

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA OLINDA BARRETO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS –  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE IPORÁ**

Goiânia  
2010

MARIA OLINDA BARRETO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS –  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE IPORÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação e Profissionalização Docente.

**Orientador:** Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

Goiânia  
2010

---

Barreto, Maria Olinda

B273f A formação docente na Universidade Estadual de Goiás: Unidade Universitária de Iporá / Maria Olinda Barreto. – Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.  
131 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, Goiânia, 2010.

1. Formação de Professores. 2. Profissionalidade docente. 3. Identidade profissional. 4. Prática docente. I. Guimarães, Valter Soares. II. Barreto, Maria Olinda. III. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. IV. Título.

**CDU: 378.4**

---

## DEDICATÓRIA

A todos que compartilham comigo os sonhos, as incertezas e as utopias. De forma especial a Ana Maria, Karla Angélica e Marilda Lima que disponibilizaram seu tempo com leituras, sugestões e na gratuidade propiciaram condições para que eu pudesse concluir esse desafio. Obrigada pela colaboração.

Ao professor Valter pela sinceridade, pela orientação criteriosa, leitura atenta e rigor nas correções. Pela paciência e compreensão diante dos meus limites de iniciante nos caminhos da pesquisa. Meu reconhecimento e gratidão.

A todos que acreditam na educação e lutam para que os professores sejam valorizados, respeitados, reconhecidos. Que a esperança, as lutas e os sonhos nos fortaleçam.

À minha família e de forma especial ao meu pai Landulfo e minha vovó Maria que sempre torceram, acreditaram e rezaram por mim. Partiram durante esse processo de formação e não poderão celebrar comigo esta conquista. Saudades...

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof. Dr<sup>a</sup>. Mirza Seabra e à Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Francisca pela criteriosa leitura, observações e sugestões. Obrigada pela valiosa contribuição para o aprimoramento desse trabalho.

Ao Prof. Dr. Valter por ter aceitado o desafio de me orientar e pela forma cordial, responsável, firme e cuidadosa na condução do processo de construção dessa pesquisa. Meu eterno reconhecimento

Aos professores e alunos dos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática da UEG-UnU de Iporá, que se dispuseram a participar dessa pesquisa. Agradeço a contribuição.

À minha mãe Edite irmão Azésio, irmãs Marineide, Edneide e Isaina e sobrinhos (Albanett, Ana Beatriz, Jair Neto, Ana Karolina, Ana Sarah e Ana Elisa) por terem sempre acreditado e confiado em mim. Partilho com vocês essa conquista.

Às minhas amigas/irmãs Raquel, Maria José, Junia, Maria das Dores e Aldalina que estão sempre presentes comigo na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, partilhando o sonho de uma educação e um mundo melhor. Que a amizade sempre nos fortaleça.

Ao meu companheiro Antonio R. Neto que durante todo o tempo de estudo, compreendeu as ausências, encorajou-me nos momentos difíceis e acreditou no êxito desta conquista. O seu apoio foi fundamental.

## RESUMO

BARRETO, Maria Olinda. A Formação Docente na Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Iporá. 2010.142f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

Este estudo de perspectiva qualitativa vincula-se à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFG. Tem como temática a Formação Docente na Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Iporá. O objetivo desta pesquisa foi identificar nos projetos e no desenvolvimento dos cursos, as questões relacionadas à profissionalidade e identidade docente e os desdobramentos desta formação na prática pedagógica dos professores e na melhoria da qualidade da educação. Contextualizamos as políticas de formação de professores, destacando os aspectos históricos, as reformas, as perspectivas atuais. A UnU de Iporá-Go. oferta cinco cursos de licenciatura e é a maior responsável pela formação de professores em Iporá-Go, e nos municípios circunvizinhos. Diante dos inúmeros desafios colocados à profissão e à formação docente, esta investigação foi desenvolvida tendo como ponto de partida o estudo da influência e do papel da UEG na formação de professores. A análise desta instituição foi realizada considerando sua criação como proposta de governo, sua expansão desordenada e a precarização das condições de trabalho e suas conseqüências para a formação docente. Para realização da pesquisa foi utilizado o método do materialismo histórico dialético. A base teórica para compreensão da formação de professores foi buscada, principalmente, em Sacristán, Nóvoa, Guimarães, Pimenta, Libâneo, Brzezinski, Saviani, Toschi e Veiga. A investigação foi realizada por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos, do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais e demais legislações sobre o tema e dos dados obtidos com a realização de entrevistas com professores-formadores e grupo focal com os alunos dos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática que já são professores. A pesquisa evidencia a fragilidade das propostas de formação expressas nos projetos pedagógicos dos cursos e a incipiente discussão da profissão e a profissionalidade docente. Ressaltamos que apesar das fragilidades institucionais da UEG, os depoimentos dos alunos apontam para significativas mudanças na prática docente e adesão à profissão, a partir da formação propiciada pelos cursos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Profissionalidade docente; Identidade profissional; Prática Docente.

## ABSTRACT

This study, of qualitative perspective, is linked to the line of research Training of Teachers Education, from the Post-Graduate Program, at Faculty of Education from Universidade Federal de Goiás- UFG. Its thematic Teacher Training at the State University of Goiás - Unit Iporá University. The aim of this research was to identify the projects and course development, issues related to teacher professionalism and identity, as well as the ramifications of this training on teachers' pedagogical practices and the improvement of education quality. Initially, we contextualize the politics of teacher education, highlighting the historical aspects, reforms the current perspectives. The Unidade Universitária of Iporá, Goiás, offers five undergraduate programs and it is the most responsible for teacher training not only in Iporá but also in other surrounding cities. Considering the great challenges facing the profession and teacher training, this research has been developed taking as a starting point, the study of the influence and the role of the Universidade Estadual de Goiás-UEG, in the teacher education. The analysis of this institution considered some points: first, its creation as a proposed government, secondly, its sprawl and, thirdly, the precariousness of working conditions and their consequences for teacher training. This research was made by the method of dialectical historical materialism. The theoretical basis to understanding the concept of teacher training is based largely on Sacristán, Nóvoa, Guimarães, Pimenta, Libâneo, Brzezinski, Saviani, Toschi and Veiga. The investigation was performed by analysis of the Pedagogic Projects of courses, the study of the National Curriculum Guidelines and other laws on the subject and from the data obtained from interviews with teachers, trainers and a focus group with students from Geography, History, Literature and Mathematic course who are already teachers. The research highlights the fragility of the proposals expressed in the training courses and in educational projects as well as an incipient discussion of the profession and the teaching profession. We emphasize that despite the institutional weaknesses, the testimony of the students point out to significant changes in teaching practice and in the adherence to the profession, after the training courses offered.

Keywords: Teacher, Teacher Professionalism, Professional Identity and Teacher Practice

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Graduados nos cursos de Licenciatura Plena Parcelada da FECLIP e UEG .Fonte: Secretaria Acadêmica da Unidade Universitária de Iporá.....	73
Ilustração 2	Quadro de formação de professores - Rede Municipal de Ensino-1988. Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Município de Iporá-Go./ NAI – UnU Iporá.....	76
Ilustração 3	Quadro de formação de professores - Rede Estadual de Ensino em 1988. Fonte: Subsecretaria Regional de Educação de Iporá-Go./NAI-UnU Iporá 2005/2.....	77
Ilustração 4	Quadro de formação de professores - Rede Privada de Ensino em 1998. Fonte: Secretaria do Colégio Exato de Iporá-Go./ NAI – UnU Iporá /2005/2.....	77
Ilustração 5	Quadro de Formação de Professores - Rede Pública Municipal de Ensino em 2009 Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Município de Iporá/ NAI –UnU Iporá 2009/2 .....	79
Ilustração 6	Quadro de Formação de Professores - Rede Pública Estadual de Ensino em 2009. Fonte: Subsecretaria Regional de Educação de Iporá-Go/ NAI – UnU Iporá 2009/2.....	79
Ilustração 7	Quadro 06: Formação de Professores - Rede Privada de Ensino em 2009. Fonte: Secretaria das escolas particulares do município de Iporá-Go/ NAI – UnU Iporá 2009/2.....	79
Ilustração 8	Gráfico de formação de professores no que refere à escolaridade. Fonte: NAI – Núcleo de Avaliação Institucional – UnU Iporá 2009/2 .....	80



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGANP	Agencia Goiana de Administração e Negócios Públicos
ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEMEC	Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura
DOE	Diário Oficial do Estado
EAD	Educação à Distância
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FECLIP	Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUEG	Fundação Universidade Estadual de Educação
FUNCER	Fundação Universitária do Cerrado
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAI	Núcleo de Avaliação Institucional
OESP	Organização do Ensino Superior Privado
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PrG	Pró-Reitoria de Graduação
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia

SRE	Subsecretaria Regional de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCG	Universidade Católica de Goiás, agora Pontifícia Universidade Católica, PUC
UEE	União Estadual dos Estudantes
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UnU	Unidade Universitária

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS, DO OBJETO, DAS QUESTÕES NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO .....	14
METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO E A ESTRUTURA DO TRABALHO	20
<b>CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ASPECTOS HISTÓRICOS, PROFISSÃO E PROFISSIONALIDADE .....</b>	<b>27</b>
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA COLÔNIA À REPÚBLICA .....	29
1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES....	38
1.3 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE, IDENTIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE .....	42
1.4 PROFESSOR REFLEXIVO E PROFESSOR PESQUISADOR .....	51
<b>CAPÍTULO II – ENSINO SUPERIOR EM IPORÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>58</b>
2.1 O ensino superior em Goiás .....	59
2.2 A história da Unidade Universitária de Iporá.....	69
2.3 A formação de professores no período que antecede a criação da FECLIP/UEG .....	75
2.4 A formação de professores em 2009.....	78
<b>CAPÍTULO III – A PROFISSÃO, PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONALIDADE NOS CURSOS DA UEG UNIDADE DE IPORÁ ....</b>	<b>82</b>
3.1 A profissão a profissionalidade nos cursos de licenciatura da UnU de Iporá.	89
<b>3.1.1 Curso de Geografia .....</b>	<b>90</b>
<b>3.1.2 Curso de História.....</b>	<b>96</b>
<b>3.1.3 Curso de Letras.....</b>	<b>101</b>
<b>3.1.4 Curso de matemática.....</b>	<b>105</b>
3.2 TECENDO COMENTÁRIOS SOBRE PROFISSIONALIDADE.....	111
3.3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL SUGERIDA PELOS CURSOS .....	114
3.4 A FORMAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO A - ANÁLISE DOCUMENTAL .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO B- QUESTÕES PROPOSTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES FORMADORES DOS CURSOS DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA, LETRAS E MATEMÁTICA.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO C - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA OS GRUPOS FOCAIS COM OS ALUNO.....</b>	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

Como é possível conceber um dispositivo e um currículo de formação inicial sem primeiro pensar na profissão docente e na prática pedagógica? Não é essa a própria natureza da transposição didática no campo da formação profissional? (PERRENNAUD, 1993).

### APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS, DO OBJETO, DAS QUESTÕES NORTEADORAS DA INVESTIGAÇÃO.

A epígrafe acima aponta a perspectiva da presente pesquisa sobre a formação docente na UEG- Unidade Universitária de Iporá. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a formação inicial proporcionada pelos cursos da UEG-UnU de Iporá-Go, e sua contribuição para a constituição da profissionalidade e identidade docente. E, como objetivos específicos buscamos contextualizar historicamente a UEG e a UnU de Iporá no cenário do ensino superior brasileiro; identificar como são trabalhados no decorrer do curso os elementos referentes à profissão, profissionalidade e identidade docente; e os desdobramentos desta formação na prática pedagógica dos professores.

A motivação para esta empreitada surge a partir da minha experiência como aluna do curso de História nesta instituição no início da sua criação e, posteriormente, como professora formadora e pelo trabalho realizado como professora do ensino fundamental e médio da rede pública, com atuação em diversas escolas. Desta experiência ocorreram vários questionamentos, o primeiro com relação à forma como os cursos trabalham as questões relacionadas à profissão, profissionalidade e identidade docente. Outro questionamento se refere às mudanças, aos desdobramentos da formação inicial na prática docente dos licenciandos que já são professores, e na melhoria da qualidade da educação.

É importante ressaltar que entendemos ser a formação do professor apenas um dos aspectos a ser considerado ao se analisar a qualidade da educação. A possível melhoria na prática docente dos sujeitos investigados foi analisada a partir da visão e avaliação do próprio aluno-professor. Noutras palavras, não foi realizada nenhuma intervenção para constatar desdobramentos da formação na

prática dos alunos-professores<sup>1</sup>. A referência foi o juízo que emitiram a respeito das características de sua prática a partir da realização de um curso de graduação.

Para a concretização da investigação definimos o objeto de estudo, a finalidade da pesquisa e as questões relevantes. Em seguida estabelecemos a metodologia da investigação e da exposição dos resultados. No intuito de conhecer melhor a instituição realizamos um levantamento histórico de sua criação e consolidação como uma IES pública destinada à formação de professores e da realidade dessa formação antes e depois da criação dos cursos de licenciatura.

A UnU de Iporá oferece cinco cursos regulares de licenciatura: Biologia, Geografia, História, Letras e Matemática, o que faz ver que o foco desta instituição, desde sua criação, tem sido a formação de professores.

Desse modo, o ponto de partida desta pesquisa foi procurar conhecer a história e a importância desta instituição formadora, no contexto em que está inserida; em seguida inteirarmo-nos da proposta de formação, contida nos projetos pedagógicos dos cursos e sua materialização por meio das disciplinas e ação dos professores formadores que participaram da pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada. Para conhecer como se deu o processo de elaboração dos projetos foi necessário realizar uma entrevista com os coordenadores de curso e, por fim, procuramos também ouvir dos próprios alunos-professores como acontece esta formação e os seus desdobramentos nas experiências pedagógicas e na constituição de uma consciência da profissão.

Nesse contexto compreendemos a profissionalização como a maneira pela qual o indivíduo produz e reproduz sua existência, seu sustento, perpassando pela reflexão das condições de trabalho, valorização profissional, consciência de pertença a uma categoria, a uma classe. Para isso há que questionar se os cursos fomentam essa discussão e, ainda, se motivam o graduando para o exercício dessa profissão. Primeiro, procuramos identificar como a profissão é apresentada nos projetos pedagógicos dos cursos e em seguida ouvimos de alunos-professores e dos professores formadores como acontece no decorrer do curso, a discussão sobre a profissão e se os mesmos se sentem motivados a serem professores. Aos alunos-professores foi perguntado se eles se sentem motivados a serem professores e também como é o exercício da profissão. Para os professores-formadores, foi feito o mesmo questionamento, e acrescentado, como eles se sentem na condição de professor formador de professores.

Diante de um contexto complexo e de uma sociedade em constantes transformações nos seus mais variados aspectos, é pertinente situar o papel da escola que participa desse processo, influencia e é influenciada por esse contexto.

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa serão considerados aluno-professor os alunos do 3ª e 4ª ano dos cursos pesquisados da UnU de Iporá que atuam como Professores no Ensino Fundamental e/ou Médio.

Muito se espera dessa instituição e do professor, apesar das grandes inovações tecnológicas e do acelerado processo de disseminação da informação.

Segundo Guimarães (2006), mesmo com as profundas transformações ocorridas na sociedade ampliando os meios para a formação dos alunos, a escola continua sendo a principal via de instrução e os professores os principais agentes da aprendizagem e “a qualidade da aprendizagem das novas gerações depende em boa parte, da qualificação dos professores” (p.1). Também Veiga ressalta a importância da formação para o exercício da docência.

A docência requer formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2008, p.14).

Reconhecemos que a formação é imprescindível para a constituição da profissionalidade, identidade e prática docente na melhoria da qualidade da educação. Portanto, foi a partir dessa perspectiva que se orientou esta investigação.

Refletir sobre o processo de formação inicial e sua relação com a construção da prática pedagógica supõe compreender que, para realizar sua prática docente, o professor deve desenvolver habilidades e atitudes, compreender a realidade social em que os alunos estão inseridos relacionando-a com o conhecimento teórico, construindo assim uma identidade profissional. Essa identidade profissional se constitui também na prática profissional.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2002, p.27).

A sociedade moderna, com seus acelerados processos de transformação, exige dos professores que respondam a inúmeras e complexas atribuições. Nesse contexto, a formação inicial tem como desafio preparar o professor para responder a essas novas exigências, porém, superando, por um lado, a visão tradicional da educação e, por outro, a pressão do mercado. Nessa perspectiva o desafio é pensar a prática como ação pedagógica

inovadora e superadora das dicotomias. Para Veiga (2008), é preciso compreender a importância do papel da docência numa perspectiva de prática social, portanto, a formação deverá propiciar uma reflexão sobre a natureza científico-pedagógica que capacite professores a enfrentar questões fundamentais da escola. No atual contexto são várias as questões e desafios colocados ao professor, como por exemplo, trabalhar o conhecimento frente a inúmeras informações produzidas pela sociedade e veiculadas pelos meios de comunicação, considerando as facilidades e atrativos da informática, despertar e manter o interesse e a motivação dos alunos em aprender, lidar com indisciplina, trabalhar a construção de valores como solidariedade, responsabilidade, ética, dentre outros desafios. Considerando que a formação tem como objetivo preparar o professor para o exercício da profissão, espera-se, portanto, que os cursos de licenciatura propiciem ao licenciando o embasamento teórico e as condições necessárias para a construção de uma prática docente que contribua para superar a dicotomia teoria-prática, o ensino mecânico, repetitivo, tecnicista, para o processo reflexão-ação-reflexão, que possibilite ao discente construir seus conhecimentos.

Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas (MEDEIROS e CABRAL, 2006, p.10).

Diante dos inúmeros desafios colocados à profissão e à prática docente, as questões norteadoras desta pesquisa foram:

- Sob quais aspectos as concepções de profissionalidade, identidade profissional e profissão docente se fazem presentes nos projetos pedagógicos dos cursos da UEG-UnU de Iporá?

- Se e como são trabalhados no decorrer dos cursos de formação da UEG-UnU de Iporá os aspectos relacionados à profissão e à profissionalidade docente?

- Essas concepções se manifestam no ideário dos alunos formandos? Se sim, sob quais aspectos?

- A formação propicia uma identificação e adesão à profissão? Se e como os cursos têm contribuído para a melhoria da prática docente?



Partindo do princípio de que uma boa prática docente possibilitaria uma melhoria na qualidade do ensino, há que se interrogar sobre o sentido de qualidade, pois este é um termo que envolve uma dimensão subjetiva, polissêmico, passível de várias interpretações e, em educação, nesta palavra, está implícita uma visão de mundo, de sociedade, de sujeito, por isso, assume diferentes contornos dependendo do lugar do qual se fala, de quem se fala e define qualidade. E é praticamente consenso nos discursos oficiais, dos movimentos sociais e de toda a sociedade, a necessidade de melhorar a qualidade do ensino.

Nesse contexto, compreendemos que há um grande equívoco quando os professores são apontados como os únicos responsáveis pela baixa qualidade do ensino, muito menos como os responsáveis em melhorar o nível deste. Necessário se faz compreender os elementos que, no conjunto, contribuem para assegurá-la, como por exemplo: a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho e salário dos professores, condições econômicas da família, dentre outros. Porém, é imprescindível investir na formação inicial e continuada dos professores, associando-a aos aspectos acima mencionados para que a qualidade do ensino possa ser conquistada, conforme o que estabelece o Plano Nacional de Educação.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.63).

O Plano Nacional de Educação apresenta as bases fundamentais para melhorar a qualidade da educação no país. Para isso é necessário estabelecer uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, o que inclui a formação inicial e continuada que compreendo ser direito do professor e dever do Estado. A formação por si só não melhora a qualidade do ensino se esta não vier acompanhada de políticas consistentes de remuneração e condições de trabalho, ou seja, formação, valorização profissional que inclui salários dignos, plano de carreira e condições de trabalho. Essas condições serão alcançadas se forem prioridades e estabelecidas como políticas públicas, para serem executadas, avaliadas, e cobradas.

Como dizíamos, o tema qualidade da educação é bastante complexo, sendo difícil o estabelecimento de um conceito amplamente consensual a seu respeito. Além da dificuldade em relação ao conceito, também não é fácil a constituição de instrumentos que apreendam, efetivamente, essa qualidade da educação escolar. No entanto, compreendemos que a discussão perpassa pela garantia de educação para todos e engloba a constituição da cidadania, como bem expressam os autores do texto posto a seguir.

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, para todos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.143).

Nesse sentido, tendo como referência nossa experiência como professora e tomando-se como base, a perspectiva mais interna do processo de ensino aprendizagem, entendemos que a qualidade da educação escolar deve ser avaliada a partir das características das experiências cognitivas, afetivas e atitudinais pelas quais os educandos passam. Mas, como foi dito, a nossa pesquisa não investigará, diretamente (diga-se, *in loco*), a qualidade do processo de educação desenvolvido nas escolas onde nossos alunos-professores atuam. Para apreensão desse aspecto, tomaremos como referência o juízo, o discurso, a avaliação que os alunos fazem dos impactos, dos desdobramentos do curso de formação inicial em suas atividades como docentes.

Quando nos referimos à qualidade da educação estamos entendendo que primeiro é necessária a democratização da educação para que o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados, e aos elementos necessários à constituição da cidadania emancipadora seja garantido aos alunos.

Ao investigar a formação inicial dos cursos da UEG-UnU de Iporá e sua contribuição para a constituição da profissionalidade e identidade docente, procuramos conhecer como os cursos trabalham as questões relacionadas à prática docente e os desafios de ser professor. Para Guimarães (2004), a prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada, e estes contribuem para a construção de novas práticas. Portanto, é imprescindível que os cursos de formação propiciem reflexões sobre a profissão, o ser

professor, o contexto histórico-social, os embates para a constituição desta profissionalidade.

Nesse sentido, para Sacristán (1995), o conceito de profissionalidade docente deve ser contextualizado, analisado em função do momento histórico e compreendido como parte do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar. Apesar de considerar que não há um conceito fechado, exato, acredita-se que há ações que são específicas do professor e estas definem a profissão docente. “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor” (p. 65). Assim, profissionalidade docente está sendo entendida como a manifestação dos requisitos do ser professor. Esses requisitos se constituem no jogo sócio-historicamente construído entre as expectativas e demandas sociais postas à escola e aos professores e as respostas às reações da escola e desses profissionais ao que se espera e se solicita deles.

Nesse entendimento, profissionalidade docente e identidade profissional do professor praticamente se equivalem. Compreendemos que profissionalidade se refere, predominantemente, a requisitos mais objetivos do ser professor, tais como: saberes, habilidades, formas de conduzir o processo de ensino aprendizagem, etc. Já identidade profissional envolve, predominantemente, aspectos mais subjetivos do ser professor, entre eles a adesão, a identificação com esse modo de produzir individual e coletivamente a existência.

A partir do que se coloca ressaltamos que muitas pesquisas têm sido realizadas sobre a formação de professores e a profissionalidade docente. Assim, há uma vasta literatura nacional e internacional sobre o tema, o que torna evidente a importância da questão e de tudo mais que a ela se agrega. No entanto, na UnU de Iporá não existe ainda nenhuma pesquisa relacionada à formação de professores, desse modo, consideramos ser esta de extrema relevância, tendo em vista que todos os cursos ministrados são de licenciatura.

## METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO E A ESTRUTURA DO TRABALHO

Um dos desafios do pesquisador no processo de investigação consiste em definir o método, as técnicas e os procedimentos a serem utilizados, para que os objetivos propostos sejam alcançados, mesmo compreendendo que esses não são receituários, mas

instrumentos imprescindíveis para o êxito da pesquisa. Entendemos também que o método por si só não é garantia de êxito.

O método só assume a altura que lhe cabe quando compreendido como relação, que é parte de um conjunto de relações, que especificam um corpo teórico determinado. Não é fraqueza o não dispor de um método que por si só forneça as garantias de certeza do produto que elabora. (...) sem dúvida o método é o guia geral que esclarece e encaminha as idéias (CARDOSO, 1971, p.20).

Nesse sentido, a relação entre o contexto em que a pesquisa se realiza, com o pesquisador e o objeto de pesquisa, não deve ser compreendida como uma relação de neutralidade, pois a subjetividade do pesquisador irá permear toda a pesquisa, “o pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas à prática social de seus construtores e dos que as utilizam” (GATTI, 2007, p. 27).

Os estudos desenvolvidos nessa investigação sobre a formação docente na Unidade Universitária de Iporá, seus desdobramentos na prática pedagógica dos professores, a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio, e a constituição da profissão docente, tiveram uma abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa é fundamental o contato direto do pesquisador com a situação estudada e a compreensão dos fenômenos a partir do ponto de vista e da perspectiva dos participantes.

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser compreendido, no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1999, p.21).

Para realizar esta investigação foi utilizada a concepção metodológica histórico-dialética, por compreender que o contexto em que ocorre a formação e atuação docente é amplo, complexo e contraditório e que a ação do professor é intermediada por esse contexto. É nessa perspectiva histórica, de uma realidade dinâmica e conflituosa, em que o sujeito atua ou é tolhido em sua ação, que se pretende compreender o processo de formação, seus limites e possibilidades.

Na perspectiva histórico-dialética o método é uma mediação que contribui para explicar uma determinada realidade, onde as contradições dos fenômenos sociais assumem papel relevante. Para Pires (1997), no materialismo histórico, é importante conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa da forma mais completa possível. Ressalta, ainda, que esse é um método de interpretação da realidade, supõe uma visão de mundo e de práxis, entendida como prática teoricamente articulada.

A pesquisa foi estruturada por meio de análise documental, entrevista semiestruturada e grupos focais. A análise documental ocorreu por meio de estudo dos projetos Pedagógicos dos cursos investigados, dos relatórios do NAI-Núcleo de Avaliação Institucional e de documentos fornecidos pela Secretaria Acadêmica da UnU de Iporá.

Nos projetos Pedagógicos procuramos encontrar a concepção de profissão docente e os traços da identidade do profissional que se pretende formar. Os documentos do NAI e Secretaria Acadêmica contribuíram para conhecimento da história da Unidade e da formação docente.

A análise dos Projetos Pedagógicos nos remeteu a entrevistar os coordenadores de curso com o intuito de compreender como foi realizado o processo de construção desses projetos. Buscamos conhecer se houve assessoria e como foi a participação da comunidade acadêmica em sua elaboração.

A análise documental também possibilitou uma avaliação mais quantitativa dessa pesquisa que foi a de verificar, por meio dos documentos analisados, o índice de professores com formação em nível superior antes e depois da criação da FECLIP/UEG. Essas informações estão contidas nos relatórios da avaliação institucional, nos documentos da Secretaria Acadêmica da UnU de Iporá e solicitamos ao setor técnico operacional da Subsecretaria Regional de Educação de Iporá, a Secretaria Municipal de Educação de Iporá e nas secretarias das escolas particulares, a confirmação e atualização dos dados obtidos por meio dos relatórios.

A entrevista semiestruturada foi realizada com professores formadores com objetivo de conhecer o desenvolvimento das atividades dos cursos para a concretização das propostas enunciadas nos projetos pedagógicos, como essas propostas são materializadas por meio da ação desses agentes, principalmente como acontece à discussão relacionada à profissão e identidade profissional nas disciplinas que ministram. A entrevista foi realizada com três professores de cada um dos quatro cursos acima mencionados, utilizando como critério, contemplar as disciplinas específicas e pedagógicas, ficando assim definido: um professor de disciplina específica, um de disciplina pedagógica e um professor de estágio

supervisionado de cada curso. Considerando que duas professoras de disciplinas pedagógicas atuam em mais de um curso, foram entrevistadas três professoras nesta área, contudo, contemplando os quatro cursos investigados.

O Grupo focal<sup>2</sup> foi o instrumento utilizado para que os alunos-professores pudessem discutir e avaliar a formação propiciada pelos cursos e a importância desta para a atuação. Priorizamos ouvir os alunos que já são professores para que esses pudessem fazer uma avaliação da importância do curso de licenciatura, na constituição da profissionalidade e identidade docente e identificar os desdobramentos desta formação na sua atuação profissional, na sua prática pedagógica. A técnica do grupo focal propicia o debate, a troca de informações, o conflito de opiniões, e por isso mesmo a possibilidade de análise do que se diz das reações, do confronto de informações e de ideias. O objetivo da utilização desta técnica foi o de avaliar a formação a partir dos próprios alunos. A opção em utilizar o grupo focal como um instrumento de pesquisa se justifica pela possibilidade de ouvir os alunos, como bem define Guimarães (2006 p.155) de “viva voz”. Outro aspecto interessante segundo o mesmo autor, nesta técnica, é a possibilidade de se obter uma visão do processo a partir de um grupo de pessoas e não de indivíduos isoladamente. “A sua utilização pressupõe a opção de coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo” (ibidem, p. 157). Com a discussão procuramos confrontar informações, os conflitos, as emoções e as construções e com isso tentar compreender como a formação inicial tem contribuído para transformar a prática docente e a construção de uma consciência profissional.

Segundo Gatti (2005), a técnica do grupo focal tem sido bastante utilizada em pesquisa social com abordagem qualitativa. Porém alerta que esse tipo de técnica requer estabelecer alguns critérios como a seleção dos participantes, que devem apresentar características em comum e vivência com o tema. A referida autora ressalta ainda que, na condução do grupo focal, é preciso criar as condições para que os participantes façam análise, explicitem seus pontos de vista, façam críticas. Nessa entrevista coletiva a ênfase está na interação do grupo. “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e

---

<sup>2</sup> Técnica de pesquisa pela qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a parte do diálogo e do debate, com e entre eles, informações acerca de um tema específico (CRUZ, 2002, p.5).

expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p.9).

Considerando que foi estabelecido *a priori, ou seja*, que os grupos focais seriam formados por alunos que estivessem atuando como professores e cursando o 3º e 4º ano, foram organizados grupos com alunos dos cursos de Letras, História, Geografia e Matemática, dos cinco cursos ofertados pela UnU de Iporá somente o de Biologia não foi investigado, uma vez que nesse curso não havia nenhum aluno no 3º e 4º ano atuando como professor.

Para a constituição dos grupos focais foi realizado um levantamento junto às coordenações de cursos para detectar o número de alunos que atuam no magistério. Constatou-se que no curso de Letras havia dez, Matemática sete, Geografia oito, História quatro e nenhum em Biologia. Em seguida, houve um primeiro contato com esses acadêmicos para explicar o objetivo da pesquisa e organizar os grupos. Diante das dificuldades em reunir todos os alunos nos dias agendados, formou-se três grupos com a seguinte distribuição: Um grupo formado por sete alunos do curso de Letras, um segundo grupo com cinco alunos do curso de Matemática e o terceiro grupo com alunos de Letras, Geografia e História. Este último grupo ficou assim constituído: três alunos do curso de Letras, três alunos do curso de História e cinco alunos do curso de Geografia<sup>3</sup>.

O trabalho com os grupos focais foi extremamente significativo para a realização da pesquisa, gerando um confronto de opiniões e idéias e um rico debate sobre a formação e as dificuldades encontradas pelos alunos frente à realidade do dia a dia da sala de aula. No terceiro grupo, composto por alunos de cursos diferentes, a discussão além de ter sido acalorada levantou pontos interessantes para a análise.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado para obter informações junto aos professores formadores. A escolha desse instrumento se justifica pela possibilidade de se obter dados importantes num processo de interação, diálogo e flexibilidade.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata da informação desejada, permitindo ainda correções,

---

<sup>3</sup> . De acordo com Guimarães, o grupo focal deve ser homogêneo e constituído de 7 a 12 componentes. Contudo, acreditamos que um grupo menor facilita a participação. Realizamos um grupo com 11 componentes pelas dificuldades em reunir os alunos, que residem em diversas cidades e, constantemente enfrentam problemas com transporte.

esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (LUDKE & ANDRÉ, 2003, p.34).

As questões propostas para a realização da entrevista com os professores formadores tiveram por objetivo propiciar o levantamento de dados significativos a respeito dos cursos e sobre a formação por eles ofertados. Buscamos estabelecer uma relação entre o que se propõe nos projetos pedagógicos e as atividades desenvolvidas pelos cursos e pelas disciplinas para compreendermos se e como, no conjunto dessas ações, essas propostas se materializam. Outro aspecto abordado se referia à motivação do professor com a profissão e com a condição de professor formador.

Para realização das entrevistas as questões foram agrupadas em três blocos e referiam-se as atividades realizadas pelos professores em suas respectivas disciplinas, às ações do curso e à motivação para com a profissão. No primeiro bloco se referiam à prática docente, sendo perguntado como a disciplina ministrada por eles contribui para melhorar a atuação dos professores, e se há espaço para discussão das dificuldades encontradas pelos alunos no cotidiano da sala de aula; ao segundo bloco foi perguntado, se os professores conhecem o perfil do egresso proposto no projeto de curso e como são trabalhadas no decorrer do curso e na disciplina que ministram as questões referentes à profissão.

No terceiro momento da entrevista, os professores formadores foram questionados a respeito da motivação para com a profissão e se, na opinião deles, os cursos são fator de motivação aos alunos no desejo de opção por essa profissão.

Com as informações obtidas junto a alunos e professores, e com o resultado do estudo dos projetos, os dados foram organizados com base nas seguintes chaves de análise: a) compreender a concepção de profissão e profissionalidade docente presente nos projetos pedagógicos dos cursos e no ideário dos alunos e professores; b) a sugestão de identidade profissional ou identificação com a profissão desenvolvida durante o curso; c) como se organizam os cursos, como se desenvolvem para propiciar apoio técnico e bases conceituais que contribuam para melhorar a prática docente, ou seja, a atuação do professor.

O que pretendemos, portanto, é analisar a formação na perspectiva da profissão, profissionalidade, identidade e prática docente, e como esses elementos se constroem no decorrer do processo de formação inicial nos cursos de licenciatura da UnU de Iporá.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, com o título “Formação de professores: aspectos históricos, reformas, profissão e profissionalidade”, fizemos um breve histórico da educação e da formação de professores, do Brasil colônia



aos dias atuais; abordamos, as reformas educacionais e os principais conceitos que norteiam esta investigação - profissionalidade, identidade, prática docente e qualidade da educação.

No II Capítulo: “O ensino superior em Iporá e a formação de professores”, analisamos a criação e expansão da UEG no contexto do ensino superior no Brasil e em Goiás e da UnU de Iporá, avaliando a contribuição desta instituição de ensino superior para a formação de professores de Iporá e região circunvizinha.

O Capítulo III é o resultado da análise documental realizada com os Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática e dos dados da pesquisa com alunos e professores, refletindo sobre a profissionalidade, identidade e prática docente, a partir do referencial teórico apresentado no capítulo primeiro.

