobres, nas escolas comunitárias das favelas de cidades do Nordeste e Norte, nos programas pré-escolares de baixo custo, ou como monitores de educação de adultos** (CAMPOS, 1999, p. 135, grifo nosso).

As afirmações de Campos (1999), em relação aos professores brasileiros compõem essas três hierarquias vão ao encontro da realidade encontrada no extremo norte do Tocantins, em que as professoras são leigas — cursaram somente o nível médio por meio curso Mude-TO — e atuam em salas multisseriadas (unidocentes) com predominância de alunos jovens e adultos.

Campos (1999) tece, ainda, uma reflexão sobre ao professor leigo (sem habilitação) mostrando que, quanto menor for o grau de instrução dos alunos a qualificação do professor decresce. A equiparação do nível de formação do professor com o nível de ensino do aluno é amparado pela legislação federal

(LDBEN nº9.394/96, art. 62; BRASIL, 1996) e está muito presente nas redes municipais de ensino do Brasil. Os professores da educação infantil e séries iniciais da educação básica dispõem somente à formação mínima exigida em nível médio, o que contribui para desprofissionalizar o professor, sem condições de ter acesso a formação em nível superior e sem possibilidades de ampliar suas perspectivas profissionais.

Para caracterizar com maior propriedade as alunas-mestres atendidas pelo curso Mude-TO, são úteis as discussões de Sacristán (1999) e Campos (1999), que apontam aspectos complementares relativos ao desprestígio do professor.

De acordo com Campos (1999), a formação de professores decresce em alguns níveis e modalidades da educação, como educação infantil, educação de jovens e adultos e educação rural. Essa autora reporta-se à educação infantil com muita ênfase, mas aborda também o ensino rural, mostrando que o dispositivo de decréscimo de formação também se confirma nesse caso. Para Campos (1999) “quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia” (p. 131). As características apontadas — de menor remuneração, menor prestígio e menor ou até mesmo ausência de formação das professoras³⁴ — confirma-se na clientela do curso Mude-TO, com um quantitativo de 250 professoras que não são habilitadas, consideradas leigas, e que trabalham em todo estado do Tocantins.

O decréscimo da formação dos professores no ensino rural pode ser associado ao desprestígio dos estudantes atendidos pela escola — a população desprivilegiada que frequenta o ensino público. As análises de Sacristán (1999) e Campos (1999) complementam-se, ao discutirem a relação entre desvalorização social dos educandos e menor formação, remuneração e condições de trabalho para os educadores. A relação de valor social da clientela e formação do professor é somente um elemento do desprestígio da profissão professor.

Pode-se destacar também que a categoria ‘trabalho’ se interpõe na dinâmica escolar. Como as pessoas do meio rural exercem atividades rudimentares, a escola tem sido constituída nesse viés para atender ao mercado rudimentar do campo.

³⁴No caso das alunas-mestres atendidas pelo curso Mude-TO, todas eram consideradas pela legislação como professores sem habilitação (professores leigos) por atuarem sem o nível médio normal (magistério) na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, os professores das escolas rurais não precisariam de fato de uma formação que exceda o básico, que a dinâmica rural dos municípios exige.

A categoria trabalho está diretamente associada ao valor de troca, e, como o trabalho rural tem um valor de troca pouco significativo, a escola concomitantemente pode ser rudimentar. Dito de outra forma, os dados levam a considerar que a escola tem o valor da classe que a frequenta.

Ao discutir a realidade e as perspectivas da formação de professores, Loureiro (2001) faz uma consideração muito apropriada sobre tratamento que a escola no meio rural vem recebendo dos governantes, complementando a discussão sobre as relações de desprestígio da profissão docente. Ao tecer críticas à desvalorização da escola básica, diz:

A escolaridade do trabalhador deve restringir-se àquela exigida pelo trabalho: quando o trabalho não exige escolaridade, por que ela existir para os que apenas trabalham? É essa a lógica que determina que a escola na área rural seja tão descuidada pelo Estado. O trabalho do campo não exige escolaridade, logo, **a escola na área rural é desnecessária e quando existir pode ser o mais rudimentar e elementar possível** (LOUREIRO, 2001, p. 15; grifo nosso).

A última frase da citação — a escola na área rural é desnecessária e quando existir pode ser o mais rudimentar e elementar possível — caracteriza com muita propriedade o caso das alunas-mestres do curso Mude-TO pela ausência de formação mínima e, muitas vezes, pela inexistência de condições estruturais das escolas.

No tocante a relação ente formação de professor e alunas-mestres atendidas, os dados indicam que 52%³⁵ das professoras atendidas lecionavam havia pouco mais de cinco anos, atingindo quinze anos de profissão no meio rural, sem possuir habilitação mínima, no ano de 2000³⁶.

O fato de os alunos do meio rural serem trabalhadores rurais pode ter contribuído para construção da referência de que a formação para essas pessoas é desnecessária, por não se vincular diretamente às suas atividades de subsistência.

A concepção da educação a serviço do mercado contribui para o desprestígio da escola. A escola rural, como espaço formativo, passa a ser percebida

³⁵ O dado foi obtido com base na soma de 33% de professoras com seis a dez anos de profissão mais 19% que se encontravam no magistério havia quinze anos.

³⁶ Em 2000 foi o ano em que as redações temáticas foram produzidas, ou seja, no último ano do curso Mude-TO.

basicamente como espaço de preparação para um emprego, sem extrapolar o domínio elementar da Língua Portuguesa e Matemática.

A posição de considerar escola a serviço do mercado tem ganhado espaço no meio educacional, sobretudo, a partir de 1970, por meio do BM e suas orientações-imposições, contidas nos acordos de parcerias com o Brasil. O BM considera que a educação seja insumo a serviço do desenvolvimento. O termo desenvolvimento é tomado pelo BM como modernização econômica, e a política educacional brasileira têm conseguido impor uma concepção estreita de educação para o mercado.

Para o ex-presidente do BM McNamara (1974), que direcionou os investimentos do BM para a educação o 'desenvolvimento' deve ser o objetivo dos investimentos do banco:

estou convencido de que o desenvolvimento do mundo que vai surgindo diante de nós é uma das tarefas mais importantes que a humanidade enfrenta neste século. Mas, devo acentuar também que o Bird é um organismo de investimentos para fins de desenvolvimento. Não é uma instituição filantrópica, nem um organismo de bem-estar-social (MCNAMARA, 1974 *apud* SILVA, 2002, p. 44).

Na citação, fica evidente a concepção mercadológica que o BM estabelece para seus investimentos. No caso da educação, os investimentos buscam o desenvolvimento por meio de uma formação para o mercado de trabalho.

Diferentemente da concepção mercadológica do BM, considera-se que a escola deve ser um espaço formativo, que possibilita às pessoas refletirem sobre a realidade que as rodeia e seu lugar na sociedade, sem desconsiderar sua função de formar para o mundo do trabalho. Reduzir a escola ao mundo do trabalho é, acima de tudo, desconsiderar a potencialidade que as pessoas têm de pensar e repensar o mundo e as coisas do mundo.

Ao tratar das condições de trabalho das alunas-mestres, redações temáticas com o título 'Minha caminhada como professora'³⁷, revelam as características das escolas do Bico do Papagaio:

A escola em que ensino é pequena, quando iniciei ensinava na sala da minha casa, ficávamos exprimidos e sufocados, pois o calor era grande (aluna-mestre 1, 2000).

Eu comecei a dar aulas em fevereiro de 1989, até hoje trabalho na mesma escola. Era um barracão que os pais fizeram, até os bancos foram os pais que fizeram (aluna-mestre 2, 2000).

³⁷ Dados coletados na redação temática: Minha Caminhada como professora de 1999.

Pedimos a reabertura da escola em 1996. Essa escola não passava de uma estrutura coberta de palhas, nem paredes tinha, com chão batido, as carteiras foram montadas de outras velhas jogadas nos lixo das escolas da cidade (aluna-mestre 3, 2000)

A escola rural, no extremo norte do Tocantins, é rudimentar e apresenta condições subhumanas para o trabalho docente, além do que a responsabilização pelas escolas recai sobre as comunidades rurais que constroem salas e bancos para os alunos estudarem.

A posição de as comunidades serem responsáveis pelas questões práticas da escola, como a construção física, alinha-se às orientações do BM sobre os investimentos da sociedade na escola. As dificuldades enfrentadas pelas comunidades de estruturar um espaço físico de uma escola no meio rural, que se vêem obrigadas a buscar cadeiras velhas do meio urbano, demonstram o descaso com o ensino na região do Bico do Papagaio, que possui a maior concentração de escolas rurais do estado do Tocantins. Ressalta-se ainda que a atitude das alunas-mestres, de aceitarem fazer a manutenção dos alojamentos durante o curso Mude-TO, representa, de fato, a reprodução de práticas realizadas nos municípios e povoados de origem para manter as escolas abertas.

O quadro de atuação das alunas-mestres (33% têm entre seis a dez anos de profissão) revela a permanência dessas professoras no magistério. Outro dado importante é que 41% das alunas-mestres ingressaram havia cerca de cinco anos na profissão docente. A entrada recente desses professores no magistério ocorreu, em sua maioria, por residirem em localidades de difícil acesso e por eles terem a melhor escolaridade do povoado em que lecionam. De acordo com o conteúdo das redações temáticas, 97% trabalham no meio rural, em fazendas, povoados e assentamentos de difícil acesso. Os relatos das alunas-mestres, descreverem a viagem para o primeiro Encontro do Mude-TO que indicam que residem em localidades de extrema dificuldade de acesso:

A minha viagem foi um pouco cansativa, viajei doze quilômetros a cavalo para poder chegar num povoado mais próximo e pegar o carro até a cidade de Araguatins. Cheguei à Araguatins e de lá segui viagem de ônibus (aluna-mestre 4, 1999).

Da minha casa até o Pólo de Tocantinópolis, andei dois quilômetros a pé, quatro quilômetros de moto, e o restante da viagem fiz de ônibus (aluna-mestre 5, 1999).

Saí de casa e enfrentei 48 quilômetros de uma estrada com muitos buracos e muitos atoleiros. Chegando a Araguatins pouco dormi. Sabe por quê? Estava com medo de dormir muito e perder o ônibus para o Pólo de Tocantinópolis (aluna-mestre 6, 1999).

Para chegar até aqui precisei levantar três horas da manhã, caminhei quatro quilômetros para chegar a beira do rio às 6 horas e 15 minutos da manhã, lugar onde peguei o barco e segui viagem (...) cheguei às 11 da manhã com fome em Araguatins, mas satisfeita porque sabia que o objetivo estudar no curso Mude-TO (aluna-mestre 7, 1999).

Os relatos demonstram as dificuldades de acesso às comunidades rurais em que as alunas-mestres residiam e lecionavam e a ansiedade de estarem voltando aos estudos, por meio do curso Mude-TO.

Cabe a ressalva de que o curso propunha-se a formar outros profissionais da educação que não estavam atuando em sala de aula. Se de um lado esse curso possibilitou a oportunidade de formar os profissionais da educação, de outro, abriu caminho para que pessoas sem pretensão de atuar na educação fizessem o curso, como explicita o depoimento de uma aluna-mestre: “Estou estudando magistério [cursava o Mude-TO] mas não tenho vocação para ser professora não. Mas sei que magistério serve também para outro tipo de emprego” (aluna-mestre 8, 1999).

Essa opção também facilitou as mudanças de cunho político no que diz respeito a obtenção de vaga para participar de cursos de formação de professores que ocorria por amizade ou troca de favores, e que se constituiu em uma prática nessa região, como Silva (2004) registrou em sua pesquisa.

Uma outra característica desse grupo de professoras estudantes é a falta de domínio em Língua Portuguesa. No Projeto nº98/98, a dificuldade foi abordada, considerando que

não é possível, em hipótese alguma, aceitar em sala de aula um professor que comete erros graves de uso da língua-mãe diante de seus alunos. Assim, Língua Portuguesa deverá ser cursada por todos os candidatos (TOCANTINS, 1998, p. 11).

A clientela do Mude-TO do Pólo de Tocantinópolis apresentava problemas sérios na parte de escrita, os quais estão registrados no relatório do quarto encontro,

Tendo em vista a avaliação diagnóstica realizada no segundo encontro, que identificou produção de texto com dificuldades lingüísticas preocupantes, procuramos mobilizar e sensibilizar docentes e alunos da universidade que pudessem realizar atividades complementares de enriquecimento curricular (RELATÓRIO 1º ENCONTRO, 1999).

O diagnóstico de deficiências de escrita realizado pela coordenação local, em 1999, foi confirmado na leitura das redações temáticas, em que foram identificados erros elementares de Língua Portuguesa, de 30% das redações lidas na pesquisa. Esse dado é preocupante, tendo em vista que a maioria das alunas-mestres já atuava em salas multisseriadas, em que havia alunos em processo de alfabetização.

A incidência das alunas-mestres que enfrentam dificuldades elementares em Língua Portuguesa reforça a ponderação que relaciona nível da formação de professores de acordo com o prestígio da clientela atendida.

Os dados iniciais sobre as alunas-mestres do curso estudado expressam, em linhas gerais, características de feminização da profissão docente, com a atuação em cinco ou mais anos. Esse tempo de magistério foi a amálgama para que essas professoras trouxessem ao curso uma bagagem de saberes da prática docente muito interessante. Nas próprias palavras da ex-coordenadora: “eram alunos muito humildes, de regiões muito carentes, mas com uma experiência docente fabulosa (...)” (entrevista — 1, mar. de 2007).

Outro aspecto que esses dados revelam é a precariedade das condições de trabalho das professoras, que foram forçadas pelas circunstâncias a assumirem a responsabilidade que seria do Estado, até a de promover o mínimo necessário as educadoras realizarem suas atividades.