Nas considerações finais retomamos os principais aspectos dessa pesquisa, o papel e a importância da UEG na formação de professores, a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, aspectos da profissionalidade e identidade docente. Outro aspecto abordado são os desdobramentos dessa formação na prática pedagógica dos licenciandos.

## **CAPITULO I - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ASPECTOS HISTÓRICOS, PROFISSÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Ao realizarmos a pesquisa sobre a formação de professores no Brasil, consideramos importante fazer uma retomada histórica sobre a educação e as propostas de formação docente no país, assim como a produção nacional e internacional sobre o tema. Nesse capítulo abordaremos os aspectos históricos da educação e da formação docente nos vários períodos históricos.

Por meio dos estudos realizados identificamos que a falta de prioridade para com uma educação pública de qualidade vem se fazendo presente na história do Brasil desde o início de sua colonização, sendo isto evidenciado pela ausência de políticas consistentes que valorizem o professor e o capacitem adequadamente. Para melhor compreensão da atual situação da formação de professores e da educação no Brasil, julgamos ser importante essa revisão histórica.

Com essa pesquisa, nos propomos conhecer a formação docente dos cursos de licenciatura da UEG-UnU de Iporá, procuramos contextualizá-la no conjunto das propostas, dos debates, e desafios colocados ao tema. Iniciamos com um breve histórico da educação e da formação docente da Colônia à República e, em seguida apontamos alguns aspectos importantes para o entendimento dessa temática no atual contexto sócio-político-econômico como, por exemplo, as implicações das políticas neoliberais para a educação e a formação docente.

Desde o final do século XX, a sociedade em nível mundial vem passando por várias transformações, no aspecto econômico, político, social e cultural decorrentes da reestruturação do sistema capitalista, que impõe uma nova concepção de Estado, provocando alterações no sistema de produção e financeiro e, conseqüentemente nas relações trabalhistas. Percebe-se ainda um acelerado avanço da tecnologia, o que tem gerado mudanças na forma de as pessoas se relacionarem, se comunicarem e produzirem informações. O mundo globalizado, neoliberal e informatizado tem exigido uma nova educação e colocado ao professor novas tarefas, atribuições e exigências. É nesse contexto que abordaremos as influências dessas reformas para a formação dos professores e a constituição da

profissionalidade e identidade docente; os desafios da profissão frente aos avanços tecnológicos; e os saberes necessários a uma prática docente que contribua para uma educação de qualidade.

O acelerado avanço técnico científico, com ênfase nos meios de comunicação, nas novas tecnologias, ao mesmo tempo em que ampliaram o acesso às informações, tem promovido uma grande exclusão digital e colocado inúmeros desafios à escola e ao professor. Dentre os desafios destacamos a necessidade de se transformar a informação em conhecimento; o uso das novas tecnologias como instrumento de aprendizagem; propiciar a reflexão crítica das transformações sociais, tecnológicas, culturais e, nesse contexto, contribuir para a formação humana, cidadã dos alunos. Para isso é imprescindível que os projetos de formação de professores considerem essa nova realidade com seus limites e possibilidades.

Abordar temas como profissionalidade, identidade e prática docente, em um contexto marcado pela supervalorização dos meios, das técnicas, em detrimento ao trabalho e ao trabalhador, exige dos cursos de licenciatura uma proposta de formação que contribua para a constituição da profissionalização docente e da valorização profissional. Outro aspecto que julgamos ser fundamental no processo de formação será a discussão no que tange aos saberes necessários aos professores para que esses possam desenvolver sua prática docente de forma que contribua para melhorar a qualidade da educação.

Ao nos referirmos sobre qualidade procuramos destacar que, nas últimas décadas o tema tem sido bastante discutido. É cobrado dos trabalhadores em geral, que se obtenha “qualidade total”, e esta direcionada a atender aos interesses do mercado, inclusive a educação. Vale ressaltar que não é pretensão deste trabalho aprofundar essa questão, porém, é importante salientar que qualidade aqui é entendida numa perspectiva do desenvolvimento humano, satisfação pessoal e social dos indivíduos, do acesso aos conhecimentos necessários para autonomia e cidadania.

Ao analisarmos os Projetos Pedagógicos dos cursos, identificamos uma forte influência da concepção professor reflexivo e professor pesquisador nesses documentos. Há nesses projetos, nitidamente, a adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores que, por sua vez também seguiram, nem

sempre da maneira mais coerente, o ideário do professor reflexivo. Faremos uma breve abordagem dessas duas concepções de formação e seus principais pressupostos.

## 1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA COLÔNIA À REPÚBLICA

O Brasil enquanto colônia de exploração, se estrutura a partir da grande propriedade e da mão-de-obra escrava, produzindo uma profunda estratificação social em que os donos de terra detinham o poder econômico, político e cultural. Nesse contexto, a ação dos jesuítas reforçou os interesses da classe dominante na medida em que catequizavam os índios e promoviam a educação da elite<sup>4</sup>. Para Romanelli (1994) a influência dos jesuítas foi tão grande que atravessou todo o período colonial e permaneceu mesmo após a expulsão desses, perpassando o império e atingindo o período republicano.

Com as transformações ocorridas na Europa, em que os ideais liberais opõem-se ao absolutismo e mercantilismo, Portugal enfrenta grave crise econômica e designa o Marquês de Pombal<sup>5</sup> para reorganizar administrativa e economicamente a coroa. A atuação de Pombal no Brasil incide sobre a companhia de Jesus que detinha o “poder” advindo da aquisição de propriedades que a tornava cada vez mais rica, o que lhe possibilitava também o controle educacional. A reforma pombalina consistiu em uma série de medidas fragmentadas e desconexas. Há um longo período entre o desmantelamento do sistema jesuítico de educação e a instituição das aulas régias<sup>6</sup> e do ensino público, como explicita Romanelli,

---

<sup>4</sup>. Com os jesuítas tem início um processo de elitização do ensino. Para Romanelli (ibidem, 1994, p.36) “dela estava excluído o povo”... “foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder” na colônia.

<sup>5</sup>. Sebastião José de Carvalho e Melo o Marquês de Pombal, foi ministro do governo português, promoveu várias reformas na economia e na educação. A reforma pombalina consistiu na expulsão dos jesuítas do Brasil, tirando desses o domínio que exerciam na educação que passou a ser controlada pelo Estado.

<sup>6</sup> As aulas régias foram implantadas como parte da reforma pombalina e consistia no estudo das humanidades, através de aulas isoladas, sob responsabilidade de um único professor em cada disciplina.

Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro, a graduação, foram substituídos pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez, encargos da educação (ROMANELLI, 1994, p.36).

Dois aspectos apresentados pela autora acima citada merecem ser destacados. Primeiro, a presença de professores leigos substituindo os jesuítas sem o compromisso do Estado para com a formação e com o preparo destes profissionais para o exercício da profissão. No entanto o alvará de 28 de junho de 1759 criou o cargo de diretor geral dos estudos que, segundo Ribeiro (1984, p.37), “determinava a prestação de exames para todos os professores”, inclusive promovendo inquéritos para verificar se havia algum deles lecionando sem licença.

O segundo aspecto diz respeito ao papel do Estado com relação à educação. Saviani (2006, p.17) salienta que nesta nascente “educação pública estatal” cabia ao Estado somente o pagamento dos salários dos professores e a definição das disciplinas a serem ensinadas, ficando a cargo do professor, providenciar os recursos pedagógicos e a infraestrutura necessária ao exercício de suas funções.

A vinda da família real para o Brasil em 1808 não produz mudanças significativas na educação, principalmente na elementar. O que ocorre são adaptações administrativas, inovações no campo cultural, priorizando o ensino superior em detrimento dos cursos primário e secundário.

Após a independência, mantendo-se a escravidão e a economia passando por grave crise, a educação mais uma vez não é prioridade e com relação aos professores, Ribeiro (ibidem, p.51) ressalta que “(...) era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante”.

A constituição outorgada em 1824 garante a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, porém, delega essa responsabilidade às províncias. A lei das escolas de primeiras letras aprovada em 15 de outubro de 1827, estabelece o método de ensino a ser adotado, lancasteriano<sup>7</sup>, e os professores deveriam ser treinados para desenvolvê-lo, sendo

---

<sup>7</sup>. O método lancasteriano baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. A monitoria era realizada com foco no aluno, regra rigorosa de disciplina e procedimento didático profissional (SAVIANI, 2008, p.128).

que esta preparação deveria ocorrer com recursos dos próprios professores<sup>8</sup>. As províncias, para resolver o problema da formação, criam as escolas normais com o objetivo de preparar o professor com relação ao conteúdo a ser ministrado na escola elementar. A primeira escola normal foi criada em 1835 em Niterói e fechada em 1849, sendo esta, segundo Saviani (2005, p. 2), “substituída pelo regime de professores adjuntos que consistia na utilização de auxiliares de professores em exercício, com que se adquiria um preparo apenas prático, sem nenhuma preocupação teórica”.

Fica evidente que durante todo período colonial e imperial a educação elementar (primária e secundária) sofre com o descaso, falta de recursos e de política efetiva para sua consolidação. A falta de interesse da monarquia brasileira em oferecer instrução primária à população era agravada pela desmotivação da população para frequentar a escola. Conforme Ribeiro (1984, p. 59) “(...) a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola”. Nesse contexto há um crescente descompromisso do Estado para com a educação elementar e para com a formação dos mestres.

As transformações econômicas e políticas ocorridas no final do império<sup>9</sup>, aliadas aos interesses pela escolarização por parte de uma reduzida classe média, e ainda a influência das ideias liberais positivistas, que depositam na educação a esperança de resolver os problemas do país, provocaram vários debates sobre a responsabilidade do governo com a escolarização e a formação docente.

A república tem início com uma profunda crença na escola pública “como chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade” (Saviani, 2006, p. 22), com o desafio de estruturar as escolas primárias e de preparar os mestres para esta missão, tarefa esta que mais uma vez não foi assumida pela União, e sim transferida para os Estados. Para Romanelli (1994) a transferência das responsabilidades educacionais para o Estado, contribuiu para aumentar as disparidades entre os sistemas escolares estaduais, na medida em que os Estados mais ricos destinavam mais recursos a seu aparelho educacional e os mais pobres ficavam à mercê da própria sorte.

---

<sup>8</sup>. Com a descentralização processada pelo ato adicional à constituição Imperial de 1823, aprovado em 1834, o ensino elementar ficou sob a responsabilidade das províncias que, em consequência, também deveriam cuidar do preparo dos respectivos professores (SAVIANI, 2005, v. 30, nº 2).

<sup>9</sup>. O fim do tráfico de escravos (1850) e posteriormente a abolição da escravatura (1888), incentivo à imigração, início da industrialização, fortalecimento de uma burguesia industrial, introdução de máquinas modernizando as técnicas de produção marcaram o fim do império, culminando com a proclamação da república (1889).

Por esta razão, São Paulo, que detinha maior poder econômico, iniciou primeiro a organização da instituição pública e a estruturação da escola normal com o objetivo de preparar seus mestres para ensinar. É nessa perspectiva de aprimorar a instituição pública, para responder às necessidades da nova sociedade, visando desenvolver e atingir o progresso, que Reis Filho destaca a formação dos professores afirmando que, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (apud Saviani, 2006, p. 24).

A escola normal e a escola modelo sofreram duras críticas por estruturar a formação docente a partir de um caráter eminentemente prático desprovido de um embasamento teórico sólido. O movimento renovador iniciado na década de 1920, que demonstrava um grande entusiasmo pela educação é, para Nagle (2001), o resultado das transformações sociais do início do século XX que culminou com o aparecimento do entusiasmo pela escolarização e marcante otimismo pedagógico.

Na década de 1920 desencadeou-se um amplo processo de organização do campo educacional impulsionado pelo movimento renovador. De fato, a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. E a profissionalização, por sua vez, implicava numa formação específica, o que se iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de escolas normais para a formação de professores primários, as quais vieram a adquirir alguma estabilidade no século XX (SAVIANI, 2005, p. 04).

Na primeira república, segundo Nagle (2001, p.137, p.149), “a população brasileira era vítima na sua quase totalidade do analfabetismo” e “a década de 1920 herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo”. Há um movimento dos educadores em favor de uma escola nova tendo como princípios o pensamento liberal democrático e a defesa da escola pública. Para transformar o quadro que se delineava, a escola primária precisava passar por profundas mudanças que estavam também relacionadas à formação dos professores.

Nessa perspectiva, é que foram realizadas várias reformas nas escolas normais.

(...) As alterações na escola primária provocaram mudanças correspondentes na escola normal de tal maneira que a preocupação com a primeira não pode ser analisada independentemente da preocupação com a segunda; na realidade, ambas constituem duas facetas de um mesmo

problema, pois a nova natureza e as novas funções atribuídas à escola primária se firmariam se, além de outras condições, fosse alterado e aperfeiçoado o curso de formação de professores primários (NAGLE, ibidem, p. 281).

A reformulação na escola normal ganhou força na década de 1930, inspirada no movimento renovador e na defesa da escola pública. Desta época vale destacar o manifesto dos pioneiros da educação à importância e à ênfase que se dá ao preparo do professor para exercer suas funções. Denunciam o desprezo para com a formação universitária dos professores afirmando ser essa uma necessidade, mas em contraposição apontam alternativas de solução para o problema.

(...) A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós de maneira diferente quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p.15).

Francisco Campos, então Ministro da Educação, propõe a criação da Faculdade de Educação Ciências e Letras para a formação de professores, principalmente do ensino normal e secundário. Surge também, nesta época, o curso de Pedagogia (bacharelado e licenciatura).

Mesmo com essas medidas do governo e da pressão dos educadores, percebe-se que não há uma proposta consistente e eficaz para a formação nesse início de período republicano.

A experiência republicana brasileira tem sido marcada por períodos ditatoriais, populistas e experiência democrática incipiente. De uma economia de modelo agrário e exportador, passa-se à industrialização baseada no modelo nacional desenvolvimentista. Novas forças econômico-sociais se constituem, as novas classes sociais se organizam, reivindicam, fluem as ideias anarquistas, marxistas e com elas os movimentos reacionários. É neste cenário de conflitos e contradições que a sociedade brasileira vai se organizando e os educadores, os estudantes, a sociedade civil vão se fortalecendo. A criação das universidades, a campanha em defesa da escola pública, o novo manifesto dos educadores



(1959), o método Paulo Freire, os movimentos de educação popular, tudo contribui para dar visibilidade ao problema da educação, explicitando a deficiência na formação do educador.

Saviani (2006) destaca a década de 1960 como uma época em que o movimento renovador vive intensa experimentação educativa e também assinala seu esgotamento. Com o golpe militar e a implantação de um governo ditatorial tem início um período de reformas do ensino com o objetivo de sustentar o novo projeto econômico, político e ideológico, e de acordo com Germano (1993), nesse período a política educacional foi utilizada como forma de intervenção do Estado para assegurar dominação política, acumulação de capital, afastar focos de tensão e conflito, e obter hegemonia.

A política dos militares para a educação é expressa e consubstanciada pelas leis 5.540, de 28 de novembro de 1968 da reforma universitária, pela lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que, revogando o que dizia a lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, estabelece o ensino de primeiro grau com duração de oito anos e o segundo grau profissionalizante de três anos. Para alguns educadores, pesquisadores, a política educacional do regime militar expressa a teoria do capital humano, pois tenta estabelecer relação direta da subordinação da educação à produção (GERMANO, *ibidem*).

Nesse sentido, é implantada uma pedagogia tecnicista, a partir de uma visão crítico-reprodutivista, tendo por pressuposto racionalidade, produtividade, eficiência e uma suposta neutralidade científica. Algumas mudanças ocorrem com relação à formação de professores, porém permanece a desatenção e a falta de investimento na qualificação desses profissionais. As escolas normais são substituídas pela habilitação específica de magistério (HEM) e proliferam as chamadas licenciaturas curtas<sup>10</sup>. Com relação à Habilitação Específica para o Magistério (HEM) em nível de 2º grau previam-se duas modalidades básicas de curso, uma habilitaria a lecionar até a 4ª série e teria duração de três anos com carga horária de 2200 horas e outra de quatro anos com carga horária de 2900 horas para lecionar até a 6ª série do 1º grau.

O currículo mínimo constava de um núcleo comum de formação geral com disciplinas específicas: língua portuguesa, geografia, história, ciências etc. e de uma parte diversificada compreendendo disciplinas específicas da educação; didática, prática de ensino, aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e história da educação. Muda-se a estrutura básica do antigo curso normal, objeto de várias críticas por ser uma proposta ineficiente e precária para a formação dos professores.

Em respostas às críticas, o governo cria o projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), como proposta para revitalizar o curso normal e propiciar formação inicial e continuada aos professores das primeiras séries do 1º grau. Apesar de uma avaliação positiva, o projeto não teve um processo contínuo, além da dificuldade em estabelecer políticas que garantissem nas escolas públicas, os professores formados pelo centro.

A herança do regime militar para a educação é devastadora: 20 milhões de analfabetos em 1985, aumento da evasão e da repetência, prédios escolares em péssimas condições de funcionamento, insuficiente número de professores e com pouca formação, baixos salários, além da situação precária para o exercício da função educativa.

Particularmente dramática é a situação do professorado de 1º e 2º graus da rede pública. Ao longo do período em estudo, as suas condições de trabalho foram se degradando, os seus salários foram se desvalorizando e a sua formação profissional decaiu em qualidade, acarretando evidente queda no nível de ensino (GERMANO, 1993, p. 270).

As reformas, as perseguições, o fechamento de Universidades, prisões, cerceamento da liberdade e os desmandos e descaso com a educação, provocaram reações de educadores e da sociedade, que se organizaram fazendo críticas e propondo alternativas às políticas educacionais implantadas. Os educadores reivindicaram melhores salários e condições de trabalho, ao mesmo tempo cobravam uma escola pública de qualidade, que atenda a demanda e os anseios da população brasileira, principalmente o acesso à escola, a milhões de analfabetos excluídos desta. Segundo Cury (p.12), “o final dos anos 70 e a década de 80, embora sem chegar a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico ensejou muitas discussões, muitos encontros e congressos”.

Nesse contexto, reformas educacionais são realizadas para atender ao processo produtivo e aos interesses de grupos que se alternam no poder. A formação dos professores tem sido objeto de debate e de propostas. Se, de um lado, o governo tenta adequar a formação às novas exigências, por outro,

---

<sup>10</sup> De acordo com a lei 5692/71, os cursos de Licenciatura Curta deveriam habilitar professores para atuar de 1ª à 8ª série. “no ensino de 1ª grau, da 1ª a 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração.” (BRASIL, 1971).

educadores e sociedade, através dos movimentos organizados buscam alternativas para melhorar o acesso e a qualidade do ensino.

Com o fim da ditadura militar tem início o processo de redemocratização do país, evidenciando os movimentos sociais em defesa da escola pública de qualidade e a esperança de que uma nova era para a educação se inicie. Contudo, com o primeiro presidente, eleito após a ditadura, Fernando Collor, tem início a implantação da política neoliberal, que tem por princípio o mercado como regulador da economia e a defesa do Estado mínimo. Políticas essas, assumidas também no governo de Fernando Henrique Cardoso, com sérias conseqüências para a educação e para a política de formação de professores, que vem se efetivando desde a década de 1990.

Na concepção neoliberal, a educação é um instrumento importante a serviço do capital, e nesta perspectiva a formação dos professores é fundamental para se alcançar os objetivos propostos principalmente para a educação básica. A educação para o governo, para os organismos internacionais – FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial, OMC (Organização Mundial do Comércio), passa a ter valor de mercadoria e com essa concepção são apresentadas propostas para melhorar sua “qualidade”.

De acordo com Pereira (1999), a Lei de Diretrizes e Base Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, foi responsável por um amplo debate sobre formação docente no Brasil, e salienta

(...) Nela convivem termos e expressões que contém idéias inconciliáveis, como de um lado, “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior”, “institutos superiores de educação”, “curso normal superior” e de outro, “profissionais da educação” é “base comum nacional” (PEREIRA, 1999, p. 110).

Para Freitas (1999), na verdade, a Lei de Diretrizes e Base Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 institucionaliza as políticas educacionais que já estavam sendo implantadas pelo MEC e pelo governo anterior.

Se o Brasil historicamente não priorizou a educação básica em suas políticas públicas, a formação dos professores também ficou à mercê do interesse e condições do próprio professor. Percebe-se que, com a implantação do neoliberalismo, há uma pressão por parte dos organismos internacionais para que mudanças ocorram na educação. Nesse sentido, a prioridade é o ensino fundamental e a preparação do professor para atuar nesse nível de ensino, conforme explicita o documento do Banco Mundial sobre o ensino superior.

*Al principio, los préstamos para enseñanza superior del Banco se concedían principalmente a instituciones de formación de profesionales y técnicos para la economía o de docentes, para facilitar la ampliación de los niveles más bajos de la educación (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 89).*

No Brasil, a tendência que se configura desde o final da década de 1980 é a de implantação de políticas de formação de professores que atendam aos interesses neoliberais, ditados pelos organismos internacionais tendo por base o tecnicismo, a eficiência, a qualidade capitalista, de um mercado cada vez mais competitivo, individualista e excludente. A própria LDB 9394/96 e decisões advindas dela expressam essa forma de conceber a sociedade, a educação e o cidadão.

É preciso salientar que há reações a essas políticas e propostas alternativas a elas. Algumas são consenso entre educadores e pesquisadores, em outras há divergências, porém, há unanimidade em não se aceitar propostas que mercantilizem a educação e que o educador seja reduzido a técnico, a um mero executor de tarefas.

No amplo debate que se tem realizado acerca da formação dos professores, diante do que propõe a LDB 9394/96 e os movimentos organizados, e considerando a complexidade e os diversos aspectos que envolvem a temática na atualidade, destacam-se: as propostas governamentais que contemplam as orientações neoliberais; locus da formação; as propostas das entidades e os pontos de discordâncias entre alguns educadores.

As medidas implementadas nos últimos anos para formação de professores contribuíram para o aligeiramento desta, pois tais propostas são fragmentadas, pontuais e elaboradas a partir de uma ótica de racionalidade e

eficiência, próprias da sociedade capitalista. Há um entendimento consensual de que a educação básica melhoraria sua qualidade, desde que houvesse um aprimoramento na formação de seus professores. Entretanto não há investimentos financeiros e políticas públicas consistentes para propiciar uma formação inicial e continuada, sólida e eficaz.

O que se tem presenciado é um descaso generalizado com a profissão, na medida em que se permite que bacharéis ou graduados sem formação atuem na área da educação básica, desde que façam uma complementação pedagógica, conforme a Resolução CNE/CEB 02 de 26 de junho de 1997 (BRASIL, 1997). O Conselho Nacional de Educação por meio desta resolução dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do ensino fundamental, médio e educação profissional em nível médio. Diz ainda, que esta formação poderá ser na modalidade semipresencial ou à distância com duração “de pelo menos 540 horas, incluindo parte teórica e prática, e mínimo de 300 horas”.

Consideramos que, mesmo diante do déficit de professores em todo o país e da necessidade urgente de se sanar este problema, o mesmo não será resolvido com medidas desta natureza.

Pressionados pela necessidade de qualificar seus professores, municípios e Estados recorrem a vários mecanismos de formação que garantam aos professores acessos a cursos de licenciatura. O que se percebe é uma elevada diplomação. Neste contexto, além das políticas oficiais percebe-se a presença da iniciativa privada e o acelerado processo de privatização desses cursos, sem garantia de qualidade. A formação de professores se transformou em uma mercadoria lucrativa, principalmente porque oferecida a baixo custo e com qualidade duvidosa.

## 1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

As reformas educacionais que têm sido implementadas ora ignoram a formação dos professores, ora apresentam propostas estratégicas para atingir

objetivos nem sempre do interesse da categoria. Nas últimas décadas do século passado, foram implantadas políticas neoliberais para a formação de professores, com objetivo de atender as necessidades desta nova fase do capitalismo, que expressa um interesse na escola básica e uma “preocupação” com a qualidade da educação. Freitas aponta que a formação de professores da educação básica em exercício tem obedecido às recomendações dos organismos internacionais e são realizadas a baixo custo (FREITAS, 2007, p.1209).

As políticas que vêm sendo implementadas no Brasil, desde a década de 1980, têm por objetivo promover uma reforma no Estado e no sistema educacional. Com o discurso da modernização, da eficiência e da crise da educação procurou-se adequar o sistema educacional para atender à lógica do mercado. Nesse contexto, a educação é vista como uma mercadoria, o que exige uma formação docente que atenda às exigências do mercado, e isso implica de certa forma alterar a natureza de suas funções docentes.

Ao definir o foco de atuação dessas políticas, voltadas prioritariamente para a elevação da qualidade do ensino, a formação foi destacada como tema estratégico das políticas educacionais, de forma a consolidar o conjunto de mudanças que favoreceriam essa necessidade (PINHO, 2009, p.209).

Nesse contexto de aligeiramento da formação e da ênfase na racionalidade técnica, com cursos rápidos, de baixa qualidade, também ganha expressão a formação pela modalidade à distância. A formação de professores em serviço e à distância tem se transformado em uma política de Estado, principalmente com a implantação da UAB-Universidade Aberta do Brasil. A formação inicial tem sido objeto de várias discussões e propostas. Há os que defendem que ela aconteça somente na forma presencial e outros consideram que se pode garantir qualidade na formação também na modalidade à distância.

Essa discussão esteve presente nas conferências municipais, estaduais e nacional da educação. O documento final da CONAE- Conferencia Nacional de Educação diz que a formação inicial deverá ocorrer preferencialmente na forma presencial, e, excepcionalmente à distância.

A formação inicial deverá ocorrer de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/a professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação (Documento CONAE, 2010, p.83).

Compreendemos que independentemente da modalidade, se presencial ou à distância, o importante é que seja garantida a formação inicial e continuada aos professores, com qualidade e que esta seja um direito do professor e uma obrigação do Estado.

Entretanto, mesmo com o resultado do debate apontando para a formação inicial na modalidade presencial, no quadro das políticas elaboradas para a educação evidenciadas nas propostas do MEC, LDB, Conselho Nacional de Educação, destaca-se a formação em cursos rápidos com ênfase na capacitação em serviço, de caráter técnico instrumental, uma formação na maioria das vezes, distante da pesquisa e que tem sido objeto de críticas acirradas de educadores e entidades como a Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação que tem demonstrado preocupação com relação aos programas de formação elaborados pelo MEC que ampliam a formação dos profissionais em exercício “porém ao mesmo tempo, expressam soluções de consenso em que a questão estrutural e social permanecesse inalterada” (ANFOPE, 2008, p.9).

Há hoje uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, esta, por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que esta formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas no quadro das políticas educacionais implementadas (FREITAS, 1999, p. 29).

Se das políticas oficiais não se pode esperar um programa sólido para a formação inicial e continuada como direito dos professores e dever do Estado, a sociedade organizada, ao mesmo tempo em que denuncia as incoerências das propostas oficiais, aponta caminhos para que a formação e a profissionalização

aconteçam. Como lembra Pereira, formar professores é uma tarefa bastante complexa e se necessita de estudos e pesquisas que respondam a questões essenciais, como “O que é formar professores? ou Como formar professores?” (PEREIRA, 1999, p.123).

Considerando que as propostas e a política de formação de professores, como nos referimos anteriormente, tem tido um caráter técnico- instrumental, julgamos ser necessário refletir sobre as questões colocadas por Pereira, e pensar em uma proposta mais transformadora.

Pensar a formação do professor numa perspectiva transformadora é levar em conta toda sua dimensão humana, inserção num contexto histórico, portanto, um ser social, político, afetivo e místico que estabelece relações, influencia e é influenciado pelo meio, no qual está inserido. Nesse sentido, a formação deve ser a mais abrangente possível e propiciar o amadurecimento pessoal, intelectual, embasamento teórico, abertura ao diálogo, respeito às diferenças, capacidade técnica de análise crítica da sociedade, da educação e de trabalhar coletivamente. É por todas essas razões que Paulo Freire foi incisivo em dizer que “formar é muito mais do que puramente treinar” (1996, p. 14).

Não há consenso sobre uma proposta única para a formação dos professores, porém, os estudiosos do assunto estão de acordo que o modelo proposto pelas políticas neoliberais não atende às expectativas e o modelo de racionalidade técnica<sup>11</sup>, implantado com a criação das licenciaturas nos anos de 1930, são inadequados, apesar de reconhecer que nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado. Em contrapartida o modelo da racionalidade prática<sup>12</sup> incorre em erro semelhante com a supervalorização da prática em detrimento do embasamento teórico. Nesse sentido pondera Pereira:

---

<sup>11</sup>. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico (PEREIRA, 1999, p.111-112). Também conhecido pelo esquema 3 + 1, que separa as disciplinas científicas das disciplinas pedagógicas, tendo o estágio como momento da prática em que os conhecimentos teóricos são aplicados.

<sup>12</sup>. Racionalidade Prática, nesse modelo o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. De acordo com essa concepção a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p.113).



Do mesmo modo, o descuido com o embasamento teórico na formação de professores indispensável ao preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial aos Cursos de Licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática, não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática, e minimizem o papel da formação teórica. (PEREIRA, 1999, p.114).

Estabelecidos os aspectos que devem ser considerados na formação dos professores os cursos deverão enfrentar os desafios de articular teoria-prática, possibilitar uma visão ampla e crítica da sociedade e da escola e buscar os mecanismos que possibilitem o engajamento no trabalho coletivo. Nessa perspectiva, necessário se faz repensar os cursos de licenciatura, e também a formação, atuação e postura do professor formador com relação à proposta a ser implementada.

Compreendemos que os cursos de formação de professores devam elaborar suas propostas pedagógicas identificando a concepção de educação, de sociedade e de profissional que se quer construir e isso implica em fazer opções: para atender, exclusivamente aos interesses e demandas do mercado ou para formação humana, cidadã, que necessariamente não exclui o preparo para enfrentar com competência e compromisso os desafios que esta sociedade apresenta nos seus mais amplos e variados aspectos.

### 1.3 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE, IDENTIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Entendemos que pensar a profissão docente nos remete em primeiro lugar à compreensão do significado de profissão e de profissionalidade. Segundo o dicionário Aurélio, profissão vem do latim *professione*, que significa declarar, professar, ou ainda, atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo.

De acordo com D' Ávila e Sonnevile (2008), o termo se diferencia de simples ocupação como é entendida pelo senso comum, mas é um termo que tem evoluído ao longo da história, portanto, não é uma palavra neutra. Para esses

autores, “a profissão é um ato específico e complexo, e diz respeito a um grupo especializado, competente” (p.26).

Nesse contexto, “a profissionalidade refere-se, pois, a um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções, num determinado momento histórico” (BREZEZINSKI, 2002, p.10). Sacristán ressalta que não é fácil a definição exata do conceito de profissionalidade com relação aos professores. Este é um conceito em permanente elaboração e fortemente marcado pelo contexto histórico, contudo, para ele, no que se refere ao que é específico da ação docente pode-se entender que profissão é o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p.65).

Para Guimarães (2004), é a prática profissional que irá determinar os contornos da profissionalidade, destacando ainda que a formação dos professores é ponto de partida para a melhoria da profissionalidade docente.

Assim como Guimarães, outros estudiosos do assunto, como Perrenoud (1993) e Saviani (2005), defendem que a constituição da profissionalidade docente está intimamente ligada à melhoria da qualificação do professor, do seu processo de formação. Considerando o exposto, é compreensível a dificuldade em torno do tema, haja vista o histórico desprezo para com a educação e com a formação dos professores no Brasil, o que além de contribuir para dificultar a constituição da sua profissionalidade, colabora para que o professor não tenha a devida valorização e reconhecimento tanto pelo Estado quanto pela sociedade. Tudo isso induz a um Estado de indiferença do professorado, o que dificulta ainda mais qualquer mudança significativa.

Para uma melhor compreensão dos conceitos e da discussão sobre a profissão e a profissionalidade, buscamos a contribuição de Libâneo (2000) que apresenta uma definição para profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Segundo esse autor, o primeiro, a profissionalidade, se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que o professor exerça seu ofício de ensinar; a profissionalização se refere às condições que garantam o exercício profissional (formação, condições de trabalho, remuneração); e

o terceiro, profissionalismo, à postura do professor com relação à prática profissional (compromisso, responsabilidade, ética).

Para compreender a constituição da profissão docente no Brasil, necessário se faz uma retomada histórica da trajetória do professor e de sua formação, entendendo que a constituição da profissão e da profissionalidade supõe formação especializada, saberes, capacidades, autonomia, código de ética, remuneração digna, dentre outras. Considerando que esses requisitos são imprescindíveis para a constituição da profissionalidade, compreendemos as dificuldades enfrentadas pelos docentes para se constituir enquanto profissionais, haja vista que historicamente a educação pública não tenha sido prioridade e faltam políticas consistentes para a formação e valorização dos professores.

Guimarães (2004) faz uma abordagem da profissionalidade e profissionalização docente a partir de temas relacionados à docência como profissão, proletarização, autonomia, saberes profissionais, questões de gênero. E aponta a necessidade da formação para constituição da profissionalidade: “tornar o professor um “profissional,” passa, necessariamente, por maior qualificação” (p.47).

Ao que parece enquanto agirmos em nossos cursos de formação e em nossas escolas contentando-nos com níveis mínimos de profissionalização (qualificação mínima, descompromisso com a atualização pedagógica, autodesqualificação, etc.) e de profissionalismo (insensibilidade com o insucesso escolar dos alunos, má qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, rotinização e desencanto com o trabalho etc.), a luta pela ressignificação da profissionalidade se esvazia porque os professores continuarão pensando que, como está, está bom (GUIMARÃES, 2004, p.48).

Nesta pesquisa procuramos conhecer, junto com aspectos da profissionalidade, como os cursos da UnU de Iporá trabalham a questão da identidade profissional, principalmente se os mesmos favorecem, propiciam o desejo, o querer ser professor, o sentimento de pertença de adesão à profissão. Compreendemos que esta não é uma tarefa simples para os cursos de formação. Guimarães pondera que o tema é complexo e “exige cautela quanto às dificuldades de avaliar as possibilidades de um curso de graduação para o desenvolvimento da identidade profissional do licenciando, futuro ou já professor” (GUIMARÃES, 2004, p.59).