Para abordar aspectos referentes a profissionalização e à identidade docente na categoria sobre as alunas-mestres, foram agregando informações relativas aos primeiros passos na profissão docente, suas motivações e expectativas em relação ao curso Mude-TO. Os aspectos correlacionados pretendem delinear a profissionalidade e identidade docente das professoras estudantes do curso.

Esses pontos serão tratados com base em três perguntas respondidas pelas alunas-mestres nas redações temáticas analisadas, a saber:

- a) por que começou a exercer o magistério?
- b) como foram as experiências em sala de aula?
- c) quais as expectativas quanto ao curso Mude-TO?

Os dados foram agrupados de modo que as duas primeiras questões apontadas constituam um eixo de discussão sobre as alunas-mestres. Nesse eixo, convergem dados de como as alunas-mestres identificam-se com a profissão

professor, ou seja, referem-se à adesão à profissão e como percebem sua atuação profissional sem a habilitação mínima. A terceira questão corresponde ao segundo eixo de discussão, que se refere à abordagem do curso Mude-TO pelas professoras. Busca-se apreender o que as professoras esperavam do curso, considerando sua bagagem profissional, e também compreender como as professoras percebem a relação entre formação e profissão docente.

Remontar os caminhos do ingresso na profissão de professor, seus primeiros passos e o que pensam sobre 'ser professora' torna-se imprescindível para compreender como as alunas-mestres construíram sua identidade como profissional docente.

Embora a questão da identidade não constitua o foco deste estudo, o perpassa tendo em vista que se reflete sobre as formas de organização desses sujeitos durante o curso Mude-TO, melhor dizendo, a identificação ou não com a profissão acaba repercutindo em atitudes das alunas-mestres ante os embates que permearam o curso.

A identidade profissional foi discutida nesta dissertação considerando-a uma construção coletiva, perpassada pelo processo de conferir às pessoas um papel e um *status* no grupo (BRZEZINSKI, 2002).

A identidade profissional forja-se nos processos contextualizados de memória coletiva, ou seja, surge de características do grupo construídas ao longo da história e que representam aquela profissão (BROUILLET, 2003).

Segundo Brzezinski (2002), a identidade profissional associa dois processos: identidade para si e identidade para os outros, melhor dizendo, a identidade profissional (identidade coletiva) é processada pelos sujeitos e pelos grupos sociais que "reorganizam significados conforme a influência das tendências sociais e dos projetos culturais, enraizadas na sociedade" (p. 9). Dito de outra forma, a identidade para si recai sobre o modo como as alunas-mestres vêem a profissão, e a identidade para os outros expressa como a profissão é justificada socialmente.

O aspecto de identidade para si, ou seja, como as alunas-mestres percebem a profissão é o foco de apresentação dos dados contidos nas redações temáticas analisadas.

As alunas-mestres do curso Mude-TO residiam em comunidades rurais, como assentamentos, e sem muitas possibilidades de remuneração para as mulheres. A atividade docente representa, para essas mulheres e professoras, um aumento

econômico na renda familiar, consistindo em uma motivação implícita para indicar os motivos de ingresso no magistério.

a) Possibilidade de ter uma atividade remunerada, em uma região em que existe a predominância de ocupações na agricultura familiar

Ao discorrerem sobre o ingresso na carreira docente, 80% das professoras dizem tê-lo feito por convocação, ou seja, as professoras são chamadas a exercer o magistério pela comunidade local, ou por representantes municipais, como apontam os relatos:

Em 1996 fui convidada pelos pais da zona rural no município onde moro, para lecionar na escola, a qual já haviam dado baixa nos papéis existentes na prefeitura (aluna-mestre 3, 1999).

Não foi chegando na comunidade rural que moro que me engajei na escola. Passou o ano de 1998 e somente em 1999 que precisou de professores na escola da vila em que eu morava. Como a diretora sabia minha escolaridade [segundo grau completo em Técnico de Agropecuária] me indicou para o secretário da educação. Logo me convidaram para uma entrevista e logo depois fui contratado (aluna-mestre 9, 1999).

Quando fui convidado para ser professor pela comunidade em que morava, foi uma coisa inesperada. Até aquela época eu não tinha a menor idéia do que é ser um professor. Mas ao receber o convite da comunidade, eu falei que ia pensar (aluna-mestre 10, 1999).

Eu cheguei a ser professor através de uma reunião que o prefeito da minha cidade teve com os pais do meu povoado. Nessa reunião os pais tinham que escolher um professor, eu acabei sendo escolhido por ter o nível de escolaridade mais alto (aluna-mestre 11, 1999).

Essa convocação, na maioria das vezes, deve-se ao nível de escolaridade das pessoas convidadas, que é o mais elevado naquela localidade, como os relatos expressam. Já a aceitação da atribuição da atividade de professorar é revestida de motivações que envolvem a profissão professor.

b) Discurso da profissão professor como dom divino ou vocação

O discurso da profissão docente como dom ou vocação, ou seja, como sacerdócio, foi expresso pelas alunas-mestres nas redações temáticas. A vocação ou dom divino para a profissão docente faz parte de um esquema de cinco características que Enguita (1989) define para a profissão docente, quais sejam: competência, licença, vocação, independência e auto-regulação.

A descrição acerca da concepção sacerdotal da profissão de professor, de acordo com Enguita (1989) aproxima-se muito do discurso das professoras atendidas pelo curso Mude-TO que, convocadas para exercer a docência, aceitaram essa responsabilidade por solidariedade à comunidade local. A concepção de vocação docente, segundo Enguita (1989) pauta-se no discurso de atendimento a um chamado para ajudar o semelhante, expressando um ato de fé.

A gênese da profissão docente nas congregações religiosas nos séculos XVII e XVIII, com vários professores padres e leigos, também contribuiu para a construção de um discurso de vocação docente. Para Nóvoa (1999), a substituição do corpo de professores religiosos por laicos (Estado) não significou mudanças no modelo de professor, que se aproxima da figura do padre.

O 'dom' para ser professora, ou 'vocação' está presente no discurso das professoras, sendo também associado ao amor à profissão,

tenho a plena **vocação** de trabalhar como professora, eu acho o máximo (aluna-mestre 12, 1999).

estou trabalhando mais pelo **amor** à minha profissão e não pelo salário, porque não compensa (aluna-mestre 13, 1999).

minha caminhada tem sido longa, durável, mas posso dizer que sigo essa carreira por **amor** à função de professor (aluna-mestre 14, 1999).

fui convidada para ser professora pela minha ex-professora de 4ª série que já conhecia o meu desejo, o meu **dom** de ser professora (aluna-mestre 15, 1999).

tudo começou há três anos atrás [1996] (...) um dos moradores veio falar comigo sobre a escola que estava fechada por falta de professor (...) e eu aceitei ser professora porque já tinha muita **vocação** (aluna-mestre 16, 1999).

A concepção do dom na profissão docente, presente no discurso das alunas-mestres ao discorrerem sobre a história do seu envolvimento com a carreira docente, parece potencializar a associação do gênero feminino ao discurso de amor aos alunos, ou seja, revela uma característica de maternidade das professoras. Nesse dado, a questão de a professora ser associada à mãe, pelas próprias alunas-mestres ratifica o que Apple (1995) chama de feminização do magistério, justamente por tratar-se de uma profissão que reproduz os cuidados maternos.

Outro aspecto interessante, expressado pelas alunas-mestres refere-se aos salários baixos e condições de trabalho aviltantes a que submetidas. Uma aluna-

mestre relata: “trabalho por amor à profissão e não pelo salário, porque não compensa” (aluna-mestre 28, 1999). Essa frase parece evidenciar uma concepção da profissão docente, carregada de sentimentos maternos, admitindo até mesmo que o salário de professora não corresponde ao suficiente para suprir às suas necessidades.

Embora a profissão professor padeça de reconhecimento social e econômico existe uma contradição nas falas das alunas-mestres, que embora apontem problemas que envolvem a atividades de ser professor expressam que a aceitação em assumir salas de aula está relacionada também a um certo prestígio na comunidade local de ser docente. Nas redações temáticas as alunas-mestres, dizem:

Hoje me sinto orgulhoso pelo trabalho que faço, continuo agradando a todos que depositaram confiança em mim (aluna-mestre 11, 1999).

Gosto muito do que faço, procuro fazer da melhor maneira para que meus alunos tenham bastante aproveitamento e também procuro trabalhar coisas novas (aluna-mestre 17, 1999).

O prestígio expresso no orgulho de ser professora parece decorrer, em larga medida, dos elogios verbais da comunidade sobre o trabalho docente, o que a incentiva a gostar da atuação docente, mesmo com as dificuldades enfrentadas.

O aspecto de prestígio social da profissão professor é abordado por Nóvoa (1999). Ao discorrer sobre os professores em Portugal, o autor esclarece que o prestígio dos professores nesse país ocorreu pela sua condição de agentes culturais, sendo inevitavelmente, agentes políticos. Para esse autor, os professores desenvolvem uma atividade valorizada pela sociedade que atribui correspondência entre instrução e superioridade social.

O prestígio docente parece estar pautado no elemento apontado por Nóvoa (1999) — professor como agente cultural. Considerando que o nível de formação escolar da população da região do Bico do Papagaio é muito baixo, mesmo com a precária formação o professor desempenha o papel social de sábio nos povoados e assentamentos em que trabalha.

Já o desprestígio da profissão professor emerge da indefinição do estatuto da profissão com um quadro exemplificado por Nóvoa (1999), que trata da ambigüidade de ser professor na segunda metade do século XIX:

Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações,: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm que possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações como todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com *feminização do professorado* (NÓVOA, 1999, p. 18; grifo do autor).

A indefinição que envolve a profissão compromete a identidade dos professores, gerando o que Esteves (1999) chama de ‘mal-estar-docente’.

Os aspectos de desprestígio da profissão professor expressam-se em salários baixos e condições de trabalho limitadoras. No caso do curso Mude-TO, os relatos das alunas-mestres apontam espaço físico inadequado — salas de aula improvisadas nas casas das professoras ou debaixo de árvores, as professoras enfrentam condições de trabalho limitadoras, bem como seus salários são insuficientes o que demonstra o desprestígio dessa profissão na região do Bico do Papagaio.

O desprestígio presente nas escolas do extremo norte do Tocantins é expresso no seguinte relato:

Enfrentei muitas barreiras na época que comecei a ser professora, não havia treinamentos, o salário baixo, ninguém me visitava e, eu morava quatro quilômetros distante da escola. Todo o dia viajava a pé para escola. Não tinha como passar nenhum tipo de transporte naquela região (aluna-mestre18, 1999).

A fala de muitas alunas-mestres confirma que assumiram a função de docente por solidariedade à comunidade, o que evidencia a caridade sacerdotal da profissão.

pensando na necessidade em que se encontrava aquela comunidade resolvi ser professora. Os primeiros dias que comecei aquele trabalho tive inúmeras dificuldades (aluna-mestre 10, 1999).

Eu não tinha idéia de um dia ser, fazer o papel de uma professora. Mas como eu via a carência que tinha aquela comunidade de professor, resolvi passar um ano sendo professora (aluna-mestre 12, 1999).

Os motivos apresentados refletem-se na identificação com a profissão constituída na prática educativa, como assinala esse trecho: "Não foi eu quem

escolhi a carreira de magistério, mas foi nela que eu me identifiquei e estou me realizando como profissional (...)" (aluna-mestre 19, 1999).

O princípio da identificação com a profissão professor compõe o que autores chamam de identidade para si, ou seja, como os profissionais se percebem na profissão. No caso das alunas-mestres do curso Mude-TO, a forma de perceber-se como profissional é permeada pelas concepções de maternidade que mobilizam a entrada de muitas no magistério, que definem e fortalecem o fazer docente da sala de aula. A identificação com a profissão docente foi forjada por meio de embates que emergiram da prática docente no decorrer dos anos. A identidade profissional dessas professoras foi permeada pelas dificuldades na sala de aula, decorrentes da falta de experiência e ausência de formação específica para o magistério, conforme fica evidente nos fragmentos dos relatos:

No começo passei por muitas dificuldades, eram alunos de 1^aa 4^a séries e não tinha experiência e nem estudo suficiente para ser professora (aluna-mestre 3, 1999).

No início do trabalho da sala de aula tive inúmeras dificuldades porque não tive antes uma formação, para seguir esse processo de ser professora (aluna-mestre 10, 1999).

Quando assumi a sala de aula me sentia meio perdida, sem experiência, mas com muita garra e força de vontade (aluna-mestre 11, 1999).

A experiência de assumir a sala de aula sem formação específica ou pedagógica contribuiu para gerar atritos entre as alunas-mestres e alunos, pela falta de domínio de conteúdo, e vários outros problemas relatados nas redações temáticas.

O Mude-TO, poderia ser sido o *lócus* de discussão para refletir sobre a visão de profissional docente, entretanto, o curso reproduziu, em escala micro, orientações de formação de professores do BM que buscam desintelectualizar, e portanto, desmobilizar o professor .

A terceira questão que norteia a discussão da profissionalidade docente das alunas-mestres são suas expectativas em relação ao curso Mude-TO, considerando sua bagagem profissional. Melhor dizendo, tenta-se compreender se as professoras expressaram nas redações temáticas algum entendimento da relação entre formação e atuação profissional.

É importante frisar que essas professoras provinham de localidades rurais isoladas, sem oportunidades reais de continuar os estudos após a quarta série, e poucas delas chegaram a concluir o nível médio, conforme explicitaram nas redações temáticas estudadas.

A respeito das expectativas para o curso Mude-TO, uma aluna-mestre assinala:

Depois desse curso espero ter melhor aperfeiçoamento no meu trabalho, afinal estou aqui para obter melhores conhecimentos, não é que eu não tenha, quanto mais melhor (aluna-mestre 20, 1999).