A construção de uma identidade profissional envolve um conjunto de fatores que favorecem ou não essa identidade, que vão desde a maneira pela qual os professores realizam suas atividades à forma como a profissão é representada socialmente. Considerando que historicamente a profissão vem sofrendo desgastes e perdendo seu valor social pela desvalorização do profissional, pelas péssimas condições de trabalho, baixos salários etc., o tema da identificação dos alunos com a profissão merece ser analisado com cautela, e não é uma tarefa fácil analisar como os cursos de licenciatura têm tratado essa questão tão relevante, pois envolve os aspectos já mencionados.

A prática profissional do professor se constrói no cotidiano da sala de aula, numa relação dinâmica em que constantemente se vê diante de situações inusitadas, imprevisíveis para as quais precisa dar respostas, o que supõe que o professor domine os saberes necessários para responder de forma eficaz às demandas que lhe são apresentadas. Nesse sentido, os cursos de formação deverão desenvolver os saberes necessários para o bom desempenho da profissão e ainda cuidar para que esses saberes possam contribuir para a construção de uma prática educativa transformadora. Outro aspecto que precisa ser abordado diz respeito às habilidades e competências necessárias aos professores. Como esses saberes poderão auxiliá-lo nessa relação de construção do conhecimento, consciência crítica-reflexiva, educação emancipada, superando a dicotomia entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos? Nesse sentido, Guimarães pondera sobre a importância de os professores aprenderem “a construir saberes profissionais, a partir dos desafios postos pela realidade, buscando apoio e reconstruindo a teoria pedagógico-didática em geral aprendida na formação inicial” (2004, p.86).

Considerando que as políticas implementadas primam pela racionalidade técnica, e propostas alternativas de formação apresentadas pelas entidades, pesquisadores buscam compreender a prática pedagógica numa perspectiva dialética como um processo de reflexão, avaliação e criação constante,

É fundamental aliar os conteúdos ao saber fazer. O desenvolvimento da capacidade de resolver os problemas que surgem na ação contribui para que o professor vá transformando a sua prática. Para desempenhar a

contento a tarefa de ajudar os futuros/atuais professores na construção de significados com base nos conteúdos disponíveis para as aprendizagens é necessário conhecer como eles pensam e constroem conhecimentos (IRIGON, 2009, p. 61).

O trabalho do professor, sua prática de ensino, não é uma ação individual, restrita à sala de aula, pois, existem reguladores externos implícitos e explícitos nesta ação. É preciso, então, que a formação contribua para que o professor desenvolva a capacidade de reflexão crítica desse contexto. Nesta perspectiva, é valiosa a contribuição de Freire (1996, p.38-39) ao dizer que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e que isso não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores iluminados, mas é construído na relação do aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nesse sentido Libâneo e Pimenta corroboram:

(...) as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimento teórico e crítico sobre a realidade (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 261).

Toda profissão requer um conjunto de saberes e habilidades específicas. Numa sociedade neoliberal elitista, excludente e movida por interesses produtivistas imediatos, como a nossa, algumas profissões são mais reconhecidas e almejadas, outras desprestigiadas e desvalorizadas. Nesse contexto, enquanto há uma cobrança pela qualidade de ensino exige-se mais do professor. Ao mesmo tempo parece que qualquer pessoa pode exercer a profissão, como se não fossem necessários saberes específicos, conhecimentos e habilidades construídos continuamente. A profissão do professor é uma construção histórica, de interação entre o indivíduo, a sociedade, as ciências e a instituição de ensino, configurando-se uma identidade profissional que se consubstancia pela mobilização de saberes. Tardif (2007) define o saber docente como um saber plural formado pelos saberes disciplinares, curriculares, experienciais e os oriundos da formação profissional.

É evidente que os professores devem ter um sólido embasamento teórico e capacidade didático-metodológica, entretanto, a especificidade do trabalho docente está na relação que se estabelece entre as pessoas, seres humanos

concretos, históricos, com características próprias e visões de mundo diferenciadas. É na relação direta, entre professor-aluno e indireta família-sociedade que, com seus diversos saberes, os professores facilitam a produção do conhecimento, contribuem na administração de conflitos, possibilitam o diálogo, auxiliam e favorecem a superação de preconceitos e discriminações. Nesse sentido, Guimarães aponta como primeira consequência para o professor, que tem o ser humano como objeto de seu trabalho, realizar suas atividades respeitando a individualidade e evitando generalizações e acrescenta:

Ter o ser humano como objeto de trabalho traz uma segunda consequência para o trabalho do professor: o seu componente ético e emocional (...) mediar aprendizagem é uma atividade emocional, mas que envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as consequências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe (GUIMARÃES, 2004, p.52).

Além de desenvolver um sólido embasamento teórico e a capacidade didático-metodológica, outro aspecto importante e que deve compor a formação docente é seu caráter ético, conceito que deve ser recuperado no atual contexto. Nesse sentido, Freire (1996) argumenta que a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica deve acontecer a partir de uma rigorosa formação ética e conclui:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 1996, p. 33).

Os cursos de formação devem considerar a dimensão moral e ética apontada por Freire, se quiserem ultrapassar o caráter eminentemente técnico. O saber profissional constituído ao longo da profissão requer do professor capacidade de reflexão sobre sua importância e necessidade, reconstruindo-o na perspectiva do aprimoramento profissional, da emancipação do educador e do educando.

Aos cursos de formação é colocado o desafio de contribuir para que os professores possam pensar e construir práticas pedagógicas que contribuam para melhorar

a qualidade do ensino na perspectiva de uma educação que possibilite a reflexão, a autonomia e a cidadania.

Se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem sócio-construtivista e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamentos (acertos e erros) expresse seus pensamentos, resolva problemas numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características (LIBÂNEO, 2002, p.71).

A perspectiva apontada por Libâneo (2002), quando se refere ao processo de formação dos professores é bastante interessante e questionadora. É comum ouvirmos de professores, pesquisadores, que o ensino deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdo, memorização de fatos, datas, fórmulas e que deve contribuir para a construção do pensamento, de ideias, questionamentos. Neste estudo buscamos compreender como os cursos colaboram para que os alunos-professores avaliem e melhorem sua prática docente, tendo como referência uma prática que contribua para melhorar a aprendizagem, a emancipação e a cidadania.

Muito se tem discutido sobre a qualidade da educação e vários são os fatores apontados para justificar os baixos índices dessa qualidade. O fato é que para um número significativo de pessoas, os professores são os maiores responsáveis em garantir a qualidade da educação sendo, portanto, apontados como os maiores responsáveis pelos baixos índices de qualidade.

Uma sólida formação do professor, associada às condições de trabalho e salário digno, são elementos essenciais para melhorar a “qualidade do ensino” que tem sido objeto de críticas e de queixas de professores, alunos, pais e sociedade. Apesar de que os últimos resultados das avaliações realizadas pelo governo federal no ensino fundamental e médio apresentaram resultados positivos, os índices relativos ao nível de ensino, “teoricamente”, terem melhorado, o próprio governo admite que eles ainda estejam abaixo do desejado e/ou esperado. Contudo, gostaríamos de iniciar discutindo o que se entende por qualidade, pois ela não é uma palavra abstrata, alheia ao contexto histórico, e, pelo contrário, pode assumir vários significados a partir de interesses de grupos ou classes sociais. A qual qualidade se referem os burocratas, técnicos, professores, pais e alunos? Há que se

ter cuidado ao utilizar esse conceito e associá-lo à formação de professores. Porém é consenso a necessidade de melhorar a qualidade do nível de ensino da educação infantil à pós-graduação. Para Imbernón, “o conceito de qualidade não é estático, não há consenso sobre o seu significado, nem existe um único modelo, pois depende da ideia de formação e ensino que se tem” (2002, p. 98), daí que ao falar de qualidade é necessário entender sobre o que estamos falando e/ou aonde queremos chegar, isto para que não incorramos na reprodução de discursos que circulam e que se baseiam no senso comum.

As políticas implantadas desde a década de 1980 têm provocado um acelerado processo de mudanças em todos os setores da sociedade. O predomínio do mercado, a submissão às suas leis e à sua lógica têm produzido um efeito nefasto principalmente à educação. No afã de se formar para o mercado, para o mundo da produção sob a égide da “qualidade total” a Universidade transformou-se em fábrica de produzir técnicos, profissionais competentes, para atender aos interesses desta nova fase do capitalismo de acumulação de capitais, competitividade e produtividade para o mundo tecnológico.

Nesse contexto a qualidade da educação supõe o preparo de uma mão-de-obra especializada em realizar atividades, com preparo técnico, que saiba fazer, executar. Esta qualidade serve ao mercado, ao capital, a uma pequena elite detentora do poder. Assim, uma escola de excelente qualidade para a classe dominante, será necessariamente uma péssima escola para as classes dominadas (COELHO, 1982).

Para Sacristán (1995), o conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. Para a classe dominante, que detém os meios de produção e que se beneficia com as transformações em curso na sociedade, qualidade é saber fazer com eficiência. De qual conceito de qualidade a escola e os cursos de formação de professores deveriam se ocupar para atender à classe trabalhadora?

A primeira observação sobre o discurso que se faz sobre a qualidade do ensino é que haveria uma queda no nível de ensino. E com uma leitura superficial e simplista da situação atribui-se a culpa principalmente ao professor. Uma análise



mais ampla propicia o levantamento de vários fatores que conduzem à situação atual: os poucos investimentos do Estado, a burocratização da educação, os baixos salários e as precárias condições de trabalho aliados à inexistência de um programa de formação inicial e continuada do professor. O que significa que o professor não deve ser apontado como único responsável pelos baixos índices de qualidade do ensino.

A qualidade que interessa à classe trabalhadora passa necessariamente pela consciência do caráter político da prática educativa e pedagógica, compromisso com uma educação humanista, reflexiva, crítica e capaz de oferecer aos trabalhadores as condições necessárias para expressar-se por meio da leitura, da escrita e da arte, assim como define Coêlho:

A grande contribuição da escola ao trabalhador é ensinar de fato a expressão oral, a leitura, a escrita e as operações fundamentais da aritmética a seus filhos. Se assim o fizer, estará contribuindo para a sua liberação, pois o desconhecimento de tais técnicas coloca o operário numa posição extremamente desigual frente aos que o exploram. É preciso, além disso, usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhes os instrumentos para que possa não só elaborar, mas explicar seu saber, liberar sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como propiciar-lhe as condições para uma maior participação sócio-política e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda sociedade (COÊLHO, 1982, p. 46).

Compreendemos que na sociedade capitalista as classes sociais são bastante distintas e os interesses dessas também o são. A educação de qualidade, no entanto, deveria estar acessível a todos independentemente da classe social a que pertençam. Entretanto, historicamente é a classe trabalhadora que tem recebido uma educação de baixa qualidade. É nesse contexto que Coêlho defende uma educação, que possibilite o acesso aos conhecimentos e à cultura, para que a classe trabalhadora possa participar e intervir na sociedade, com igualdade de condições.

Conclui-se que qualidade nessa perspectiva supõe uma política de investimentos para que os professores tenham uma sólida formação, valorização profissional, incluindo condições de trabalho e salário. De acordo com Pereira

(1999), a Universidade deve assumir o desafio de formar o professor capaz de atuar como agente de mudança na escola básica e não para atender às demandas do mercado. Nesse sentido é que a discussão sobre a qualidade da educação tem girado em torno da construção da cidadania, ou qualidade social da educação, que supõe possibilitar ao aluno os meios necessários para bem exercer sua cidadania plena.

Diante do exposto vale ressaltar que a qualidade que se espera e interessa à classe trabalhadora não é a mesma da classe dominante. É preciso criar as condições para que os trabalhadores tenham não só acesso à escola, mas uma educação que os liberte do não-saber, que os capacite por meio do domínio da leitura, da escrita, de análise crítica da escola e da sociedade. Só uma educação que propicie as condições para que as pessoas se vejam e ajam como sujeito histórico com capacidade de intervenção social, mudando os rumos daquilo que supostamente está pré-estabelecido, pode ser considerado de qualidade e só essa interessa ao trabalhador.

#### 1.4 PROFESSOR REFLEXIVO E PROFESSOR PESQUISADOR

Nos últimos anos tem sido produzida uma vasta literatura nacional e internacional sobre o professor e sua formação. Autores como Nóvoa (1995), Sacristán (1995), Tardif (2007), Schon (2000), Zeickner (1998), Perrenoud (1993), Brzezinski (2006), Freitas (1999, 2007), Saviani (2007), Pimenta (2002), Guimarães (2004-2006), dentre outros, têm discutido sobre a concepção de professor, sua prática, os saberes necessários para desenvolver sua ação e os fatores que influenciam a sua formação e profissionalização.

Nóvoa (1995) aponta o final da década de 1980 como um marco nos estudos que recolocaram os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação, e é então que a perspectiva do professor reflexivo começa a ser amplamente debatida e disseminada nos meios educacionais. Para Libâneo (2002), desde a década de 1960, o conceito de reflexividade vem sendo discutido no Brasil, porém, no final dos anos de 1970 é que o movimento do

professor reflexivo aparece com mais intensidade na literatura relacionada à formação de professores.

De acordo com Guimarães (2009), a perspectiva do professor reflexivo que também se apresenta com outras denominações, amplamente divulgada por uma vasta literatura estrangeira, tem subsidiado as discussões e os projetos de formação de professores no Brasil, tendo como marco a obra “Os Professores e sua Formação”, organizada por Nóvoa (1995).

(...) A partir daí, foi sendo divulgada no Brasil uma tendência investigativa que, embora receba várias denominações, pode ser identificada pela expressão: “professor reflexivo”; e, mesmo que apresente metáforas diferentes para a formação do professor- profissional, crítico-reflexivo, intelectual crítico, professor pesquisador, profissional crítico... -, há nelas traços comuns, tais como a proposta de rompimento com a perspectiva aplicativa da teoria à prática, destacando a reflexão e a produção, pelo professor, de saberes necessários e válidos, face aos desafios da sua atuação; o destaque à chamada “epistemologia da prática” (GUIMARÃES, 2009. p.24).

Nos últimos anos a literatura produzida sobre o professor reflexivo apresenta inúmeras definições, abordando várias dimensões destas propostas bem como críticas e considerações sobre o tema.

Donald Schön (2000), partindo da teoria de Dewey, da Escola Nova, critica os cursos de formação profissional que se fundamentam primeiro no conhecimento da ciência e posteriormente na sua aplicação, e propõe uma formação que tenha sustentação na sua prática, a fonte do conhecimento por meio da reflexão e da experimentação, portanto, o professor é um prático reflexivo que diante de situações de incerteza e instabilidade desenvolve suas atividades, é capaz de refletir sobre sua prática, a sua realidade pedagógica.

Assim, encontramos em Schon uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhe possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir (PIMENTA, 2006, p. 20).

Alguns autores como Contreras (1997), Zeikner (1992), Libâneo (2006), Pimenta (2006) se posicionaram com relação à epistemologia da prática de Schön,

principalmente pelo risco de se reduzir o saber docente ao praticismo e à reflexão do professor ao individualismo. Zeikner, Liston, por exemplo, consideram que a reflexão é um ato coletivo e não individual como propõe Schön e defendem que o professor deve transpor a reflexão, o fazer técnico e propor alternativas diante dos problemas. Deve ajudar o aluno a construir o saber e não somente transmitir conhecimento.

Pimenta (2006) salienta que o saber docente não é constituído apenas de prática, mas também pelas teorias da educação.

Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2006, p. 24).

Percebe-se que essa discussão apresenta elementos interessantes e relevantes para refletir sobre a formação dos professores e possibilitar um rompimento com uma educação tradicional, conservadora, tecnicista. O ensino das respostas prontas, a reflexão descontextualizada, como se a educação e o professor não fossem parte do contexto, vem marcando a forma de ensinar e tem produzido, ao invés de sujeitos pensantes, críticos, reflexivos, indagadores, seres reprodutores, repetidores de informação.

Os cursos de formação de professores muitas vezes encontram dificuldades em romper com o esquema tradicional de trabalhar o conhecimento, inclusive porque os professores formadores possuem uma formação teórica com base nesses pressupostos. Nesse contexto, não é uma tarefa fácil propiciar um processo de reflexão sobre o contexto sócio-político-econômico-educacional inclusive das políticas educacionais e da própria prática pedagógica numa perspectiva em que os professores sejam sujeitos do processo e não meros objetos, executores de propostas. Aprimorar a capacidade de compreensão crítica do contexto social é condição imprescindível para o que Libâneo (2002) considera como reflexividade emancipadora, condição para o caminho de uma real autonomia intelectual e política do professorado.

A emancipação e autonomia do professor é uma conquista coletiva e não individual, e requer um trabalho que deve abranger o aspecto intelectual, político, profissional, exigindo uma ruptura com esquemas pré-estabelecidos, propostas impostas, gestões autoritárias, trabalho isolado, consciência ingênua e despolitização. A reflexividade que leva à emancipação e à autonomia não se reduz às ações e práticas do professor, mas supõe uma visão ampliada da sociedade, uma nova forma de ver, analisar e atuar frente a uma realidade mais ampla que a do contexto educacional.

A reflexividade deve permear toda a vida, toda a prática do professor. Contudo há que romper barreiras históricas de uma educação reprodutora. Considerando que toda a experiência escolar é que forma o professor e não somente a graduação, é preciso perceber a influência de uma educação que desde os primeiros anos de escola não ajuda a pensar, refletir, questionar, mas decorar, memorizar e reproduzir.

Outro aspecto a ser considerado é o perigo de cair nas armadilhas do reflexismo, ou seja, de o professor assumir um discurso em defesa do processo reflexivo só na teoria, enquanto a prática é reprodutivista, limitada à reflexão e análise superficiais, como bem explicita Freire

Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Ou, ainda pior, assumir o modelo de reflexividade neoliberal, utilizando-se desse discurso e até de pedagogias sócio-construtivistas e do tecnicismo para manter o controle e a submissão (FREIRE, 1996, p. 27).