Nesse fragmento, existe o reconhecimento de que, ao longo dos anos, a aluna-mestre construiu saberes, assim como uma ex-coordenadora registrou em entrevista ao falar da 'experiência fabulosa' que essas professoras traziam de anos de magistério. Esse aspecto é reforçado pelo relato de uma aluna-mestre, ao falar da troca de experiências que o curso Mude-TO possibilitou:

Depois que comecei a fazer o projeto Mude-TO, me sinto mais prática na sala de aula, pois eu conheci vários professores de outros lugares e discutimos várias idéias diferentes para trabalhar em sala de aula (aluna-mestre 21, 1999).

Outros relatos mostram que o curso estudado, apesar de sua precariedade foi interpretado como uma chance de 'terminar os estudos', e provavelmente, um reconhecimento profissional ou salarial:

agora tenho em minhas mãos a chance de terminar o magistério, graças a Deus (...) (aluna-mestre 22, 1999).

O curso Mude-TO foi um presente de Deus pra mim, pois era meu maior sonho era cursar o magistério. O Projeto Mude é um sonho que estou tornando realidade, pois através dele é que serei habilitada no magistério (aluna-mestre 23, 1999).

Agora este projeto é a minha esperança. Sinto-me honrada em poder participar. Sinto-me renascer. Sei que vou poder terminá-lo (aluna-mestre 24, 1999).

Diante das condições que essas professoras enfrentam, o isolamento regional, os salários baixos, as condições de trabalho limitadoras, o curso Mude-TO parece representar uma possibilidade não somente de estudar, mas também de conviver com pessoas novas, saindo da fazenda e interagindo com a universidade.

De acordo o Relatório do 1º. Encontro: "pode-se observar que os alunos-mestres estavam muito emocionados, retomando sua vidas como estudantes." (TOCANTINS, 1999, p. 8). Como não ficar emocionada com a possibilidade real de ter perspectiva profissional? Como não considerar o curso Mude-TO a melhor chance da vida? Quando já não descortinava possibilidade alguma de continuar estudos, de conviver com outras pessoas a não ser a comunidade local das fazendas e assentamentos?. Para essas professoras estudar nesse curso, era, acima de tudo, uma questão de recuperação da auto-estima, perdida entre a negligência de formação específica para o magistério e o descaso com suas condições de trabalho.

Um fragmento da redação temática expressa como a auto-estima de uma aluna-mestre era ao ingressar no curso:

Acho que sou um pouco pequena na frente de muitos colegas professores, que estão estudando no Mude-TO. Tenho medo que a professora seja exigente e eu não consiga acompanhar a turma (aluna-mestre 25, 1999).

Ainda no tocante à auto-estima das alunas-mestres, uma ex-coordenadora aponta elementos que contribuem para essa condição:

Tentamos trabalhar a auto-estima da professora no curso Mude-TO. A maioria eram mulheres, morando há muitos anos na roça, sem acesso a saneamento básico e atendimento médico, sem planejamento familiar o que as caracterizavam como mães de vários filhos. Muitos maridos bebiam e espancavam essas mulheres, várias estavam divorciadas devido aos maus tratos sofridos pelos seus maridos. Meu Deus! A auto-estima lá embaixo (entrevista — 2, mar. de 2007).

Para a ex-coordenadora o curso teve 'um saldo muito positivo', porque a proporção de professoras sem habilitação (professoras leigas) em todo o Tocantins era muito significativa. Para outra ex-coordenadora o curso Mude-TO é um Projeto de iniciação, 'como um pontapé', afirmando que ele se diferencia das práticas de cursos para cumprir tabela:

O Projeto Mude atendeu seu objetivo? No meu modo de entender sim. Apesar de não ter dado estatístico concreto sobre isso, o curso deu base para o aluno passar no vestibular. Muitos ex-alunos do curso Mude-TO passaram no curso Normal Superior Telepresencial oferecido pela Unitins, mesmo enfrentando uma concorrência expressiva por vaga (...) (entrevista — 3, mar. de 2007).

Ressalta-se que a avaliação positiva do Mude-TO feita pelas ex-coordenadoras fundamenta-se na ausência de perspectivas de formação profissional para as alunas-mestres, ou seja, o curso oferecido foi a única chance para elas continuarem os estudos e, por conseguinte, obterem melhores salários e reconhecimento profissional.

Na leitura e análise das redações temáticas, buscou-se perceber se as alunas-mestres estabeleciam alguma relação entre a formação proporcionada pelo curso Mude-TO e sua atuação profissional.

Alguns depoimentos são elucidativos:

Agora estou estudando aqui e aprendendo muito com vocês, e pretendo ser uma educadora como realmente eu esperava ser (aluna-mestre 26, 1999).

Espero que no curso Mude-TO eu aprenda coisas diferentes, e no final do curso eu serei uma professora profissional (aluna-mestre 27, 1999).

Nos relatos das alunas-mestres, as expressões — pretendo ser uma educadora, e no final do curso eu serei uma professora profissional — permitem afirmar essas professoras consideravam o curso de formação um espaço de profissionalização.

Nóvoa (1999), ao discorrer sobre as escolas normais em Portugal, esclarece:

Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo) contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1999, p. 18).

A vinculação entre a formação e profissionalidade docente revela que o modelo de formação pode contribuir para forjar práticas profissionais nos professores.

A característica modular do curso Mude-TO, com ênfase às técnicas de ensinar professoras que atuavam em sala de aula, alinha-se com maestria as orientações do BM de formação aligeirada, em serviço, e com períodos a distância (SILVA, 2002). Esse modelo de formação do BM, segundo Shiroma (2004), busca desintelectualizar e despolitizar o professor nos cursos de formação, evitando uma intervenção crítica na realidade, por meio da prática docente.

A relação entre formação e a profissão docente indica que o modelo de formação forja uma cultura profissional, ou seja, uma profissão (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004).

A discussão de Torres (1996 *apud* TOSCHI, 2001) sobre os cursos de formação de professores, embora se centre em dados de instituições particulares, dá margem a avaliar o curso Mude-TO. A autora destaca três aspectos no campo da formação de professores que se consubstanciam no BM:

- a) melhorar habilidades dos professores em técnicas de sala de aula;
- b) capacitação em serviço e na própria escola, em curso a distância;
- c) redução do tempo de capacitação prévia, concentrando-se na aquisição de atitudes pedagógicas (p. 82).

Tendo como objeto de estudo o curso Mude-TO do Pólo de Tocantinópolis, foram identificadas os três aspectos apontados por Torres no curso Mude-TO, a saber:

- a) forte ênfase ao desenvolvimento de técnicas em salas de aulas, uma das atividades mais recorrentes durante o curso, e que correspondeu a 35% das atividades apontadas pelas alunas-mestres;
- b) as alunas-mestres continuavam exercendo a docência no período do curso, com algumas atividades do curso executadas a distância;
- c) o curso foi realizado de forma aligeirada, com uma carga horária mínima de 1.200 horas, tempo que corresponde a somente 37,5% do curso Proformação, que formou alunos também em nível médio, com a mesma organização modular do Mude-TO.

Essas características do Mude-To reforçam sua aproximação com o modelo de formação de professores do BM, que busca preparar mão-de-obra nos países em desenvolvimento, para atender ao mercado de empregos precarizados, e manter um modelo internacional em que países desenvolvidos produzem alta tecnologia e países em desenvolvimento fornecem de mão-de-obra barata e consumidora de alta tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Suponho que entender não seja uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato, ou toca, ou não toca.

Clarice Lispector

O processo de pesquisa teórica e de campo constitui uma atividade que exige dedicação e estudos intensos. Portanto, a abordagem de um objeto de estudo, por si só, representa um grande esforço intelectual. Discutir o curso Mude-TO, como objeto de estudo, exigiu rigor e atenção redobrados para evitar análises tendenciosas, considerando o envolvimento com o curso em sua operacionalização.

A abordagem dos aspectos mais expressivos desse curso pretendeu delinear seus contornos, e compará-los às orientações internacionais para a formação de professores. Nesse sentido, procurou-se olhá-lo de forma detida e cautelosa.

O olhar direcionado a esse objeto pautou-se nos rigores que um estudo científico necessita. Ele também se aproxima da descrição poética, não menos cautelosa, de Fernando Pessoa no poema 'Menino Jesus' em que diz, referindo-se aos ensinamentos recebidos da criança deusa:

ele me ensinou a olhar para as coisas, ele aponta todas as cores que há nas flores, **e me mostra como as pedras são engraçadas quando a gente as tem na mão e, olha devagar para elas (...)** ao anoitecer nós brincamos as cinco pedrinhas no degrau da porta de casa, graves! Como convém a um Deus e a um poeta, **como se cada pedra fosse todo o universo e, fosse por isso um perigo muito grande deixa-la cair no chão.**

A análise dos aspectos do Mude-TO, foi realizada considerando cada categoria de codificação como um 'universo', e suas nuances mereciam todo um 'cuidado', para ser olhado devagar sem deixá-lo 'cair' no recorte estanque de isolamento das partes em relação ao todo. As categorias de codificação deste trabalho foram consideradas para a apreensão da totalidade, em sua relação com a totalidade do curso e com as políticas internacionais e nacionais de formação de professores. A análise do curso revelou, ao longo da pesquisa, suas contradições como mediação das alunas-mestres com o saber.

A análise dos dados também evidencia os aspectos contraditórios do curso no Pólo de Tocantinópolis, usando as palavras de Cury (1985), em relação às categorias

o caracterizam, ficou explicitado, que “a tensão entre o já sido e o ainda não é que possibilita o surgimento e a implantação do novo, pois penetra no processo do começo ao fim, o desenvolvimento de todas as coisas” (p.31). Nesse sentido, os embates do curso surgiram no seu fazer e expressam o movimento dialético da realidade como um processo contínuo de superação no vir a ser.

As considerações finais deste trabalho em seus apontamentos, não têm a pretensão de serem conclusivas. Na verdade, procuram ser provocativas, ao apresentar os principais aspectos do curso Mude-TO, como um caso, que apresenta uma condição singular, mas cuja análise pode estender-se a outros cursos de formação de professores em nível médio.

No âmbito conceitual, o curso estudado revelou discursos e práticas amparados nas políticas internacionais, emanadas do BM. Os discursos e práticas do curso como responsabilização das alunas-mestres pela qualidade da educação, possibilitam a manutenção de um senso comum que associa formação de professores com escola de qualidade, desconsiderando as condições de trabalho existentes. Percebe-se o estabelecimento de uma relação causal entre formação de professores e desenvolvimento dos municípios, que parece expressar um viés utilitarista, limitando a educação a colocar-se a serviço do desenvolvimento, no sentido mercadológico. O recorte cartesiano da formação de professores desconsidera a realidade da escola em sua totalidade contraditória, permeada por conflitos que possibilitam a construção de sínteses, ou seja, que promovem a mobilização de saberes por meio da prática pedagógica.

Ainda, no tocante ao aspecto conceitual e sua correlação com a prática, pode-se destacar a ‘apropriação analítica conceitual indevida’ do conceito de professor reflexivo no curso Mude-TO. Essa apropriação, do ponto de vista teórico, sinaliza uma abordagem enviesada desse conceito no projeto do curso. A análise empreendida evidencia que o conceito de professor reflexivo, utilizado no Projeto nº98/98 parece ter somente o papel de reproduzir, em âmbito textual, um discurso amplamente disseminado no meio educacional brasileiro, na década de 1990. Nesse Projeto, ocorre ainda a distorção do significado do conceito de professor reflexivo associado ao discurso de competências. A distorção conceitual também faz parte das práticas do BM que associa conceitos educacionais a significados da área econômica, objetivando o uso das expressões para justificar a incorporação de discussões locais em seus projetos (SILVA, 2002; CORAGGIO, 2000).

Outro aspecto que reforça que o conceito de professor reflexivo foi apenas citado no Projeto e não constituiu parâmetro do curso Mude-TO, diz respeito à prática participativa das alunas-mestres. A participação das alunas-mestres no Pólo de Tocantinópolis estendia-se a atividades braçais, de manutenção dos alojamentos. A aceitação dessa atividade, sem atitudes de resistência, expressa que as alunas-mestres não refletiram sobre as estruturas institucionais, nas quais estudavam, sobre sua posição social, e tampouco repensavam seu papel como sujeitos políticos.

A 'participação' das alunas-mestres foi abordada, em especial, na categoria gestão. Dois aspectos devem ser considerados no tocante a essa participação no curso: primeiro, a participação orientada pelo BM refere-se à contribuição econômica e, como a classe social dessas professoras se caracteriza como aquela que vive do trabalho, a sua força de trabalho representa, de fato, investimento financeiro no curso. Nesse primeiro aspecto, evidencia-se o barateamento da formação assim como a condição precarizada do curso de formação. O segundo aspecto relaciona-se com a questão de gênero. Estudiosos apontam que o magistério se relaciona com a figura maternal da mãe, e os trabalhos domésticos realizados na limpeza dos alojamentos podem também relacionar-se com o fato de as alunas-mestres serem, em sua maioria, mulheres, e portanto, poderem estender suas atividades domésticas rotineiras de limpeza das suas casas ao curso Mude-TO.

Os embates de gestão do curso estudado trouxeram à tona o modelo de gestão estratégica gerencial que está presente nesse curso. Esse aspecto de gestão gerencial, do ponto de vista teórico, expressa sintonia com à perspectiva de gestão técnico-científica, em que se dá acentuada divisão de tarefas. Todas as ex-coordenadoras relataram como parâmetro gestor a divisão de tarefas. No entanto, a resistência das ex-coordenadoras locais em cumprir tarefas, expressa que o fazer do curso foi permeado por atitudes de resistência, que revelam sua contradição.

Em relação à 'prática do professor formador', a organização das disciplinas, bem como os diários, ajudam a compreender que a intenção de formação de professores reflexivos no curso Mude-TO pode ter sido inviabilizada, no âmbito da prática, pela estruturação das disciplinas que polarizavam estudos teóricos e estudos de ciências aplicadas à prática. A organização curricular revela o distanciamento das disciplinas teóricas, ministradas em um bloco nos primeiros encontros, e as de ordem instrumentalizadora, concentradas no final do curso. Os registros dos diários expressam a polarização dos aportes teórico e prático, reafirmando a dicotomia entre

teoria e prática nesse curso de formação de professores. No tocante à prática de rememoração, os elementos podem ter sido também intensificados pelos formadores com a justificativa de dificuldades reais das alunas-mestres em conceitos elementares, como de Língua Portuguesa. Entretanto, as possíveis revisões poderiam constituir uma ação pontual, sobretudo, nos primeiros meses, não se estendendo pelos 24 meses de duração do curso.

Os dados sobre a prática dos professores formadores possibilitam apontar aproximações teóricas com a corrente de formação de professores técnicos, associada à corrente de formação de professores acadêmicos. Não se pôde apreender o encontro dessas duas perspectivas no curso Mude-TO, o que impossibilita apontar um movimento de síntese. Embora essas correntes de pensamento tenham representatividade em ações formativas, elas parecem terem sido apresentadas no curso, de forma estanque, em bloco de disciplinas.

A prática do professor formador potencialmente mescla-se com outros elementos, como a prática anterior ao curso de formação das alunas-mestres. Embora essa prática do professor formador tenha seu papel na construção de um parâmetro de prática pedagógica, o limite dessa influência também deve ser considerado (SACRISTÁN, 1999). Os aspectos que envolvem o curso de formação estudado, como as formas de participação das alunas-mestres na gestão, e as condições estruturais do curso atuam sobre as alunas-mestres, na afirmação e/ou negação de condutas que permeiam sua prática na sala de aula.

Ao abordar a categoria das 'alunas-mestres', percebe-se que a feminização do magistério nas séries iniciais também se confirma nesta pesquisa, embora se ressalve que 26% dos professores eram homens. A presença masculina mesmo minoritária pode ser explicada pelo fato dos secretários da educação dos municípios da região do Bico do Papagaio, que não possuíam formação em magistério, estarem cursando o Mude-TO. Portanto, o percentual de homens do curso trata-se de dirigentes educacionais e não necessariamente de professores de sala de aula.

A entrada no magistério por 'convocação', como afirmou a maioria das alunas-mestres, associa-se ao discurso de dom ou vocação, pode explicitar a relação da figura da mulher que estende sua atividade de educar os filhos para a escola. Segundo Sacristán (1999), um dos motivos do desprestígio da profissão docente é a presença de mulheres na função docente, já que a mulher é socialmente desvalorizada. No cruzamento de estudos teóricos e dados sobre as alunas-mestres.

Outro elemento apontado por Sacristán (1999) como de desprestígio da profissão docente é que a escola rural é concebida de forma rudimentar, considerando a classe que a frequenta, ou seja, a escola tem o valor da classe que atende. No meio rural, a força de trabalho não é muito valorizada porque não exige domínios escolares além dos rudimentares. A escola oferecida, portanto é rudimentar e reflete o viés da escola a serviço do mercado.

A categoria trabalho aparece como o valor de troca, em que o trabalho rural, considerado pouco significativo, baliza, o tipo de escola oferecida. Essa relação reflete as orientações do BM, no tocante aos investimentos que atendam à economia local. No caso, as escolas rurais são fadadas a um nível educativo mínimo, já que economicamente não é rentável investir nelas.

O elemento de uma escola rural rudimentar no extremo norte do Tocantins não diz respeito somente a uma escola desprovida de condições básicas, mas à ausência do mínimo necessário, como uma sala de aula, carteiras e quadro-negro. Nesse aspecto, os relatos das alunas-mestres evidenciam que as comunidades locais assumem as responsabilidades reais de montar uma escola, conseguindo, mediante pressão local, estabelecer o reconhecimento do espaço construído como escola. Considerando a prática de construir escolas improvisadas, enfrentando a falta de condições de trabalho, pode-se dizer que a limpeza dos alojamentos que as alunas-mestres faziam no curso Mude-TO, indica também o seu esforço para assumirem a carreira docente.

As condições improvisadas das escolas do Bico do Papagaio, associadas a um curso de formação de professores aligeirado, com forte ênfase técnica, como foi o curso Mude-TO, expressam-se em uma atitude despolitizada e acrítica das alunas-mestres. A crítica a uma formação aligeirada e tecnificada não se limita a disputas de linhas teóricas, à adoção de conceitos distorcidos, mas abrange a discussão de que os saberes do curso de formação podem ser reproduzidos na atuação profissional do professor.

A formação imbrica-se com a profissionalização do professor. Nesse sentido, a formação do curso Mude-TO em seus contornos, reforça as atitudes de responsabilização das alunas-mestres por questões que deveriam ser assumidas pelo Estado.

Vale destacar que, antes mesmo das políticas públicas se consolidarem nos contornos atuais de mercantilização do conhecimento, Antônio Gramsci (1999) assinalava:

A escola -em todos os seus níveis- e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que a utilizam (p.112).

Segundo Gramsci (1999), a escola e a Igreja são os espaços-chave para construção de uma cultura, que nesse caso, pode ser cultura do conformismo ou de resistência. A singularidade social da escola, por ser um local de “cisão entre a massa e um grupo de intelectuais (...)” (p. 112) é evidente, por esse motivo, as interferências internacionais nos países em desenvolvimento têm reforçado, de diversas formas, a imposição de um modelo educacional do conformismo. A educação para a América Latina, que se realiza em cursos de formação de professores como o curso Mude-TO, é, sobretudo, mercadológica, pois se trata de uma educação para atender a um mercado internacional, que desde 1970, é expresso na polarização entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento. O primeiro adota um modelo de educação para a formação de produtores de novas tecnologias, e também para o mercado, mas, não nega de forma tão agressiva, como ocorre em toda a América Latina, a capacidade que as pessoas têm de pensarem. O segundo enquadra-se em um modelo formativo imposto pelo BM de valorização de cursos técnicos, que não exigem o processo de reflexão para sua execução.

A desvalorização da classe que vive do trabalho em relação aos donos dos meios de produção, pode ser comparada aos países em desenvolvimento em relação aos países desenvolvidos. Os países em desenvolvimento estão a serviço do mercado como detentores de mão-de-obra barata, exportadores de matéria-prima e financiado por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial.

Marx (2004) já dizia que o homem no capitalismo é, antes de tudo, uma mercadoria. No cenário em que todos são considerados mercadorias, percebemos que a capacidade civilizatória do capitalismo se exauriu (MÉSZAROS, 2002). Nesse sentido, os países desenvolvidos, porta-vozes do neoliberalismo, parecem inspirar-se nos estudos sobre o capitalismo de Marx (2004), que, com sua lucidez teórica

alertava que o homem como mercadoria era feliz se outro homem nele percebesse uma utilidade.

A educação mundial reforça a perspectiva de formar os homens dos países desenvolvidos para as profissões relacionadas ao intelecto, amenizando assim o enquadramento de mercadoria do homem no mundo capitalista. Essa formação volta-se para a criação de bens de consumo, enquanto nos países em desenvolvimento as pessoas têm formação de cunho instrumental, que relaciona-se com a execução de tarefas.

A dicotomia de formações, de países desenvolvidos e de países em desenvolvimento pode estar reforçando em âmbito mundial a discussão de grande centros e periferias, e resvala também na cisão entre teoria e prática (FIORI, 2001).

Ressalta-se que a contribuição deste trabalho pode ter seus limites. Entretanto, a explicitação das intervenções externas nas políticas de formação de professores e seus desdobramentos na prática das alunas-mestres busca evidenciar a submissão da educação aos apelos do neoliberalismo.

Optou-se, neste trabalho, por pontuar os limites da formação de professores, expressos no curso Mude-TO, sem significar uma atitude pessimista, buscando articular lucidez teórica com a utopia necessária aos educadores. A frase de Rosa de Luxemburgo de que: “quanto mais negra é a noite, mais brilham as estrelas” expressa a devida medida do teor utópico necessário a todos que assumem a educação como espaço profissional e, em larga medida, espaço de resistência à insanidade capitalista de apologia ao capital, em detrimento do ser humano.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Trad.: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12 ed. Campinas: Papirus, 1995. (Prática Pedagógica)

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 5 ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 13-27.

APPLE, Michael. **Educando a Direita, Mercados, Padrões e Desigualdade**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época)

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução á teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORON, Atílio A. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 7-67.

BRASIL. Congresso Nacional Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº53, de 19 de dezembro de 2006. Estabelece as diretrizes para a educação profissional. Brasília: 2006a.

BRASIL. Medida provisória nº339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 da Constituição Federal de 1988. Brasília: 2006b.

BROUILLET, Denis. Memória e identidade. **Educação e Linguagem**. Florianópolis. ano 6, nº. 8. p. 196-217, jul-dez. 2003.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**: Formação de Profissionais da Educação políticas e tendências. São Paulo: nº 68 (especial) p. 126 -142, dez. 1999.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **Globalização da pobreza: impactos das reformas do a FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 75-124.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. *In*: FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1980. (Educação em questão)

CUNHA, MARIA Isabel da. A pesquisa qualitativa e a Didática. Reunião de Intercâmbio do GT Metodologia Didática da ANPEd. Belo Horizonte: UFMG, junho de 1991.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção educação contemporânea).

DIAS SOBRINHO, José.; RISTOFF, D. I. **Avaliação e compromisso Público**. Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. *In* DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.) **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p 49-57.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente. *In*: NÓVOA. A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p 93-124.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis-: Vozes, 2002.

FIORI, Luís José. **60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FONSECA, Marília. **Impactos do plano de desenvolvimento da escola na gestão do ensino fundamental de Goiás**. *Revista Linhas Críticas*. Faculdade de Educação da UnB. Brasília, v. 10, n. 18, p. 135-144, jan./jun. 2004..

_____. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação - desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes. 1997. p. 46-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica de pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.p. 25-54.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Contexto histórico dos paradigmas de pesquisa. *In*: GAMBOA, Silvio Sanchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade qualidade**. São Paulo, Cortez, 2002. p.14-23 (Questões da Nossa Época, v. 42).

_____. Quantidade qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: GAMBOA, Silvio Sanchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade**

qualidade. São Paulo, Cortez, 2002. p. 84-108 (Questões da Nossa Época, v. 42).

GÓMEZ, Perez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: Diferentes perspectivas. *In:* SACRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, vol. 2.

_____. **Introdução ao estudo da filosofia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

HOBBSBAWN, Eric **Era dos extremos: o breve século XX.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução às ciências humanas.** 3. ed. São Paulo: Letras & Letras, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LÍSPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Formação de professores: realidade e perspectivas. *In:* LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José. (orgs.) **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas.** Goiânia: Alternativa, 2001. p. 11-18.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. (Prática Pedagógica)

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**.. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Biotempo, 2005.

MESZAROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa social-teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação - desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 64-100.

OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida; MORAES, Karine Nunes. A gestão democrática em perspectiva; notas teóricas introdutórias. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Goiânia-Go**. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 16-22.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. *In*: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998. p. 13-26.

OLIVEIRA, Zaira Nascimento. Formação de professores no estado do Tocantins: os caminhos e (des) caminhos da modalidade de licenciatura em regime especial. 2002. (Dissertação Mestrado) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

PAZ, Suelayne Lima. **Professores leigos em formação: prática pedagógica e prática social em questão no município de Itaguatins-TO**. 2002. (Monografia) — Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), Tocantinópolis.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**: Formação de Profissionais da Educação políticas e tendências. São Paulo: n° 6 8 (especial) p. 126 -142, dez. 1999.

PIMENTA, Selma. Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PINHO, Maria José. **Políticas educacionais de professores no Estado do Tocantins: intenção e realidade**. 2004. (Tese Doutorado em Educação-Currículo) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

_____. **Prática Pedagógica e conflitos de terra: um estudo junto a professores de escolas públicas da região do Bico do Papagaio-TO**. 1995. (Dissertação Mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 2. ed. Trad.: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999^a. p. 63-92.

_____. Poderes instáveis em educação. Trad.: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999b.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: GAMBOA, Silvio Sanchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade qualidade**. São Paulo, Cortez, 2002. p. 13-59 (Questões da Nossa Época, v. 42).

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**. Campinas: Autores associados, 2007.

SCHAFF, Adam. **Historia e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, Ângela Noletto. **As políticas de expansão do ensino superior a distância no estado de Tocantins: A formação de professores por um fio**. 2006. (Projeto Mestrado UFG) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

SILVA, Maria Abadia de. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados- Fapesp, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-38.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Cultura organizacional da escola, mudanças e formação de profissionais do ensino. *In*: SILVA, Rinalva Cassiano (org.). **Educação para o século XXI — dilemas e perspectivas**. Piracicaba: Unicamp, 1999.

TOCANTINS, Conselho Estadual de Educação (CEE-TO). **Parecer nº140/98**. Palmas: CEE-TO, 1998.

TOCANTINS, Conselho Estadual de Educação (CEE-TO). **Resolução nº13/97**. Palmas: CEE-TO, 1997.

TOCANTINS, Conselho Estadual de Educação. **Projeto Mude-TO**. Aprovado pela Resolução nº98/98, Parecer nº 140/00 em 27 de outubro pelo Conselho Estadual de Educação no Tocantins. Palmas, 1998.

TOCANTINÓPOLIS, Projeto para desenvolvimento do estágio supervisionado. Tocantinópolis, 2000.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 195-226.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 125-186.

TOSCHI, Mirza Seabra Toschi; FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. A relação entre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP): concepção e avaliação. **Educação em foco**, v. 9, n. 2, set.. 2005. Juiz de Fora.