A reflexividade que se pretende construir coletivamente junto aos professores, é a que promova um constante libertar-se, supere a dominação, produza consciência crítica, autocrítica, estabeleça uma relação de sujeitos históricos inseridos num contexto dinâmico contraditório, e possível de ser transformado pela ação consciente de seus agentes. O professor precisa ter experiência desse processo na sua formação e na sua ação na sala de aula.

Se a capacidade de refletir é inerente ao ser humano, a pesquisa deveria ser assim em relação ao ensino. Para Paulo Freire (1996), não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. A discussão sobre o professor pesquisador,

assim com o professor reflexivo tem estado presente nos debates relacionados à formação de professores, principalmente, a partir da década de 1980. Há os que defendem que os cursos de formação devam preparar o professor para a pesquisa, por entender que esta é essencial no trabalho docente, e há aqueles que consideram a atividade de ensinar distinta da atividade de pesquisar exigindo inclusive habilidades diferentes.

Nesse sentido, o professor e o pesquisador têm trajetórias profissionais distintas e, portanto, a formação destes profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções. (SANTOS, 20001, p. 22).

Para Zeikner (1998), há uma separação entre o professor- pesquisador e o mundo dos pesquisadores acadêmicos e tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores. Charlot (2006) também considera que há distância e diferenças estruturais entre a sala de aula e a pesquisa educacional. Dentre as diferenças entre o ensino e a pesquisa, aponta a pesquisa como uma atividade de análise enquanto o ensino visa atingir metas e tem uma dimensão política.

Não se pode misturar um discurso político e um discurso científico. É muito perigoso, inclusive ideologicamente, porque tomar as questões políticas como verdades científicas é dar uma versão muito perigosa para a democracia. Assim, há diferença estrutural entre o ato pedagógico, o ato de ensino, que sempre tem uma dimensão política, e a pesquisa, que deve ser mais prudente, que deve analisar o que é e não pode dizer o que deve ser (CHARLOT, 2002, p. 90).

Contudo, há os que defendem como Demo (2001), a pesquisa como um processo, uma atitude de investigação que deve permear todo fazer educativo, assim como a capacidade de reflexão crítica é um caminho de emancipação e de superação da reprodução, que deveria ser iniciado nos primeiros anos de escolaridade.

Tomada como marca definitiva da nossa realidade educativa e científica, muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem

somente para aprender e passar e os professores, quase todos, biscateiros de tempo parcial, somente dão aula. É comum professor que apenas ensina em especial o de 1º e 2º graus: estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimentos e, a seguir, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva, e cada dia, mais desatualizada (DEMO, 2001, p.12).

A situação descrita por Demo, apesar de extremamente dura, direta, pode causar certo incômodo, desconforto, principalmente aos professores. Entretanto, infelizmente, expressa uma situação ainda bastante comum nas escolas e, não muito distante da realidade de algumas instituições de ensino superior. Se considerarmos as reais condições de trabalho dos professores, não é difícil perceber a veracidade do que está expresso acima.

Porém, não se pode banalizar a pesquisa, pois pesquisar requer embasamento teórico, rigor metodológico, disciplina, discernimento e capacidade de ouvir e dialogar. Contudo, esses aspectos e/ou competências são adquiridas num processo questionador entre o pesquisador e o objeto de estudo, na relação teoria-prática<sup>13</sup>. É uma conquista a cada desafio a que se propõe, a cada novo conhecimento que se busca construir.

Para que o professor da educação básica propicie ambiente que possibilite a realização da pesquisa como forma de ensinar e o ensino seja fruto da pesquisa, os cursos de formação devem basear-se em uma proposta de formação investigativa. É necessário romper com a relação professor ensina, aluno aprende e reproduz, para que possam construir juntos, criar suas próprias elaborações. “O professor precisa investir na ideia de incentivar o aluno a fazer elaboração própria, colocando isso como meta da formação” (DEMO, 2001, p.87).

No bojo da discussão sobre a importância da pesquisa, Silva (2009) aborda o papel da pesquisa na formação dos professores a partir da relação teoria e prática e salienta que há, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, uma dicotomia entre a pesquisa científica ou acadêmica e a pesquisa desenvolvida sobre o trabalho dos professores, ou seja, a pesquisa

---

<sup>13</sup> . Não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem o confronto com a prática (DEMO, 2001, p.27).

educacional que se propõe a analisar o cotidiano, centrada no micro, não considerando os processos históricos.

Outro problema na questão da pesquisa presente nas diretrizes é a dicotomia entre estudar de forma ampla o processo histórico em que são produzidos os conhecimentos e estudar o cotidiano, a própria ação, apenas o espaço escolar. Não se pode perder essa relação para o cotidiano, centrada apenas no micro, que é constitutivo e constituinte das relações sociais que acontecem no cotidiano, mas também no macro, entendido como historicidade e o todo que constituem as mediações do objeto, pois é na totalidade que se pode explicar a lógica, a direção e as relações do cotidiano (SILVA, 2009, p.190-191).

Para Silva (ibidem, p.193), “é redundante nomear o professor de reflexivo”; pois acredita que o professor seja capaz de realizar pesquisa desde que haja condições adequadas, políticas de pesquisa. Salienta ainda, que esta não deve ser diferenciada da pesquisa acadêmica. Charlot (2002) aponta como dificuldades para que o professor realize pesquisa, a falta de condições materiais, inclusive o número excessivo de alunos por sala.

Ao analisar os pressupostos, as características e os fundamentos do conceito sobre professor reflexivo e o professor pesquisador e estudar os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UnU de Iporá, percebemos que os mesmos foram elaborados com base nessas concepções, o que não significa necessariamente que essas concepções foram assimiladas ou assumidas pelo conjunto daqueles que tocam o projeto, principalmente os professores. É o que constatamos ao analisar os dados da pesquisa realizada com os professores formadores dos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática.



## **CAPÍTULO II - ENSINO SUPERIOR EM IPORÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Uma das motivações, de cunho pessoal, para investigar a formação docente na UEG - UnU de Iporá 2009 se deu pelo fato de ter sido aluna desta instituição quando ainda era uma faculdade isolada, a FECLIP e, posteriormente professora formadora nessa mesma instituição o que resultou em várias inquietações e questionamentos dentre eles, o interesse em compreender quais eram os desdobramentos dessa formação, principalmente com relação à prática dos professores e a constituição de uma consciência e compromisso para com a profissão docente. Esse interesse foi aguçado, principalmente após ouvir várias pessoas afirmarem, e já ser discurso recorrente em Iporá e na região, que esta instituição transformou o quadro da educação com relação à formação de professores tanto pelo número significativo de professores graduados, formados nessa IES, quanto pela melhoria na qualidade do ensino da rede pública e privada.

Nesse capítulo será realizada uma análise histórica da criação da FECLIP/UEG, inserindo-a no contexto do ensino superior em Goiás. Acreditamos ser importante conhecer a história dessa instituição e compreendermos os motivos e objetivos que a levaram à oferta dos cursos de licenciatura.

Em seguida, iremos apresentar a análise dos dados coletados pelo NAI - Núcleo de Avaliação Institucional da UnU de Iporá junto às instituições educacionais públicas e privadas do município de Iporá, com objetivo de verificar a situação da formação de professores antes e depois da criação da FECLIP/UEG. O nosso propósito foi o de comparar esses dados, para constatar se de fato se comprovam as informações de que houve mudança significativa no número de professores com formação superior, após a implantação dos cursos de licenciatura. Portanto, nesse capítulo faremos uma abordagem histórica da instituição e dos cursos, e, uma análise quantitativa, estabelecendo comparação entre o antes e o depois, com relação à formação docente para a educação básica. Para isso foram utilizadas as

informações contidas nos projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática, e dos relatórios do Núcleo de Avaliação Institucional da UnU de Iporá e algumas informações obtidas nos relatórios da Secretaria Acadêmica da UnU.

## 2.1 O ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS

Para analisarmos a história do ensino superior em Goiás é necessário lembrarmos que no Brasil a constituição desse nível de ensino e, sobretudo a criação de universidades, ocorreu de forma bastante lenta e com muitas resistências que são evidenciadas desde o período colonial, quando a coroa portuguesa negou aos jesuítas a permissão para a criação de uma universidade. Em 1808 com a vinda da família real para o Brasil, que passa a ser sede da Monarquia, são criadas algumas escolas de ensino superior de caráter profissionalizante. A luta pela criação de uma universidade no Brasil perpassa todo o período colonial, inclusive como bandeira de luta da Inconfidência Mineira, durante o império e somente se efetiva no dia 7 de setembro de 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, no governo de Epitácio Pessoa. A primeira universidade do Brasil foi constituída pela junção das escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e das Faculdades Livres de Direito.

Todavia, apesar das restrições feitas à criação dessa Universidade, cabe assinalar que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal. Não obstante todos os problemas e incongruências existentes em torno de sua criação, um aspecto não poderá ser subestimado: sua instituição teve mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006, p. 22).

Considerando o exposto acima percebemos que a implantação do ensino superior no Brasil é lenta e quando criado, os primeiros “cursos e academias são destinados a formar profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos” (Cunha apud Fávero, 2006, p.20). Em Goiás a história do ensino superior não é muito diferente e também se desenvolve de forma lenta e tardia, conforme segue

Pode-se afirmar que são tardios os movimentos de implantação e expansão da educação superior em Goiás, embora estejam articulados ao movimento mais amplo e também moroso de implementação desse nível de ensino no Brasil (INEP. 2006. p. 25).

A primeira instituição de ensino superior em Goiás data de 1903, com a criação da academia de Direito de Goyaz, de caráter profissionalizante e surge com o mesmo objetivo das primeiras escolas de ensino superior criadas no Brasil, ou seja, atender a classe dominante.

Até a transferência da capital para Goiânia (1937), o ensino superior era bastante restrito e pouca discussão era realizada em torno do assunto. A partir da década de 1950, a proposta de criação de uma Instituição de Ensino Superior público e gratuito mobilizou a sociedade goiana. Dos debates e embates realizados entre os defensores do ensino público e ensino privado resultou a criação da UCG (Universidade Católica de Goiás) em 1959 e UFG (Universidade Federal de Goiás) em 1960. Na década de 1960 é criada a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão em Anápolis e duas faculdades públicas a FACEA (Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis e a ESEFEGO (Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás).

Com a Reforma Universitária ocorrida em 02 de novembro de 1968 por meio da Lei Nº 5.540/68, a UFG e a UCG se reorganizam para atender aos dispositivos da referida legislação. Contudo, nesse período não há um crescimento considerável das IES, mas, a partir de 1973, com a criação da primeira Fundação Municipal de Ensino Superior do Estado, no município de Rio Verde, uma nova fase se inicia.

A Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC) realizou seminários sobre a Expansão do Ensino Superior com ampla

mobilização social em favor da interiorização deste nível de ensino, tendo seu ápice na década de 1980, marcado por mobilizações da União Estadual dos Estudantes (UEE) que reivindica a estruturação de uma Universidade Multicampi em Goiás.

Em 1980, por meio da Lei nº 8.772, de 15 de janeiro, o governador do Estado Ary Ribeiro Valadão, delegava ao Poder Executivo autorização para a criação da Universidade Estadual de Goiás sob a forma de fundação e com sede em Anápolis. Contudo, essa criação não foi efetivada.

A década de 1980 é um período de expansão e interiorização do ensino superior e se dão pela política de criação, pelo governo do Estado, de faculdades isoladas por meio de regime jurídico autárquico e, a partir dessa iniciativa é criada uma estrutura de ensino superior funcional.

Assim como ocorreu na maioria dos Estados, na década de 1980, Goiás vivenciou um amplo processo expansionista da educação superior. Foram criadas novas autarquias estaduais, fundações municipais e instituições isoladas de educação superior privadas. Tal processo foi caracterizado pela interiorização da educação superior no Estado, sobretudo, nas regiões sul, sudeste, sudoeste e oeste (INEP, 2006, p. 26).

Até o ano de 1986 o Estado de Goiás, em termos de Ensino Superior, dispunha de 10 autarquias em funcionamento nos seguintes municípios: Goiânia, Anápolis, Cidade de Goiás, Porto Nacional, Porangatu, Araguaína, Morrinhos, Iporá, Itapuranga e Quirinópolis.

A década de 1990, em escala mundial, é marcada por uma nova configuração geográfica, política e econômica. A nova lógica de acumulação do capital exige uma reformulação das funções do Estado para melhor se adequar à economia globalizada e às políticas neoliberais. Nesse contexto, o Estado do Bem Estar Social é substituído pelo Estado Mínimo, que tem como uma de suas manifestações a mercadorização da educação superior. O Brasil, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) começa a promover mudanças estruturais para se adequar à nova ordem mundial, dentre elas a educação superior se inclui.

Passou-se a exigir da educação superior sua rendição à racionalidade gerencial, privada e mercadológica. Daí constata-se uma redução significativa do financiamento público; a criação de fundações privadas no interior das IES públicas; a intensificação das OESP (Organizações de Ensino Superior Privado); a introdução de modelos gerenciais ou empresariais na administração universitária. Estes novos fatores vêm gerando a naturalização na modificação da natureza das IES que passam a atender fundamentalmente às exigências do mercado, que tendem a moldar-se de modo similar às empresas capitalistas (FERREIRA & OLIVEIRA, p.4).

É no contexto das políticas neoliberais, do Estado mínimo e da privatização, que ocorreu um significativo aumento de IES privadas em todo país e uma tímida expansão do ensino superior público. Como na Bahia, Ceará e Rio Grande do Sul, também em Goiás, foi criada a Universidade Estadual. O governador Marconi Perillo, um pouco na contramão do que vinha sendo preconizado pela política privatista, cria a Universidade Estadual de Goiás, no dia 16 de abril de 1999. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional a UEG se insere dentro de uma proposta de governo para o desenvolvimento do Estado.

A UEG nasceu e está sendo estruturada como prioridade no Estado, ou seja, é uma das políticas para o desenvolvimento do Estado. Desse modo, a garantia da educação superior, mantida pelo poder público estadual, objetiva responder às demandas da sociedade goiana, por meio da interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. É importante salientar que a UEG é uma antiga aspiração do povo goiano e inclui-se no elenco de estratégias fundamentais que vem sendo adotadas para alavancar o crescimento e o desenvolvimento do Estado, bem como assegurar o direito de acesso e permanência na educação pública e gratuita (PDI. 2010, p. 29).

O governador Marconi Perillo, que esteve à frente do Poder Executivo de Goiás por dois mandatos (1998 a 2005), se elegeu com o discurso de desenvolver o Estado e modernizar a administração pública. Nesse contexto a criação da UEG ocupa um papel estratégico, e se constitui como uma marca desse governo, inclusive amplamente utilizada para o fortalecimento político do governador.

De acordo com o histórico da UEG, relatado nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados, a FACEA - Faculdade de Ciências Econômicas de

Anápolis, criada pela Lei Municipal nº 3340/61 e implantada em 1962, transformou-se em UNIANA - Universidade Estadual de Anápolis pelo Decreto Estadual nº 3355/90. Em 26 de dezembro de 1991, no governo de Henrique Santillo, foi promulgada a Lei 11.655 que dispunha sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo do Estado e o artigo quinto, inciso II, autorizava a criação da Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis integrando as catorze autarquias em funcionamento no Estado. Contudo essa lei não foi implementada e outras catorze autarquias foram criadas entre 1991 e 1999, ano da criação da UEG.

A UEG resulta do processo de transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação das Instituições de Ensino Superior (IES) isoladas, mantidas pelo poder público estadual, por força da Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999, que vinculou, organicamente, a UEG à Secretaria Estadual de Educação, sendo, posteriormente, através do Decreto nº 5.158, de 29/12/1999, vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás.

A UEG foi organizada, portanto, como uma universidade *multicampi*, tendo como sede central o *campus* da antiga UNIANA. O teor do Artigo 2º da mencionada Lei Estadual, ao transformar a UNIANA em Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, procedeu também à transformação da Fundação Universidade Estadual de Anápolis na Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG), bem como transformou em unidades administrativas da UEG as 28 autarquias. Ressalta-se, no entanto, que das 28 instituições incorporadas à UEG pela Lei nº 13.456, somente 13 encontravam-se em funcionamento pleno, ou seja, com cursos regularmente ofertados mediante processo seletivo.

Nos primeiros anos de sua existência, a UEG teve a árdua tarefa de elaborar seu Regimento e Estatuto, realizar processo seletivo nas unidades recém-criadas e promover a adaptação e integração das antigas faculdades isoladas, a essa nova realidade. As Unidades Universitárias localizadas nas várias regiões do Estado passaram a oferecer cursos sequenciais, tecnológicos, e programas emergenciais de formação superior para professores, além dos cursos regulares, com o intuito de oportunizar o acesso da juventude ao ensino superior público e gratuito, elevando o nível de formação técnico-profissional e cultural do povo goiano. Contudo, desde sua criação, a UEG se depara com vários desafios para se constituir

enquanto universidade pública gratuita e de qualidade, dentre elas destaca-se a dificuldade em consolidar sua autonomia financeira, aliada a uma considerável ingerência política no seu interior fazendo com que também não goze de plena autonomia administrativa. Um conjunto de fatores internos e externos, conforme podemos observar ao analisar documentos dessa instituição, como os Projetos Pedagógicos, Plano de Desenvolvimento Institucional e os Pareceres e recomendações do Conselho Estadual de Educação, tem dificultado o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Constatamos que a criação da UEG não veio acompanhada de uma dotação orçamentária suficiente que lhe garantisse o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que não parece ser um problema exclusivo da UEG. Segundo informações do INEP, uma das alternativas para o problema financeiro das IES públicas tem sido a criação de fundações.