TOSCHI, Mirza Seabra. Formação inicial e continuada de professores e a educação à distância *In*: LISITA, Verbena Moreira S.S.; PEIXOTO, Adão José (orgs.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 81-99.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação-Cooperação ou Intervenção. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 59-89.

YAMASAKI, Alice Akemi; PADOVAN, Regina Célia Padovan. Lições de Freire na formação de professores leigos no Bico do Papagaio: investigando a prática pedagógica e prática social. *In*: Palmas: Seminário de Educação Brasileira — UFG/Unitins. Palmas, 2001. Anais O que fazemos: nos bastidores da pesquisa, Tocantinópolis, Palmas, 2001, p. 19.

APÊNDICE

Apêndice A - FOTOS DAS AULAS DO CURSO Mude-TO — Pólo de Tocantinópolis

Foto: Suelayne Lima da Paz. 2000

Ilustração 1 — Desconforto da estrutura física do *campus* de Tocantinópolis durante o curso Mude-TO (Pólo de Tocantinópolis).



Foto: Suelayne Lima da Paz. 2000

Ilustração 2 — alunas-mestres realizando trabalho de grupo (indicada pelas alunas-mestres — 39% — como a atividade mais realizada do curso) na aula de História de Educação (Pólo de Tocantinópolis).



Foto: Suelayne Lima da Paz. 2000.

Ilustração 3 — apresentação de trabalho em grupo na disciplina de História da Educação (Pólo de Tocantinópolis).



Foto: Suelayne Lima da Paz. 2000.

Ilustração 4 — alunas-mestres aglomeradas em sala de aula (Pólo de Tocantinópolis).

Apêndice B - FOTOS DO ESTÁGIO NO CURSO Mude-TO (Pólo de Tocantinópolis)

Foto: Suelayne Lima da Paz. 2000.

Ilustração 5 — sala de aula na região do Bico do Papagaio em que uma aluna-mestre lecionava.



Foto: Suelayne Lima da Paz. 2000.

Ilustração 6 — estágio de uma aluna-mestre do curso Mude-TO.



Foto: Suelayne Lima da Paz. 2000.

Ilustração 7 — condições precárias de uma escola no Bico do Papagaio em um assentamento.

Apêndice C - ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS REALIZADAS NA PESQUISA DE CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS –UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista com a ex-coordenadora pedagógica do Pólo de Tocantinópolis do curso Mude-TO — (entrevista 1)

Obs.: ênfase na articulação política e pedagógica o curso Mude-To.

1º eixo — HISTÓRICO DO CURSO Mude-TO

1. Quais foram seus primeiros contatos com o projeto Mude-TO? Como esses contatos ocorreram?
2. Na época, quais eram suas expectativas em relação ao curso?

2º eixo — GESTÃO DO CURSO Mude-TO

3. Fazendo uma retomada do que vivenciou com o Mude-TO, você acredita que a estrutura organizacional atendia às especificidades do Pólo Tocantinópolis?
4. Quais foram as principais dificuldades que você apontar para a implementação do curso Mude-TO em Tocantinópolis?
5. Quais foram as principais dificuldades em coordenar o curso no que se refere a:
 - a) articulação política;
 - b) encaminhamentos pedagógico dos professores
 - c) exigências da coordenação geral.

3º eixo — CORROBORAÇÃO COM O PROJETO Nº98/98 DO CURSO Mude-TO

6. Quais as características que você destacaria do projeto Mude-TO?
7. Na leitura do projeto original, foram identificadas algumas características do curso. Dentre elas encontra-se em várias partes do texto do projeto a menção ao professor reflexivo. Quais as suas considerações a respeito desse aspecto do curso?

3º eixo — OPINIÃO PESSOAL SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO Mude-TO

8. Qual sua consideração acerca dos cursos de formação que têm sido implementados desde a década de 1990?
9. Como você situar o Mude-TO no contexto de cursos de formação de professores implementados na época?
10. Para você o curso Mude-TO contribuiu para a formação de professores na região do Bico do Papagaio? Você pode apontar os reflexos do curso?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS-UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista com ex-coordenadora geral do curso Mude-TO — (entrevista 2)

Obs.: ênfase no histórico de aprovação do curso em âmbito estadual e articulação com os pólos, em especial Tocantinópolis.

1º eixo — HISTORICO DO Mude-TO

1. Poderia falar acerca de como surgiu a idéia do curso e como essa equipe articuladora se encontrou.
2. No processo de elaboração de sistematização do projeto, como foi a articulação com o relator do projeto de regulamentação do curso Mude-TO?
3. Houve dificuldades para aprovação do projeto Mude-TO no Conselho Estadual de Educação?

2º eixo — ARTICULAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL COM AS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS LOCAIS

4. Após aprovação do curso Mude-TO, qual foi a maior dificuldade que a senhora acredita ter enfrentado como gestora?
5. Quais foram as principais dificuldades em coordenar o curso no que se refere à:
 - a) articulação política com os municípios;
 - b) encaminhamentos pedagógico-administrativos das coordenações locais.

3º eixo — CORROBORAÇÃO COM O PROJETO Nº98/98 DO CURSO Mude-TO

6. Quais seriam as características que você destacaria do projeto Mude-TO que o diferencia?
7. Na leitura do projeto original, foram identificadas algumas características do curso. Dentre elas encontra-se em várias partes do texto do projeto a menção ao professor reflexivo. Quais suas considerações a respeito desse conceito estar presente no texto que regulamenta o curso?

4º eixo — OPINIÃO PESSOAL SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO Mude-TO

8. Qual sua consideração a cerca dos cursos de formação que têm sido implementados desde a década de 1990?
9. Como você situa o Mude-TO no contexto de cursos de formação de professores implementados na época?
10. Para você o curso Mude-TO contribuiu para a formação de professores no Tocantins? Você pode apontar os reflexos do curso?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS-UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista com ex-coordenadora de estágio do Pólo de Tocantinópolis do curso Mude-TO — (entrevista 3)

Obs.: Ênfase na discussão de teoria e prática no estágio supervisionado.

3º eixo — HISTÓRICO DO CURSO Mude-TO

1. Quais foram os primeiros contatos com o projeto Mude-TO? Como esses contatos ocorreram?
2. Na época quais eram suas expectativas quanto ao curso?

2º eixo — GESTÃO DO CURSO Mude-TO

3. Fazendo uma retomada do que vivenciou com o Mude-TO, você acredita que a estrutura organizacional atendia as especificidades do Pólo Tocantinópolis?
4. Quais as principais dificuldades que você aponta para a implementação do estágio Supervisionado no que se refere a:
 - a) encaminhamentos pedagógico dos professores;
 - b) exigências da coordenação geral.

3º eixo — CORROBORAÇÃO COM O PROJETO Nº98/98 DO CURSO Mude-TO

6. Quais as características que você destacaria do projeto Mude-TO?
7. Na leitura do projeto original foram identificadas, algumas características do curso. Dentre elas encontra-se em várias partes do texto do projeto a menção ao professor reflexivo. Quais as suas considerações a respeito desse aspecto do curso, considerando que trabalhou no estágio uma atividade de articulação teoria e prática?

4º eixo- OPINIÃO PESSOAL SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO Mude-TO

8. Qual sua consideração acerca dos cursos de formação que têm sido implementados desde a década de 1990?
9. Como você classifica o Mude-TO no contexto de cursos de formação de professores implementados na época?
10. Para você o curso Mude-TO contribuiu para a formação de professores na região do Bico do Papagaio? Você pode apontar os reflexos do curso?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS-UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista com primeira ex-coordenadora pedagógica do Pólo de Tocantinópolis do curso Mude-TO — (entrevista 4)

Obs.: ênfase no histórico do curso em Tocantinópolis e seus primeiros encaminhamentos.

1º eixo — HISTÓRICO DO CURSO Mude-TO

1. Quais foram seus primeiros contatos com o projeto Mude-TO? Como esses contatos ocorreram?
2. Na época quais eram suas expectativas em relação ao curso?

2º eixo — GESTÃO DO CURSO Mude-TO

3. Fazendo uma retomada do que vivenciou com o Mude-TO, você acredita que a estrutura organizacional atendia as especificidades do Pólo Tocantinópolis?
4. Quais foram as principais dificuldades que você aponta para a implementação do curso Mude-TO em Tocantinópolis?
5. Quais foram as principais dificuldades em coordenar o curso no que se refere a:
 - a) articulação política;
 - b) encaminhamentos pedagógico dos professores;
 - c) exigências da coordenação geral.

3º eixo — CORROBORAÇÃO COM O PROJETO Nº98/98 DO CURSO Mude-TO

6. Quais seriam as características que você destacaria do projeto Mude-TO?
7. Na leitura do projeto original, foram identificadas algumas características do curso. Dentre elas encontra-se em várias partes do texto do projeto a menção ao professor reflexivo. Quais as suas considerações a respeito desse aspecto do curso?

4º eixo — OPINIÃO PESSOAL SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO Mude-TO

8. Qual sua consideração a cerca dos cursos de formação que têm sido implementados desde a década de 1990?
9. Como você classifica o Mude-TO no contexto de cursos de formação de professores implementados na época?
10. Para você o curso Mude-TO contribuiu para a formação de professores no Tocantins? Você pode apontar os reflexos do curso?

Apêndice D - Gráficos produzidos com dados gerais do curso Mude-TO (Pólo de Tocantinópolis).

Gráfico 1.

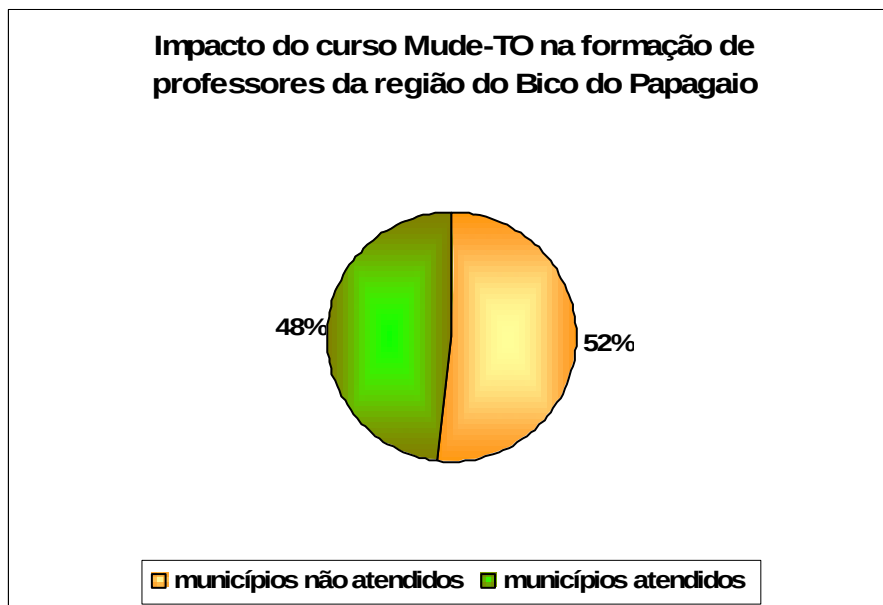


Gráfico 2.

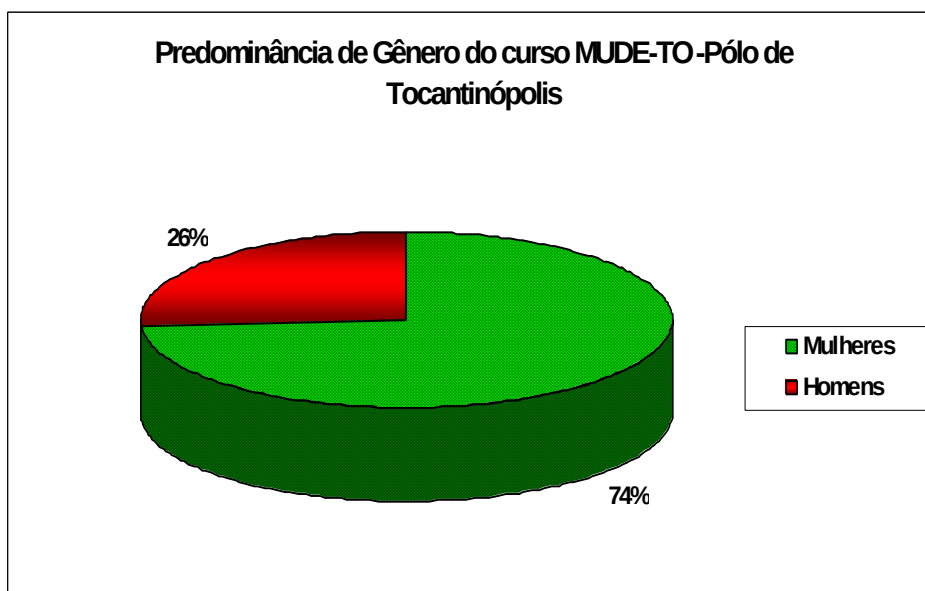
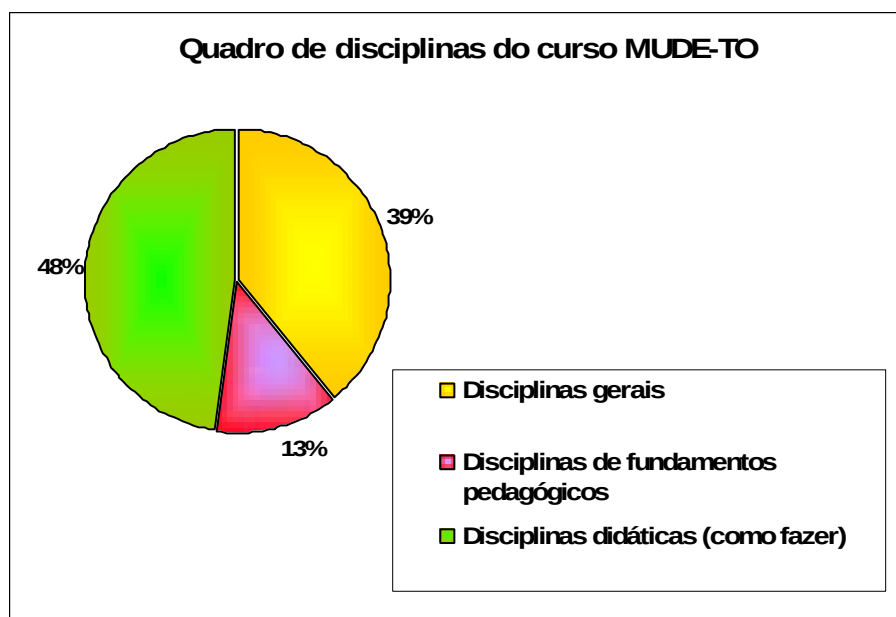


Gráfico 3.



Apêndice E- Gráficos produzidos com base na tabulação de 30% das avaliações dos encontros do curso Mude-TO no Pólo de Tocantinópolis.

Gráfico 4.



Gráfico 5.

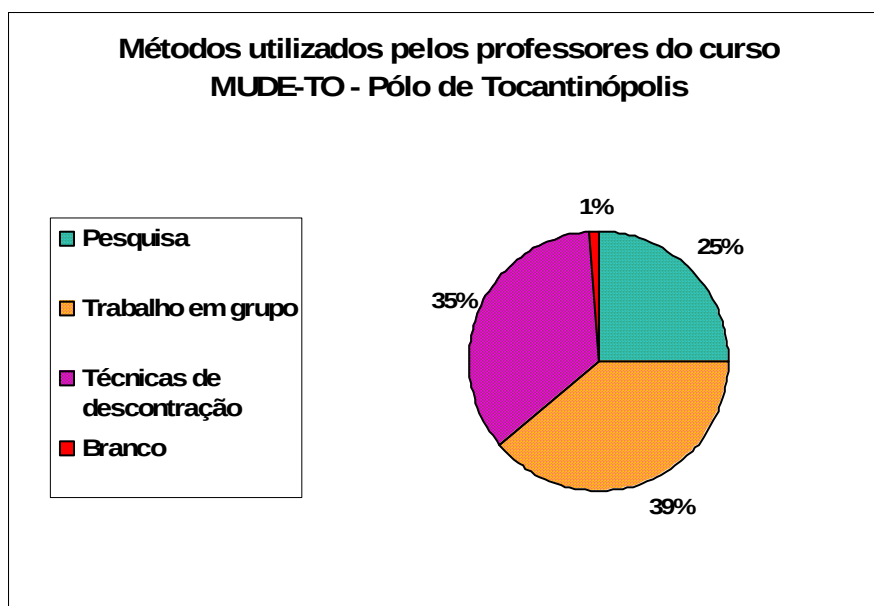


Gráfico 6.

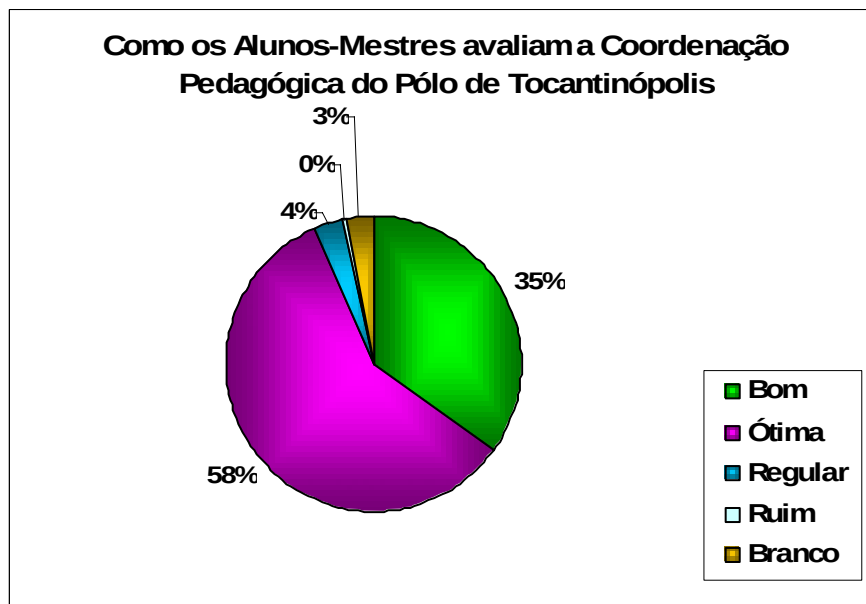


Gráfico 7.

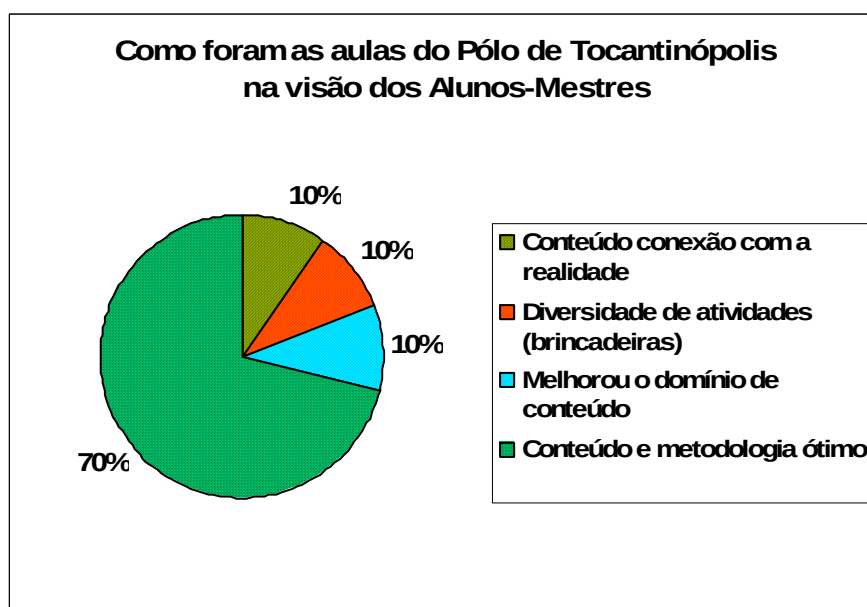
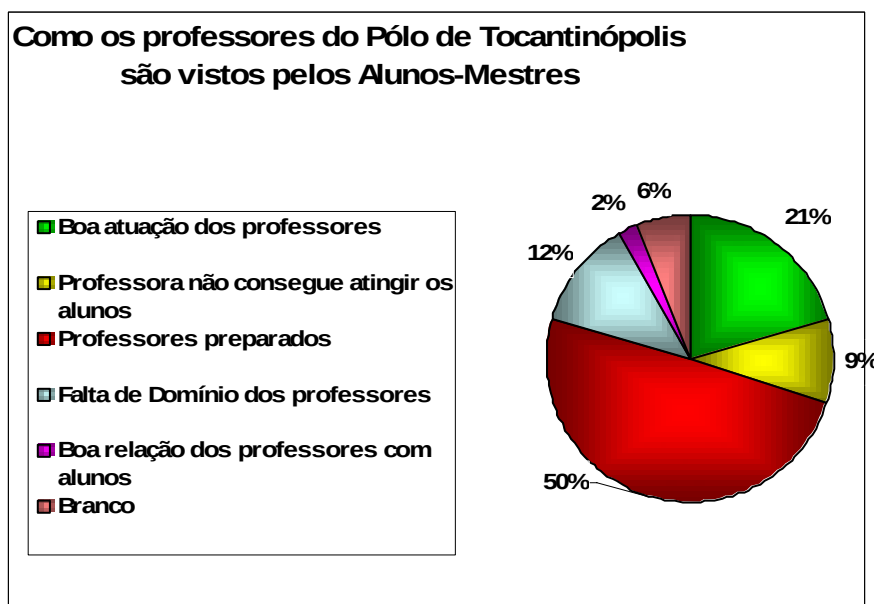


Gráfico 8.



Apêndice F- Gráficos produzidos com base na leitura de redações temáticas das alunas-mestres do Pólo de Tocantinópolis.

Gráfico 9.

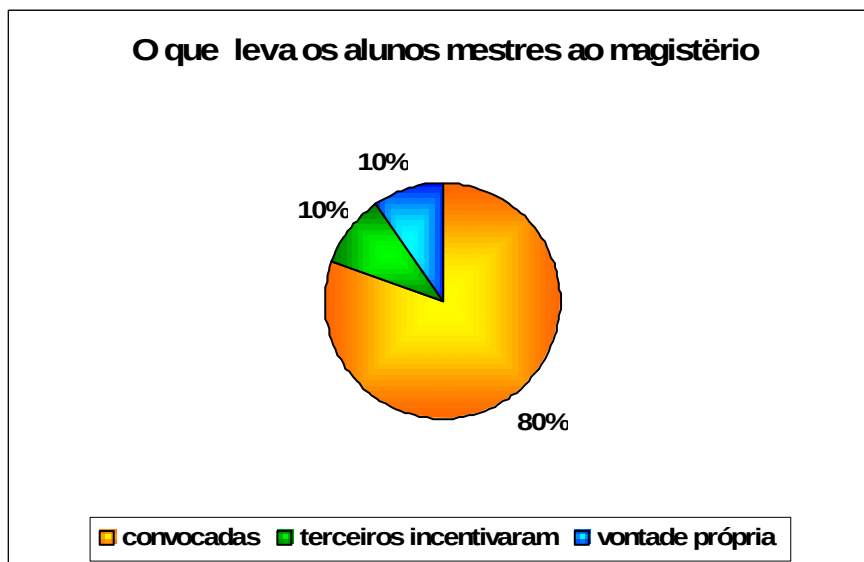


Gráfico 10.

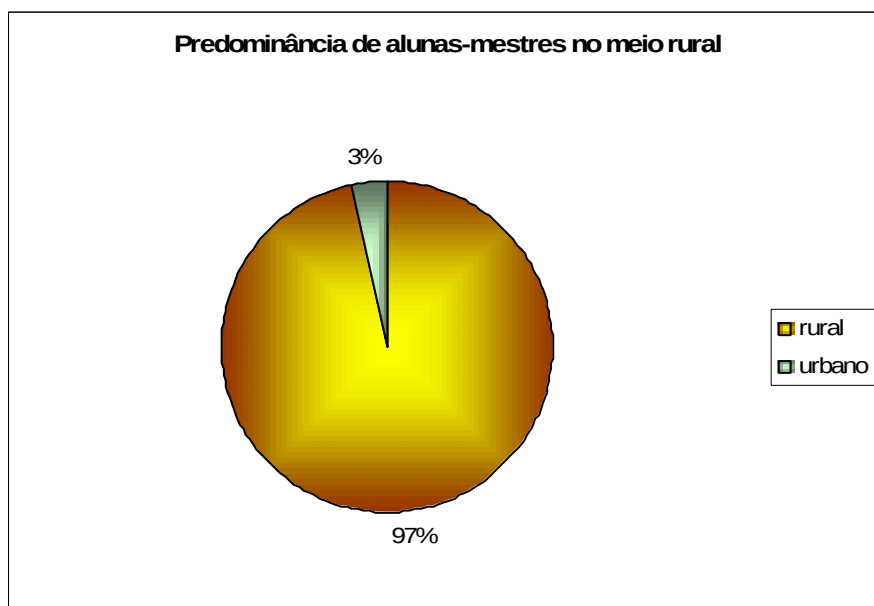
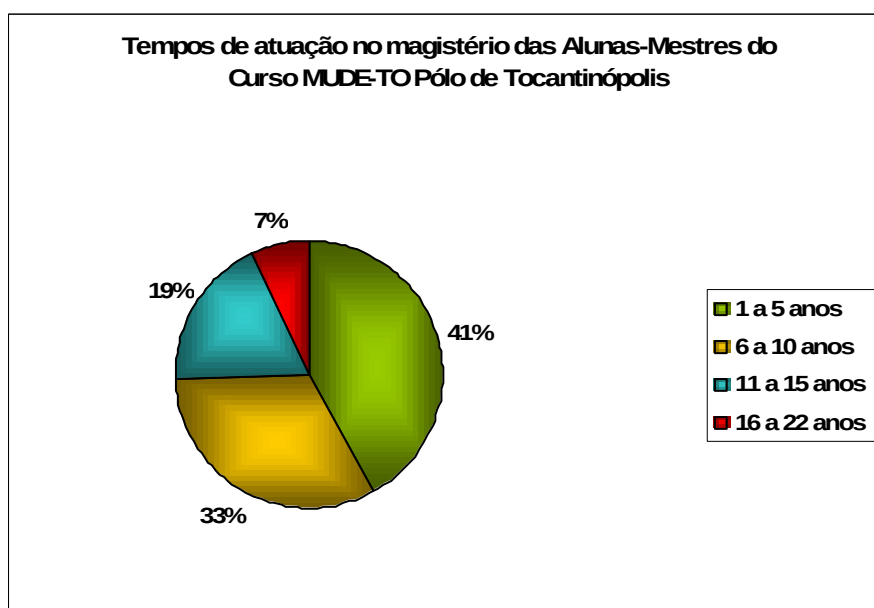


Gráfico 11.