A natureza pública das instituições não garante, por si, o seu caráter público. A adoção de figuras jurídicas fundacionais por estas instituições, sob o argumento da agilidade e ruptura com a estrutura burocratizante das IES, resultou, em muitos casos, num processo de clara privatização do ensino público (INEP. p.28).

A UEG se insere nesse contexto. Sendo uma instituição pública utilizou-se de uma fundação jurídica de direito privado, a Fundação Universitária do Cerrado, para dar suporte a muitas atividades acadêmicas remuneradas.

A Fundação Universitária do Cerrado (FUNCER), criada em 03 de dezembro de 1999, teve seu estatuto publicado no Diário Oficial do Estado em 24 de fevereiro de 2000. De acordo com seu estatuto a FUNCER é uma entidade com personalidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos. Desde sua criação foi responsável, em boa parte, pela gestão de recursos advindos da oferta de serviços e cursos pagos na UEG, como por exemplo, os sequenciais, especializações e Licenciatura Plena Parcelada.

O Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, conhecido por Licenciatura Plena Parcelada (LPP), foi criado para atender a

demanda por formação em nível superior de professores, por meio de convênios com o governo estadual, prefeituras e iniciativa privada. A existência de cursos pagos na UEG tem sido objeto de duras críticas que se estendem também à FUNCER que, atualmente, já não é a única a realizar esse tipo de serviço para a UEG. Além do mais, a licenciatura plena parcelada está em pleno declínio e os cursos sequenciais encerraram suas atividades, contudo, os cursos de especialização oferecidos continuam sendo pagos.

Nesses 11 anos de existência, a Universidade Estadual de Goiás, passou por um rápido processo de expansão, que aconteceu de forma desordenada, sem um planejamento adequado, para atender interesses de grupos políticos. Das 28 unidades incorporadas à universidade na época de sua criação, foram criadas mais 14 unidades, sendo uma unidade de Ensino à Distância, totalizando 42 unidades universitárias, 10 Pólos e 01 Extensão, localizados, na sua maioria, no interior do Estado. O Governo do Estado, em 2008, sem qualquer consulta à Universidade, pela Lei Nº 16.272/2008, transforma a Fundação Estadual de Goiás em uma autarquia, passando a denominar-se Universidade Estadual de Goiás, com uma nova estrutura organizacional, o que de início gerou descontentamento e críticas da comunidade acadêmica.

Percebe-se que o crescimento da UEG aconteceu de forma desordenada. A falta de planejamento e de prioridades para a criação de unidades e de cursos, de alocação de recursos, tem gerado muitos problemas para a instituição. Por esta razão, o Conselho Estadual de Educação, por ocasião do credenciamento da universidade, através da Resolução Nº 11, de 11 de outubro de 2006, celebrou o Protocolo de Compromisso com a Universidade Estadual de Goiás, com a interveniência da Procuradoria Geral do Estado, apresentando as seguintes exigências a serem cumpridas pela universidade:

- definir a sua concepção de Universidade, que fundamenta sua missão e a de todos os seus projetos;
- atualizar o Plano de Desenvolvimento Institucional;
- apresentar projeto que evidencie política de efetivação e titulação de seu quadro de docentes, atendendo ao percentual de mestres e doutores de acordo com



a legislação, e implantar plano de carreira docente, de regime de trabalho e de salário, que garanta a fixação de professores;

- estruturar sistema de bibliotecas e laboratórios;
- organizar sistema de gestão e financiamento, vinculado à autonomia financeira;
- implementar o regime de 40 horas, completando 50% de docentes efetivos até 2008 e 80% até 2011;
- construir espaços físicos adequados para trabalho e convivência dos professores;
- consolidar Sistema de Acompanhamento e de Avaliação de Alunos;
- implantar cursos de Pós-Graduação Stricto-Sensu, aprovados pelos órgãos competentes e aprovados pela CAPES;
- condicionar a abertura de novas unidades à observação das recomendações contidas no Parecer 63, de 13 de fevereiro de 2004. (Resolução Nº 11 de 11/10/2006)

Para cumprir as recomendações do CEE, a UEG precisa recorrer aos órgãos competentes do governo do Estado, haja vista que ainda não goza de autonomia necessária para resolver os seus maiores problemas, dentre os quais podemos destacar a realização de concurso público para preenchimento de vagas. Com relação aos professores, quase 80% são do quadro temporário, sendo necessário definir sua política de cargos e vencimentos, dentre outras. Desde a sua criação houve apenas um concurso público em 2004, para o preenchimento de vagas para docentes e outro a ser realizado em 2010, para preenchimento de 475 vagas. Essa situação leva a grande maioria dos professores à condição precária de trabalho, sem dedicação exclusiva e sem vínculo com a instituição<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup>. De acordo com o PDI da UEG dos 2045 professores desta instituição somente 23% são do quadro permanente, enquanto que 77% possuem vínculo empregatício temporário, o que corresponde a 473 e 1572 professores respectivamente. Dos 473 professores do quadro permanente apenas 61 estão sob o regime de dedicação exclusiva.

Nos últimos anos percebe-se uma preocupação crescente da comunidade acadêmica em pressionar a administração superior e o governo estadual para responder aos desafios enfrentados pela universidade, principalmente com relação aos cursos regulares<sup>15</sup> que oferece. Desde sua criação, a UEG sofre com problemas sérios que vão da expansão desordenada (criação de novas Unidades e cursos, sem planejamento) à falta de estrutura física e pessoal qualificado para garantir a qualidade de seus trabalhos.

Diante de inúmeros desafios surge em abril de 2006 o Fórum de Defesa da UEG, como um movimento espontâneo, sem vínculo político-partidário, tendo por objetivo a luta para tornar a UEG uma instituição de ensino superior pública, democrática, autônoma, gratuita e de qualidade. Muitas ações têm sido desenvolvidas pelo Fórum, inclusive a luta pelo concurso público para professores e funcionários técnico-administrativos.

Para refletir sobre as dificuldades encontradas pelas unidades universitárias no que diz respeito a oferecer ensino de qualidade e atender às demandas das regiões, em junho de 2009, através da Portaria/GAB. Nº 1153, 29 de junho de 2009 foi instituída a Comissão de Planejamento e Reestruturação de Cursos nas Unidades Universitárias da universidade Estadual de Goiás. Dentre os objetivos desta comissão podemos citar: a) avaliar a universidade do ponto de vista dos cursos regulares, b) apontar políticas que estabeleçam critérios acadêmicos e técnicos para permanência, remanejamento, substituição e oferta de cursos c) apresentar, após estudo das potencialidades regionais, propostas de ações para que a universidade contribua para o desenvolvimento econômico, cultural e social do Estado de Goiás d) indicar, com argumentação teórica sólida o formato e tamanho ideal para que a UEG atenda ao seu objetivo de interiorização do ensino superior público em Goiás.

Apesar de ter sido criada em junho de 2009 a comissão iniciou seus trabalhos somente em dezembro do mesmo ano. No primeiro semestre de 2010, de

---

<sup>15</sup>. São considerados regulares os cursos presenciais com entrada semestral ou anual sem restrições em sua oferta. Diferenciam-se dos cursos de licenciatura plena parcelada que são semipresenciais e restritos aos professores em exercício.

acordo com o plano de trabalho a comissão realizou reuniões de estudo tendo em vista a elaboração de um documento estabelecendo critérios para criação de cursos.

Vale ressaltar que a UEG oferece 140 cursos, desses, 79 de licenciatura, 39 bacharelados e 22 tecnológicos. Portanto, mais da metade dos cursos oferecidos à sociedade goiana pela UEG são de licenciatura.

Entendemos que, de acordo com o contexto em que o ensino superior se desenvolve no Brasil e em Goiás, a UEG passa por alguns dos dilemas da maioria das universidades públicas do país, principalmente as estaduais. Contudo pela sua dimensão, pela forma em que se deu sua criação e expansão, basicamente atendendo a interesses político-partidários, e, principalmente, pela falta de planejamento de suas ações e falta de autonomia financeira, esses problemas tomam dimensões que comprometem sua essência de universidade pública e de qualidade.

Dentre os problemas da UEG, salientamos que ela enfrenta o desafio de definição de suas funções e de luta pela conquista de sua autonomia, principalmente a financeira. Em que pese a Constituição Federal de 1988, no seu art. 207, expressar que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” esse é ainda um ideal a ser conquistado. Considerando que a autonomia didático-científica e administrativa depende em boa medida da autonomia de gestão financeira e patrimonial e esta, de acordo com Fávero (2000), implica na elaboração de orçamento e execução de despesas, na administração de rendimentos próprios, realização de contratos referentes a obras, compras e recebimento de recursos do poder público para pagamento de pessoal, a situação da UEG nesse aspecto é ainda bastante delicada.

Se considerarmos as atribuições da universidade quanto à sua autonomia financeira e patrimonial, podemos afirmar que a UEG não goza dessa autonomia, pois não possui liberdade para gerir os recursos próprios e os que são repassados pelo Estado. Não possui autonomia para elaborar sua própria política de pagamento de professores e técnicos administrativos, sendo que quem define o quantitativo a ser gasto com pagamento de pessoal da UEG é a Secretaria da Fazenda e a AGANP (Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos). Para realização de concurso público, para preenchimento de vagas de professores e servidor

técnico-administrativo, a UEG necessita da autorização do governo do Estado, aprovação da Assembléia Legislativa e o consentimento da SECTEC. Diante do exposto é evidente que boa parte das recomendações que o CEE faz à UEG depende da vontade política do governo estadual e não somente do esforço e interesse da universidade. Como afirma Fávero, a autonomia da universidade “não é dádiva e sim resultado de exaustiva conquista” (2000, p.52), o que nos leva a crer que também para a UEG essa conquista deverá ser fruto da luta da comunidade universitária e da sociedade.

## 2.2 A HISTÓRIA DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE IPORÁ

A história do ensino superior em Iporá se insere no contexto de luta pela implantação desse nível de ensino no Estado de Goiás. A UnU de Iporá, antiga faculdade isolada FECLIP (Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá), surge nesse processo de interiorização do ensino superior em Goiás no final da década de 1980, com a finalidade de formar professores para o ensino fundamental e médio. Diante da carência de professores com formação em nível superior, criam-se os cursos de licenciatura em Geografia, História e Letras e, posteriormente, Biologia e Matemática. Criada como faculdade isolada, a FECLIP, a partir de 1999, transforma-se em uma unidade universitária da Universidade Estadual de Goiás.

A Unidade Universitária de Iporá teve seu início com a criação da FECLIP, conforme expusemos anteriormente, mediante mobilização da população da região do oeste goiano, cuja área de abrangência atinge, aproximadamente, vinte municípios. O empenho de expressivas lideranças locais, com amplo apoio da sociedade, culminou com a criação do Movimento Pró Ensino Superior em Iporá, iniciado em 02 de março de 1985. Para sensibilizar as autoridades e mobilizar a população foram constituídas duas comissões: uma administrativa e outra de divulgação, responsáveis pela coleta de assinaturas e pela divulgação do movimento em nível regional, que resultou em um documento que continha em torno de dez mil assinaturas.

A primeira proposta de implantação do Ensino Superior na região, anterior ao movimento de 1985, solicitava ao Ministério da Educação autorização para que fosse criada uma extensão da UFG (Universidade Federal de Goiás) em Iporá, o que foi negado pelo MEC.

Um dos desafios da comissão pró-ensino superior em Iporá consistia em determinar os cursos que deveriam ser criados na Faculdade, considerando a demanda existente e as condições objetivas para a implantação do ensino superior em Iporá, inclusive de profissionais qualificados para atuarem na nova instituição. Após várias reuniões, discussões e visitas realizadas à UFG em Goiânia e Campus de Jataí e outras faculdades, foi elaborado um documento expositivo que juntamente com o abaixo-assinado foram encaminhados ao então governador do Estado de Goiás, Íris Rezende Machado, estabelecendo como objetivo ministrar o ensino superior para formação de professores. A escolha dos cursos de licenciatura se deu devido ao baixo índice de profissionais da educação com graduação, no município e na região.

A nova instituição de ensino superior do oeste goiano, a FECLIP, estabeleceu como objetivos principais a formação de professores nas áreas específicas de cada curso, para suprir a demanda tanto da rede pública quanto da rede particular de ensino regional, e oportunizar mais uma opção àqueles que desejassem continuar os estudos em nível superior evitando assim, migração em função do estudo.

A FECLIP foi criada pelo decreto-lei Estadual de nº. 2.520, de 30 de outubro de 1985 (DOE nº 14.899 de 13/10/1986), conforme Autorização Legislativa Consubstanciada na Lei Estadual nº 9.777, de 10/09/1985 (DOE nº 14.821, de 16/09/1985). De acordo com os termos do citado Decreto 2.520, de 30/10/1985, a entidade autárquica enfocada teve sede no fórum da cidade de Iporá, situado à Avenida 31 de Agosto, s/nº - Bairro Mato Grosso – Cep. nº 76.200-000, neste Estado. Constituindo pessoa jurídica de direito público, jurisdicionada à Secretaria da Educação pelo Art. 8º do Decreto de sua instituição autárquica, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá está vinculada à administração indireta do Executivo Estadual, gozando de todas as prerrogativas asseguradas às entidades de Direito Público e com autonomia patrimonial, financeira, administrativa, disciplinar

e didático-pedagógica, observados os princípios de dependência jurisdicional em relação à administração direta.

O primeiro vestibular realizado na FECLIP aconteceu no ano de 1988, oferecendo duzentas vagas, sendo sessenta para o curso de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês), cinquenta para Licenciatura Plena em Geografia e História e quarenta para o curso de Licenciatura Curta em Ciências Biológicas. Em 1990 todos esses cursos tiveram seus pedidos de autorização deferidos pelo MEC<sup>16</sup>, tendo sido reconhecidos somente no ano de 1993.

Em 1994, foi criado o Colégio de Aplicação da FECLIP, oferecendo todos os níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, espaço este que, durante muitos anos serviu de campo para os alunos dos cursos de licenciatura realizarem seus estágios. Logo após a criação da UEG, teve início uma discussão sobre a importância e viabilidade em manter esse colégio como campo privilegiado para a realização do estágio dos cursos de licenciatura da UnU de Iporá. Mesmo sem o apoio da comunidade local, a administração superior da universidade decidiu pelo fim do vínculo deste com essa instituição. Contudo, após ouvir a comunidade, a Subsecretaria Regional de Educação manteve o nome Colégio de Aplicação. Atualmente, nesse colégio, tem sido implantada a escola de tempo integral e continua servindo como espaço para os licenciandos da UEG realizarem seus estágios.

Com o fim dos Cursos de licenciatura curta, após a promulgação da LDB nº 9394/1996<sup>17</sup>, foi extinto o curso de licenciatura curta em Ciências e, através do Decreto governamental nº 4894, de 14 de maio de 1998, foi autorizada a plenificação desse curso, transformando-o em dois cursos de Licenciatura Plena; um em Biologia e outro em Matemática, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Matemática.

---

<sup>16</sup>. A LDB 9394/96 determina que as instituições de ensino mantidas pelo poder público estadual estão sob a jurisdição do CEE. E a lei complementar nº. 26/1998 determina que cabe ao Conselho Estadual de Educação estabelecer normas e condições para autorização de funcionamento, reconhecimento e inspeção de estabelecimento de educação superior sob sua jurisdição.

<sup>17</sup>. Os cursos de licenciatura curta surgiram a partir da lei 5692/71, num contexto em que se exigia formação rápida. Após várias críticas referentes à formação deficitária dessa modalidade, o Conselho Federal de Educação propôs, em 1986, a extinção desses cursos o que só ocorreu definitivamente com a LDB 9394/96.

Ao analisar a história da instituição e dos cursos contida principalmente nos projetos pedagógicos dos cursos, verificamos que há um significativo destaque para a importância dos mesmos no que tange à formação de professores para Iporá e região. No ano de 1998, quando a FECLIP completava dez anos de existência, foi publicado um número especial de um Boletim Informativo que retomava a história da instituição com depoimentos de várias pessoas, dentre elas lideranças políticas e sociais, alunos, ex-alunos e professores, sobre a importância dos cursos ministrados.

As primeiras turmas da FECLIP eram constituídas, na sua grande maioria, por professores da rede municipal, estadual e privada. Houve uma grande procura desse profissional em busca da tão sonhada formação em um curso superior.

Pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de abril de 1999 a então FECLIP, no governo de Marconi Perillo transforma-se em Unidade Universitária da UEG - Universidade Estadual de Goiás. Na época da criação da UEG, além dos cursos regulares existentes, havia um programa de formação de professores em serviço, conhecido como licenciatura plena parcelada, A primeira turma teve início em 1988. Como no final desse ano houve eleições para o governo do Estado, com a troca da Secretária da Educação o programa foi suspenso e retomado posteriormente. Após algumas reformulações retomou com a denominação de Universidade para os Trabalhadores da Educação, ou LPP (Licenciatura Plena Parcelada). Na UnU de Iporá foram oferecidos os cursos de História, Letras, Matemática, Biologia, Pedagogia e Educação Física, haja vista que os cursos regulares não conseguiam suprir toda a demanda em um curto período.