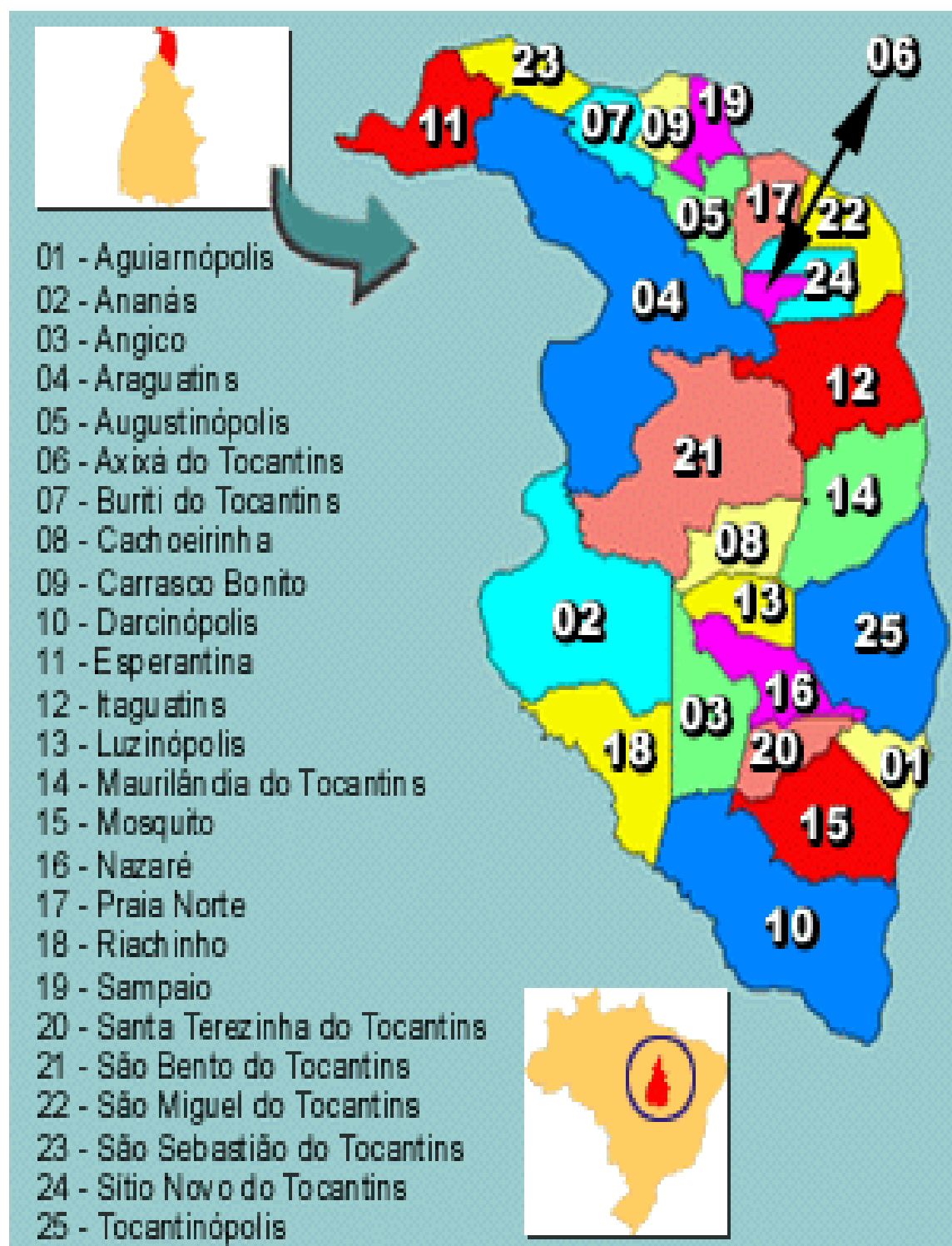


ANEXOS

MAPA DO TOCANTINS



MAPA DA REGIÃO DO BICO DO PAPAGAIO — TOCANTINS



PROJETO Nº98/98 DO CURSO Mude-TO

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Tocantins
ARNE 12, AI-10, Alameda 17
Telefone (63) 218-5132- Fax (63) 218-5129

PROJETO “MUDE-TO”

**Aprovado pela Resolução nº 098/90. do CEE-TO
(Parecer nº 140/98)**

UNDIME-União dos Dirigentes Municipais de Educação

DEMEC-Delegacia do MEC no Tocantins

SEDUC-Secretária de Estado de Educação e Cultura das Prefeituras Municipais do Tocantins

Palmas, Outubro/98

DELEGADO DO MEC NO TOCANTINS

Antônio Santana Gomes

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Humberto Luiz Falcão Coelho

PRESIDENTE DA UNDIME

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS

Adagmar de Araújo Martins

PREFEITA DE ITAGUATINS

PRESIDENTE DA AMBIP- Ass. Dos Municípios Bico do Papagaio

Maria Ivoneide Matos Barreto

COORDENADORA GERAL

Elizabeth Maria Lopes Toledo

ELABORAÇÃO DO PROJETO “MUDE-TO”

Fidêncio Bogo

PROJETO “MUDE-TO”

SUMÁRIO

1. Identificação do projeto
2. Apresentação
3. Justificativa
4. Objetivos
 - 4.1 Objetivos gerais do curso
 - 4.2 Objetivos específicos do curso
 - 4.3 Objetivos específicos das disciplinas
5. Perfil do profissional
6. Plano Administrativo-Pedagógico
 - 6.1 Clientela do curso
 - 6.2 Proposta curricular
 - 6.3 Matrícula
 - 6.4 Avaliação diagnóstica
 - 6.5 Organização das turmas
 - 6.6 Avaliação da aprendizagem
 - 6.7 Aproveitamento dos estudos
 - 6.8 Promoção
 - 6.9 Metodologia
 - 6.10 Corpo docente, pessoal técnico e pessoal de apoio
 - 6.11 Material didático
 - 6.12 Disciplinas

ANEXOS

1. Grades curriculares
2. Dias letivos e carga horária
3. Calendário do curso
4. Habilitação do corpo docente e distribuição das disciplinas.

1-IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

- 1.1 -Título: Projeto “MUDE-TO”- Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação no Tocantins- Curso de Capacitação e Habilitação de Professores Leigos da Rede Municipal de Educação do(s) município(s) de.
- 1.2 -Órgão responsável e executor: Secretária Municipal de Educação. Caso o projeto se realize numa Prefeitura-Pólo, todas as Prefeituras envolvidas devem constar neste item.
- 1.3 –Coordenador geral do Projeto:
Elizabeth Maria Lopes Toledo
- 1.4- Apoio:
UNDIME, DEMEC, SEDUC.
- 1.4 Monitoria
Professores e Técnicos da rede estadual (ou municipal, se houver) de ensino.
Professores de outras instituições (UNITINS, ULBRA)
- 1.5 Clientela: Professores leigos (menos os de nível superior)
- 1.6 Duração: Janeiro de 1999 a Dezembro de 2000
- 1.7 Recursos: FUNDEF
- 1.8 Turmas: Uma ou mais de acordo com o quantitativo de candidatos
- 1.9 Carga horária: Mínimo de 1.200 horas (de sessenta minutos), incluindo o estágio.
- 1.10 Local: Será definido por cada município ou conjunto de municípios
- 1.11 Horário: a definir.

2-APRESENTAÇÃO

Na linha das Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi elaborado o presente projeto para as Prefeituras do Tocantins visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas por elas mantidas. O projeto, eu denominamos Projeto “MUDE-TO”, desempenha papel de destaque. De fato, é sabido - e as pesquisas mostram isso- que

uma das principais causas do baixo nível do ensino está justamente no despreparo dos professores, em outras palavras, no alto índice de professores leigos, os ditos PA professor auxilia nos seus vários níveis elementar – PA - A, fundamental - PA-B, médio – PA - C, superior – PA - D.

O Projeto aprovado pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução nº 098/98, de 27 de Outubro de 1998, define os objetivos do curso e das disciplinas, o perfil do profissional que se pretende formar, a clientela, a proposta curricular, a avaliação, a metodologia e outros aspectos do regime didático e escolar.

De acordo, com os resultados da avaliação diagnóstica que mostrará a realidade do quadro de pessoal de cada município, a carga horária do Projeto pode ser alterada, mas seu total nunca poderá ser inferior a 1.200 (um mil e duzentas horas), ai incluindo o Estágio Supervisionado.

O suporte legal do Projeto “MUDE-TO” é a lei nº 9.394/96 e a Resolução nº 013/97, do Conselho Estadual de Educação do Tocantins.

3-JUSTIFICATIVA

A atual política educacional do MEC, consubstanciada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96, não admite mais que até o final da Década da Educação, atuem ainda nas escolas professores não habilitados, os ditos professores leigos. Excepcionalmente o artigo 62, admite “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

De fato, como priorizar o ensino fundamental se for mantido o quadro atual, onde grande parte dos professores não possui a habilitação mínima, que é o curso normal, o curso de magistério? O que esperar de um professor com ensino fundamental incompleto numa sala de aula nos dias de hoje? Despreparo e, por isso mesmo, atuação e remuneração insuficientes. As duas coisas que mais ajudam a derrubar a auto-estima do profissional da educação tirar do seu horizonte a perspectiva de melhoria profissional e funcional.

Como pela Constituição o ensino fundamental cabe “preferencialmente” no município, e como a nova LDB estabelece no artigo 11 as competências do município na educação infantil e no ensino fundamental, não se pode mais esperar milagres para que

melhore o corpo docente de nossos municípios o “milagreiro” é a própria Prefeitura, a quem cabe a obrigação de oferecer a seus professores leigos as condições para se habilitarem e poderem um dia exercer com plena competência sua difícil tarefa de educadores.

O projeto inicial- Projeto CUCA- que serviu de base para este, foi elaborado em 1993 pela equipe técnica da Secretária Municipal de Educação de Palmas, e tornou-se um marco da educação em Palmas, porque significou na prática a eliminação da figura do professor “leigo”, integrante do QTM. Quadro Transitório do Magistério.

Os resultados certamente serão compensadores. Dia virá em que as Prefeituras do Tocantins- é o objetivo último do Projeto MUDE-TO- Terão em suas salas de aula somente professores capacitados e habilitados, por isso mesmo mais bem remunerados, com uma auto-estima mais bem firmada, em condições de exercer com competência e compromisso seu trabalho e com ânimo de enfrentar com êxito a árdua tarefa de educar dotando os municípios de uma boa escola e de um ensino de qualidade, fatores extremamente importantes para o desenvolvimento de cada município e do Estado.

Importa lembrar que a passagem da QTM - Quadro Transitório do Magistério- para o QPM- Quadro Permanente do Magistério- não é automática, mas depende de concurso público de provas e títulos (lei nº 9.394/96, art.67, I)

4-OBJETIVOS

4.1 Objetivos gerais do curso:

a) Preparar professores com sólida formação geral, pedagógica e profissional para exercer o magistério na educação infantil e no ensino fundamental menor.

b) Desenvolver no professor a consciência da realidade na qual atua, proporcionando-lhe adequada fundamentação teórica e satisfatória instrumentalização técnica que lhe permita uma ação transformadora do educando, com vistas à construção de sua cidadania.

4.2- Objetivos específicos do curso:

a) Levar o professor a dominar os componentes curriculares da base nacional comum em nível médio, evidenciando capacidades para:

- identificar conceitos básicos e sua seqüência lógica;
- resolver situações-problema que exijam capacidade de análise, síntese, avaliação e aplicação de conhecimento.

b)Capacitar o professor a organizar situações de ensino eficazes, demonstrando capacidade para.

- traduzir os conteúdos aprendidos no curso para um grau menos complexo compatível com o ensino fundamenta.;
- relacionar tais conteúdos às respectivas didáticas específicas;
 - identificar as características dos alunos e das comunidades, os temas e as necessidades do mundo social e os objetivos do currículo;
 - realizar as adaptações curriculares necessárias para o atendimento dos alunos com necessidades especiais;

c) Tornar o professor apto a atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável, justo, solidário e aberto ao diálogo.

4.3 Objetivos específicos das disciplinas:

a) Língua Portuguesa e Literatura Brasileira:

- ter entendimento global da língua portuguesa como língua materna, instrumento de comunicação, integradora da organização do mundo e da própria individualidade;
- ter uma visão global do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa da pré-escola a 4ª série do ensino fundamental;
 - dominar as técnicas da leitura e interpretação de textos e da produção oral e escrita de textos;
 - selecionar conteúdos a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos;
 - resolver os problemas surgidos durante a aplicação dos conteúdos gramaticais.

b) Matemática:

- ter uma visão global do ensino da Matemática básica;
- identificar situações práticas do uso da Matemática;
- ter uma visão global da Matemática em seu conjunto;
- entender as relações lógicas dentro da Matemática e em seus campos de aplicação.

c) Ciências Físicas e Biológicas:

-ter uma visão global do ensino de Ciências Físicas e Biológicas da pré-escola à quarta série;

- saber aplicar os resultados da ciência, sempre que possível, em situações do dia a dia;
- adquirir gradualmente o domínio da linguagem científica;
- reconhecer os organismos vivos em permanente equilíbrio através de trocas com o meio ambiente e através da avaliação de mecanismos internos;
- mostrar nos alunos a importância da ciência para o desenvolvimento humano.

d) História e Geografia:

- entender a realidade local, estadual e nacional;
- saber situar-se no tempo e no espaço;
- perceber o fato histórico e a própria História como construção da sociedade;
- perceber as exigências da preservação do meio ambiente e da educação ambiental em geral;
- fazer de sua prática docente um instrumento de promoção dos valores sociais e políticos.

e) Educação Artística:

- compreender a arte como manifestação original do ser humano por meio do aprofundamento de uma das linguagens expressivas;
- identificar, conhecer e analisar materiais e recursos expressivos e emprega-los em seu trabalho artístico;
- integrar a escola à comunidade através da pesquisa e da organização cultural em todos os seus aspectos;
- desenvolver no aluno a imaginação e a criatividade através das diferentes linguagens artísticas.

f) Língua Estrangeira Moderna

- entender textos fáceis em inglês moderno;
- dominar os conteúdos gramaticais básicos;
- perceber a importância crescente da língua inglesa no mundo e sua influência em nossa cultura.

g) Educação Física:

- perceber a importância da recreação na pré-escola e no fundamental menor;
- dominar a prática correta de certos exercícios psicomotores;
- identificar e corrigir erros de postura do aluno.

h) Fundamentos da Educação: (Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História e Filosofia da Educação), aí incluída a educação especial para alunos portadores de necessidades especiais.

- compreender os vários aspectos e etapas do crescimento e do desenvolvimento bem como de suas inter-relações;

- ter consciência de sua responsabilidade em relação ao desenvolvimento harmonioso do educando;
- observar a realidade social na qual irá basear-se para elaborar seu plano de ensino e desenvolver com eficiência suas atividades didáticas;
- pensar e agir criticamente para tornar as estruturas sociais e educacionais mais condizentes com as necessidades do educando;
- perceber que a educação sofre condicionamentos de natureza histórica, social, econômica e política.

i) Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental:

- refletir sobre a estrutura e o funcionamento do ensino, sobre os problemas daí decorrentes e sobre formas de solução desses problemas;
- analisar o sistema escolar brasileiro e sua estrutura administrativa, tanto em âmbito nacional, como estadual e municipal;
- diligenciar para o espírito da nova LDB seja assimilado, priorizando o aluno e dando-lhe condições de crescer como cidadão.

j) Didática Geral:

- adequar os conteúdos os métodos e os recursos didáticos à realidade da escola na qual atua;
- aprimorar o relacionamento entre o professor e o aluno;
- prever e prover situações de experiências curriculares de ensino-aprendizagem: planejamento, orientação e avaliação.

l) Didáticas Especiais (Metodologia):

- aplicar adequadamente as diferentes técnicas e recursos didáticos no processo de alfabetização e em educação infantil e no ensino do Português, da Matemática, das Ciências e dos Estudos Sociais;
- relacionar e adequar tais conteúdos com a realidade do educando;
- identificar o papel do indivíduo como agente de mudança social, de modo a superar a oposição entre indivíduo e sociedade;
- despertar na criança a criatividade, sobretudo através de atividades de linguagem oral e escrita.

m) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado:

- identificar a importância da atuação e envolvimento do professor no processo de ensino aprendizagem;
- desenvolver o senso de responsabilidade, capacidade de iniciativa e decisão no exercício do magistério;
- conscientizar-se da importância da participação ativa dos alunos nas atividades escolares;
- aplicar os conhecimentos adquiridos na seleção, utilização e adequação de estratégias e recursos de ensino as diferentes situações e condições da escola;
- analisar a importância de uma avaliação criteriosa para sua experiência individual e para um trabalho comunitário;
- desenvolver o senso crítico e a criatividade no campo profissional.

Obs.: Junto com as demais disciplinas, serão trabalhados os temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Educação Física, Saúde, Pluralidade Cultural, além de temas locais.

5-PERFIL DO PROFISSIONAL

Tendo como meta o exercício da razão crítica o profissional da educação no exercício do magistério deverá ser capaz de:

- conhecer-se a si mesmo, tendo consciência de suas reais possibilidades, assumindo uma postura crítica acerca do mundo, da educação e do ser humano no contexto em que está inserido;

- apropriar-se dos conhecimentos para reconstruí-los com os alunos, de forma que eles desenvolvam habilidades e valores para a construção e expressão da cidadania;

- compreender que a prática se concretiza no trinômio: ação-reflexão-ação, possibilitando a formação de um professor pesquisador;

- tomar consciência da função político-social do professor, exercendo-a eticamente;

- comprometer-se com a educação e com a construção do projeto político pedagógico de maneira crítica e criativa.

6- PLANO PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVO

6.1 Clientela do curso:

A clientela é definida pelo cargo (professor) e não pela função. Assim, não importa se o aluno-mestre está em gerência ou em atividade afim, isto é, direção, vice-direção, coordenação ou supervisão pedagógica e orientação educacional. Caso o aluno-mestre seja estatutário poderá fazer o curso mesmo estando em função administrativa. Neste caso deverá assinar compromisso de exercer o magistério se for aprovado.

Ao terminarem o curso, os alunos-mestres receberão o diploma de Técnico em Magistério.

Os que não tiveram certificado de conclusão ou diploma de ensino médio que forem aprovados nas disciplinas do núcleo comum (formação geral) e reprovados nas disciplinas profissionalizantes (formação especial) poderão receber Certificado de Conclusão de Ensino Médio Básico (não-profissionalizante).

Na distribuição dos grupos para a formação de turmas, devido as profundas diferenças individuais, não será levado rigorosamente em conta o grau de escolaridade do

candidato. Isso será decidido, inicialmente, após avaliação diagnóstica e, posteriormente, a partir do encerramento da primeira etapa, durante o andamento do curso (item 6.5). Mais do que um documento comprovante de escolaridade será valorizado o conhecimento, mesmo que não documentado (lei nº 4.394/96, artº 3º, X).

6.2 Proposta curricular:

A escolha das disciplinas para a formação de professores devem sempre ser fruto de um conjunto de decisões anteriormente assumidas com base em princípios político-filosóficos de identificação das exigências da sociedade para com a formação profissional da natureza do trabalho, da concepção do processo de ensino-aprendizagem e do papel do professor nesse processo.

A formação de professores enquanto preparação profissional, dado sua complexidade envolve dimensões políticas, culturais e técnicas e requer uma lógica norteadora baseada na construção de competências para o exercício da profissão. A organização e o funcionamento curricular e institucional deve possibilitar que os diferentes saberes aprendidos revertam em capacidade específicas para a atuação do professor. A proposta curricular do projeto apresenta três elementos que concorrem para a definição do perfil do professor:

- 1- base sólida de conhecimento (de cultura geral, científica e teórico-prática);
- 2- habilidades e atitudes (expressas através de comportamento, criatividade e participação).
- 3- Consciência da realidade sócio-econômica, entendida em termos amplos (sociedade) e específicos (escola).

Nessa perspectiva, é o conjunto de funções que o professor deverá desenvolver que determina os objetivos da formação profissional, os âmbitos de conhecimento necessários para o alcance desses objetivos, bem como as abordagens metodológicas mais coerentes com a concepção do professor-sujeito de sua própria formação e com o tipo de prática pedagógica que pretende promover.

Os conteúdos de formação de professores do Projeto serão organizados nos seguintes âmbitos de nível médio.

1-Disciplinas e atividades de formação geral: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna(Inglês).

2-Formação Especial: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História e Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, Didática Geral, Didáticas Especiais (metodologia), Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

6.3 Matrícula:

A matrícula se efetivará pelo preenchimento da Ficha de Matrícula, pelo seu deferimento e pela apresentação dos documentos exigidos (copia autenticada da carteira de identidade, uma foto 3X4 e copia autenticada de documento de vínculo com a Secretária Municipal da Prefeitura).

Além desses documentos, o candidato deve: a) assumir compromisso escrito de que exercerá sua função de magistério; b) ser aprovado em seleção feita pela Secretária Municipal de Educação. Estes cuidados evitam gastos inúteis e outros futuros problemas.

O período de matrícula será fixado pela coordenação do curso, com no mínimo quinze dias de antecedência.

6.4 Avaliação diagnóstica:

A avaliação diagnóstica será feita na primeira semana, através de provas e testes a fim de avaliar os conhecimentos básicos das disciplinas de formação geral.

O resultado da avaliação servirá de parâmetro para a organização das turmas e para a elaboração dos conteúdos programáticos e do material de ensino, além de fornecer aos professores um conhecimento prévio do nível da clientela.

6.5 Organização das turmas:

Com base no aproveitamento do aluno verificado através da avaliação diagnóstica, as turmas serão organizadas da seguinte forma, de acordo com a realidade de cada município ou grupo de municípios.

a) Se os alunos forem em torno de trinta e cinco pode-se reuni-los numa única turma. A heterogeneidade da turma, se bem aproveitada, é um fator enriquecedor. Os alunos mais adiantados podem ajudar os colegas em suas dificuldades.

b) Se houver número de alunos para duas turmas, coloquem-se os alunos com menor aproveitamento numa turma e os demais na outra.

c) Se houver número de alunos para três ou mais turmas, distribuam-se os alunos em três níveis de aproveitamento, insuficiente, médio e bom.

d) Os professores PA-C com certificado de conclusão de ensino médio básico ou com diploma de ensino médio técnico, deverão cursar a disciplina Língua Portuguesa(excluída a Literatura Brasileira) e Matemática. Para aprovação nestas duas disciplinas exige-se apenas frequência de 80%(oitenta por cento).

6.6.Avaliação da aprendizagem:

A avaliação será contínua e terá principalmente uma função de diagnóstico da realidade de cada aluno durante o processo, possibilitando, desde a recuperação paralela das deficiências verificadas.

A avaliação da aprendizagem será feita através dos seguintes instrumentos:

- a) Provas escritas, preferencialmente dissertativas, abrangendo os conteúdos de cada etapa relativos às aulas e demais atividades;
- b) Verificação da participação do aluno nas atividades de classe e extra-classe;
- c) Auto-avaliação.

A avaliação do Estágio Supervisionado deve ser feita levando em conta as expectativas que se tem do desempenho do aluno-mestre, tanto no que se refere a sua competência profissional, quanto à sua atuação como membro do grupo.

No decorrer de cada etapa serão feitas avaliações parciais da aprendizagem e no seu final, será feita a avaliação da aprendizagem de toda a matéria ministrada no período. Se necessário após esta avaliação será realizado um Conselho de Classe, conduzindo de acordo com as normas do regimento escolar padrão do Estado.

De acordo com as conclusões do Conselho de Classe, o aluno com aproveitamento insuficiente em até três disciplinas será submetido a estudos de recuperação especial, com nova oportunidade de avaliação, após trinta dias. Se reprovado, o aluno mestre não poderá curar as etapas seguintes. A recuperação especial para o aluno-mestre que está concluindo a última etapa pode ter prazo superior a trinta dias, a critério da Coordenação Pedagógica.

A média final da etapa em cada disciplina ou atividade é a média das notas das avaliações feitas durante a etapa e no final dela, da seguinte turma: média das avaliações feitas durante o processo, nota de avaliação final, dividindo-se o resultado por dois.

6.7 Aproveitamento dos estudos:

Após a avaliação diagnóstica, os alunos portadores de certificado de conclusão ou de diploma de nível médio poderão ter aproveitados seus estudos, desde que apresentem um domínio suficiente dos relativos conteúdos.

O aproveitamento se aplica também à Literatura Portuguesa, mas não a Língua Portuguesa, cujo domínio em termos, sobretudo, de leitura e interpretação de textos e de produção de textos falada ou escrita é de fundamental importância para o professor. Não é possível em hipótese alguma, aceitar em sala de aula um professor que comete erros graves no uso da língua-mãe diante de seus alunos. Assim, Língua Portuguesa deverá ser cursada por todos os candidatos. O mesmo vale para Matemática (Básica).

6.8. Promoção:

Considerar-se-à aprovado o aluno que obtiver média final mínima 6,0 (seis) e frequência total mínima de 80%(oitenta por cento) (veja-se o disposto no item 6.5.).

6.9. Metodologia:

Os encontros se desenvolverão através de aulas expositivas, debates, trabalhos em grupo e outros procedimentos didáticos, com utilização do livro-texto, de recursos audiovisuais e demais recursos didáticos disponíveis.

Na medida do possível, entre um encontro e outro, haverá um monitor disponível para prestar esclarecimentos a alunos que o desejaram.

A sala de aula será um laboratório pedagógico no qual serão analisados as técnicas do estudo e de pesquisa bibliográfica, dirimidas as dúvidas, levantados questionamentos apresentados e discutidos experiência e práticas positivas e negativas de cada um, bem com programadas as atividades do período subsequente.

Se houver cursos concomitantes em duas ou mais prefeituras ou pólos, procure-se oferecer disciplinas diferentes entre elas para facilitar o uso dos livros da biblioteca móvel.

6.10. Corpo docente, pessoal técnico e pessoal de apoio:

Os coordenadores pedagógicos, os professores e se houver, os monitores do curso todos portadores de diploma de licenciatura plena específica, serão selecionados dentre os professores do município ou do grupo de municípios e, na falta destes, de outras instituições (escolas estaduais e universidades).

A escolha do pessoal de apoio é atribuição de cada Prefeitura.

6.11. Material didático:

Os alunos-mestres receberão livros conteúdos básicos das disciplinas mais importantes. Tais livros servirão como biblioteca mínima do professor.

Para algumas disciplinas com carga horária menor e de mais fácil assimilação serão feitas apostilas. Tanto os livros como as apostilas serão completados pelo professor ou monitor e por uma pequena biblioteca móvel.

6.12. Disciplinas

6.12.1 Disciplinas de formação geral

Abreviatura

- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

- L.P.L.B

- Matemática

-Mat

- Ciências Físicas e Biológicas	C.F.B
- História	Hist
- Geografia	Geog.
- Educação Artística	Ed.Art.
- Educação Física	Ed.Fís.
- Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	L.E.M.

6.12.3. Disciplinas de formação especial

Abreviatura

a) Fundamentos da educação:

-Sociologia da Educação	-Soc.Ed
-História e Filosofia de Educação	H.F.Ed
-Psicologia da Educação	Ps.Ed

b) Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental

E.F.E.F

- Didática Geral	D. Ger
- Didática de Educação Infantil	D.E.Inf
- Didática de Alfabetização	D.Alf
- Didática de Português	D.Port
- Didática de Matemática	D.Mat
- Didática de Ciências	D.Cien
- Didática de Estudos Sociais	D.E.Soc
- Prática de Ensino	Est.Sup

Carga horária total mínima 1.200horas (72.000 mil)