Com um grande número de professores sem formação no Estado de Goiás esses cursos receberam professores de várias regiões do Estado. O curso era organizado na modalidade semipresencial, com aulas presenciais aos finais de semana e nos meses de janeiro e julho. Foram no total de 19 turmas, sendo duas de História, uma de Matemática, duas de Letras, duas de Biologia, uma de Educação Física e dez turmas de Pedagogia. Um total de 753 professores formados nessa modalidade, conforme quadro seguinte.

Graduados nos cursos de Licenciatura Plena Parcelada da FECLIP e UEG

<b>CURSOS</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>TOTAL</b>
Pedagogia LPPM A	43							43
Pedagogia LPPM B	43							43
Pedagogia LPPM C		45						45
Pedagogia LPPM D			26					26
Pedagogia LLPM E			50					50
Pedagogia LLPM F			49					49
Pedagogia LPPM G				35				35
Pedagogia LPPM H					38			38
Pedagogia LPPM I					44			44
Pedagogia LPPE J						18		18
Educação Física							47	47
<b>TOTAL</b>	<b>86</b>	<b>45</b>	<b>125</b>	<b>35</b>	<b>82</b>	<b>18</b>	<b>47</b>	<b>438</b>
<b>CURSOS</b>	<b>2001</b>		<b>2004</b>		<b>2006</b>		<b>TOTAL</b>	
Biologia LPPE Projeto I	16						16	
Geografia LPPE Projeto I	43						43	
História LPPE Projeto I	44						44	
Letras LPPE Projeto I	43						43	
Biologia LPPE Projeto II			37				37	
História LPPE Projeto II					41		41	
Letras LPPE Projeto II			43				43	
Matemática LPPE Projeto II			48				48	
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>		<b>128</b>		<b>41</b>		<b>315</b>	

Ilustração I - Graduados nos cursos de Licenciatura Plena Parcelada da FECLIP e UEG .Fonte: Secretaria Acadêmica da Unidade Universitária de Iporá



Na UnU de Iporá o curso que atendeu a um maior número de professores foi o curso de Pedagogia que formou 10 turmas, talvez por não oferecer esse curso na modalidade regular. Sabemos que a opção por essa modalidade de formação de professores (emergencial) se insere no contexto das propostas neoliberais assumidas pelo governo brasileiro, conforme salienta Freitas.

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinada às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância - de modo a atender à crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2007, p.1208).

Atualmente, a UnU de Iporá oferta os seguintes cursos regulares: Biologia, Geografia, História, Matemática e Letras, todos com entrada anual e disponibilizando quarenta vagas. O Projeto Pedagógico dos referidos cursos foram reelaborados no ano de 2008 com objetivo de atender às exigências do Conselho Estadual de Educação para renovação de reconhecimento e para unificação das matrizes curriculares. Desde a criação da UEG iniciou-se uma discussão sobre a necessidade de unificação da matriz curricular<sup>18</sup>, considerando, que vários cursos eram ofertados nas diversas Unidades Universitárias da UEG e possuíam diferentes matrizes, o que dificultava o trabalho interno da universidade, inclusive a transferência de alunos dentro da própria instituição. Esse foi o motivo apresentado pela PrG para a unificação das matrizes. Apesar de se ter constatado a necessidade dessa unificação o processo só ocorreu quando os cursos estavam com seu reconhecimento vencido ou vencendo.

A FECLIP passou por várias transformações na sua estrutura pedagógica e administrativa quando da sua transformação em unidade universitária da UEG. Contudo, não houve nenhuma mudança com relação à oferta de cursos regulares. Além da Licenciatura Plena Parcelada, foram oferecidas ainda, na modalidade sequencial, três turmas do curso de Gestão Pública. Os dois cursos, Pedagogia e

---

<sup>18</sup>. De acordo com PrG a unificação das matrizes curriculares se deu para facilitar as transferências dos alunos dentro da própria instituição. O que fica evidente é que não foram critérios acadêmicos que motivaram a unificação da matriz curricular. E não houve uma discussão mais ampliada sobre o currículo dos cursos.

Gestão Pública, citados anteriormente tiveram suas atividades concluídas no ano de 2008.

O Núcleo de Avaliação Institucional da UnU de Iporá realizou uma pesquisa junto à Subsecretaria Regional de Educação, Secretaria Municipal de Iporá, e Secretarias das Escolas Privadas do município de Iporá, para averiguar os reflexos da atuação da UEG na formação de professores das referidas redes de ensino. O objetivo foi comparar os índices de professores com graduação antes e depois da criação dos cursos de licenciatura oferecidos pela UEG.

A utilização desses dados se justifica pelo fato de termos afirmado no início dessa pesquisa, que a maioria dos professores no município de Iporá e região possuem um curso de licenciatura, e que essa realidade era bem diferente antes da criação da FECLIP. A intenção nesse capítulo é analisar os dados que comprovam essa afirmação, mas não constitui objeto de nosso interesse discutir sobre outros aspectos inerentes a essa formação. Abordaremos a questão da constituição da profissionalidade, identidade e melhoria da qualidade do ensino no capítulo III.

### 2.3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO PERÍODO QUE ANTECEDE A CRIAÇÃO DA FECLIP/UEG

A formação básica da maioria dos professores de Iporá e região circunvizinha acontecia em nível médio, no antigo 2º grau ou em alguns dos cursos técnicos existentes nos municípios desta região, sendo que um número significativo de professores realizou seus estudos no curso Técnico em Contabilidade, não tendo, portanto, nenhuma formação específica para a docência.

Em toda região existia apenas um colégio que oferecia formação técnica para o magistério, o Colégio Elias Araújo Rocha, na cidade de Iporá. Os professores que desejavam cursar o magistério, não conseguindo estudar no referido Colégio, submetiam-se a um exame supletivo, denominado Projeto Lumen<sup>19</sup>, em que o candidato realizava provas de disciplinas da área da educação como, Didática,

Fundamentos da Educação, Psicologia, dentre outras, o que correspondia ao magistério em nível médio. Apesar de não habilitar para o exercício da profissão em todos os níveis, era comum verificar professores com esta formação atuando inclusive no Ensino Médio à época, 2º grau.

O ensino de 2º Grau profissionalizante implantado em vários municípios pela lei 5692/71 tinha no curso de Contabilidade sua maior oferta, o que justificava a procura por parte dos professores, do Projeto Lumen para complementar sua formação. Percebemos como já foi constatada anteriormente, a ausência de políticas públicas para a formação de professores. Qual o objetivo da implantação de um programa como o projeto Lumen? Em que medida ele contribuiria para que realmente os professores pudessem ampliar seu embasamento teórico, refletir sua prática, sua atuação e compromisso com a educação? Constata-se que o referido projeto teve o objetivo simplesmente de certificação, haja vista que no início de sua implantação havia somente a realização de provas com questões objetivas. Posteriormente, acrescentou-se à proposta, aulas de disciplinas pedagógicas (principalmente didáticas específicas), aos finais de semana. Mesmo não sendo a formação ideal, era somente esta que estava ao alcance daqueles que desejavam ser professor, não havia muitas alternativas para aqueles que almejassem a carreira docente.

De uma forma geral, no que se refere à formação dos professores, a situação era precária. No ano em que aconteceu o primeiro processo seletivo da FECLIP, o município de Iporá, nas redes de ensino municipal, estadual e privada, contava com a seguinte realidade, no aspecto da formação de professores

<b>Total de Professores</b>	<b>Professores com graduação</b>	<b>Professores sem graduação</b>
38	–	38

Ilustração 2 - Formação de Professores - Rede Municipal de Ensino-1988. Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Município de Iporá-Go./ NAI – UnU Iporá

---

<sup>19</sup> . O projeto Lumen no início de sua implantação consistia apenas em aplicação de provas de disciplinas pedagógicas. Posteriormente, foram incluídas as aulas aos finais de semana.

Conforme consta no quadro acima, dos 38 professores que prestavam serviços nas escolas municipais, tanto na zona rural quanto na zona urbana, nenhum possuía curso de graduação. Alguns haviam cursado Magistério, outros, Contabilidade. Ambos, cursos profissionalizantes em nível médio e alguns não haviam sequer concluído o Ensino Médio.

<b>Total de Professores</b>	<b>Professores com graduação</b>	<b>Professores sem graduação</b>
289	04	285

Ilustração 3 - Quadro de Formação de Professores - Rede Estadual de Ensino em 1988. Fonte: Subsecretaria Regional de Educação de Iporá-Go./NAI- UnU Iporá 2005/2

De acordo com dados fornecidos pela Subsecretaria Regional de Educação de Iporá, e expostos no quadro dois, a rede estadual de ensino contava com 289 professores que atuavam nas escolas da zona urbana, desses somente quatro com graduação. Segundo informações também da Subsecretaria, 35 professores haviam concluído o Ensino Médio em outras áreas que não o magistério, dois tinham apenas o ensino fundamental completo e nove não concluíram o ensino fundamental, os demais eram habilitados em magistério.

Conforme o exposto acima, a realidade do ensino público em Iporá, com relação ao quantitativo de professores sem a devida formação para atuar no magistério, era bastante crítica. Os números demonstram a necessidade de implantação de políticas públicas para reverter esse quadro.

<b>Total de Professores</b>	<b>Professores com Graduação</b>	<b>Professores sem graduação</b>
31	19	12

Ilustração 4 - Quadro de Formação de Professores - Rede Privada de Ensino em 1998<sup>20</sup>. Fonte: Secretaria do Colégio Exato de Iporá-Go./ NAI – UnU Iporá /2005/2

<sup>20</sup> . A única escola particular de Iporá no ano de 1988, ano de criação da faculdade isolada, FECLIP, não dispõe de dados da época, só disponibilizando informações a partir do ano de 1998.

Segundo dados expostos no quadro três, no ano de 1998 a rede privada de ensino no município contava com 31 professores atuando no ensino fundamental e médio sendo que destes, 19 eram licenciados, e 12 possuíam habilitação no curso técnico em magistério.

Pelo que foi demonstrado pelos dados acima, percebemos que a rede pública e privada de ensino de Iporá, contavam com um grande número de professores sem habilitação para o magistério. Considerando que a formação básica da grande maioria se dava em nível médio com o curso do magistério, concluímos que havia um significativo número de professores sem a formação necessária para ministrar as disciplinas específicas no ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série) e Ensino Médio.

Outro dado importante a ser observado é que havia professores que possuíam apenas o ensino fundamental, ou seja, a situação é ainda mais grave se considerarmos que esse professor não teve oportunidade de um estudo mais aprofundado da disciplina específica e o estudo de disciplinas pedagógicas e a reflexão sobre as questões referentes ao exercício da docência, não faziam parte de sua formação.

Concluímos que antes da criação da faculdade de educação (FECLIP) em Iporá, não somente o município, como toda a região em torno desta cidade, considerando que Iporá é uma cidade pólo, possuía uma situação bastante precária com relação à formação de professores.

#### 2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ANO DE 2009

Em 2009, 21 anos após a instalação da FECLIP, hoje UEG- UnU de Iporá, o município de Iporá e região apresentam uma nova realidade quanto à formação de professores, na rede pública municipal e estadual, e na rede privada.

Considerando que o objetivo primeiro da criação desta faculdade de educação era a formação de professores em nível superior, tanto da rede pública quanto da rede privada da região, podemos considerar, pelos dados abaixo, que os índices são altamente favoráveis, pois, houve uma expressiva inversão quantitativa

no quadro de professores graduados, antes e depois da criação do ensino superior em Iporá.

Os números constatados podem ser atestados nos quadros a seguir:

<b>Total de Professores</b>	<b>Professores com graduação</b>	<b>Professores sem graduação</b>
106	103	03

Ilustração 5 - Quadro de Formação de Professores - Rede Pública Municipal de Ensino em 2009  
Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Município de Iporá/ NAI –UnU Iporá 2009/2

Os dados obtidos através da Secretaria Municipal de Educação de Iporá atestam que dos 106 profissionais da educação que atuam na rede, três não possuem o título de licenciado. Vale ressaltar ainda que boa parte desses professores foi formada pelo Programa Universidade para os Trabalhadores em Educação (LPP).

<b>Total de Professores</b>	<b>Professores com graduação</b>	<b>Professores sem graduação</b>
321	287	34

Ilustração 6 - Quadro de Formação de Professores - Rede Pública Estadual de Ensino em 2009.  
Fonte: Subsecretaria Regional de Educação de Iporá-Go/ NAI – UnU Iporá 2009/2

Constata-se que dos (321) professores atuantes na rede, no ano de 2009, (287) possuem título de graduação, o que equivale a 88% por cento do total.

<b>Total de Professores</b>	<b>Professores com Graduação</b>	<b>Professores sem graduação</b>
84	70	14

Ilustração 7 - Quadro 06: Formação de Professores - Rede Privada de Ensino em 2009. Fonte: Secretaria das escolas particulares do município de Iporá-Go/ NAI – UnU Iporá 2009/2

Dos 84 profissionais que atuam na rede privada de ensino de Iporá, setenta concluíram curso de graduação e 14 estão cursando.

Pode-se observar que o número de professores da referida rede aumentou consideravelmente em relação ao ano de 1988, o que se justifica pela abertura de mais duas instituições de ensino básico particular, no município de Iporá. E como consequência da criação dos cursos de licenciatura.

Desta forma, conclui-se que houve uma significativa mudança do quadro de formação de professores no que se refere à escolaridade, conforme atesta o gráfico abaixo

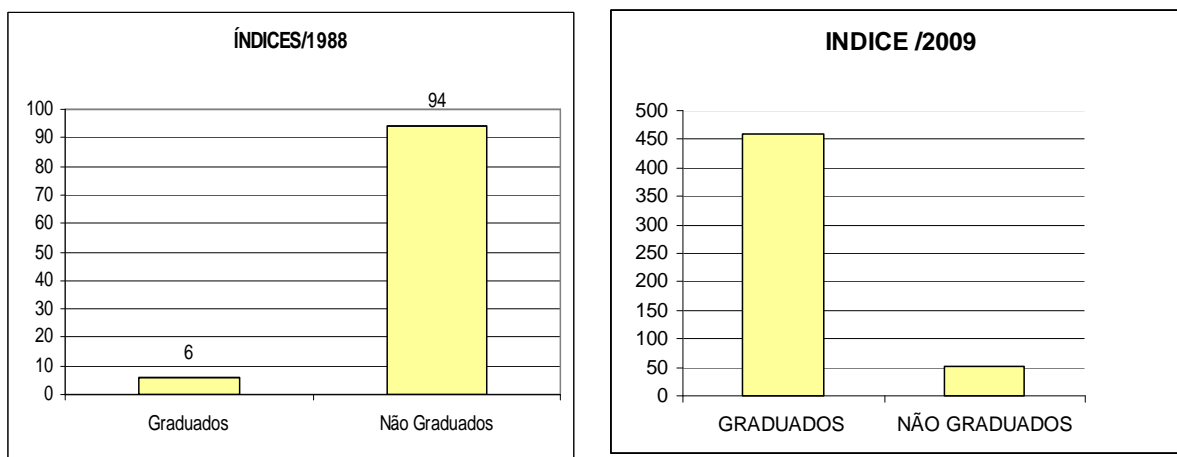


Ilustração 8 – Gráfico de formação de professores no que refere à escolaridade. Fonte: NAI – Núcleo de Avaliação Institucional – UnU Iporá 2009/2

Segundo informações da Subsecretaria Regional de Educação de Iporá, esta situação é semelhante nos municípios que compõem essa regional de ensino, ou seja, há um índice representativo de professores graduados, formados por esta instituição de ensino.

Entretanto, é importante destacar que os números oficiais apresentados demonstram que a formação de professores aumentou a partir dos cursos ofertados pela UnU, os regulares Biologia, Geografia, História, Letras, Matemática e o ofertado por meio da LPP Pedagogia. Nas demais áreas do conhecimento ainda há um déficit na formação. Conclui-se que há um número significativo de professores com formação superior nessa área, porém em outras áreas do conhecimento ainda há um déficit na formação. Compreendemos que ter um professor de Geografia ministrando disciplina de Física, Química ou Artes, conforme constatamos na fala de alguns alunos nos grupos focais, portanto, atuando fora de sua área de formação, compromete a qualidade do ensino e, acreditamos também a constituição da identidade e imagem profissional. Contudo, essa discussão não será objeto de análise desse trabalho.

Após essa constatação, faremos uma análise do aspecto qualitativo da formação, para o que desenvolvemos uma investigação com alunos que já atuam como professores de História, Geografia, Letras e Matemática, e com os professores formadores, verificando os elementos da profissão e da profissionalidade docente trabalhados no decorrer do curso, os desdobramentos desta formação na prática docente, e para a melhoria na qualidade do ensino.



### **CAPITULO III A PROFISSÃO, PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL NOS CURSOS DA UEG-UNU DE IPORÁ**

Constatamos pelos dados analisados no capítulo anterior, que a criação da FECLIP/UEG significou um avanço considerável com relação à formação de professores, pelo menos no aspecto quantitativo, pois praticamente mais de noventa por cento dos professores possuem formação superior em licenciatura. Nesse primeiro momento da exposição, nossa intenção foi inicialmente conhecer os dados disponíveis sobre os cursos de licenciatura, no aspecto quantitativo, quantos professores foram formados por essa instituição de ensino.

Nesse capítulo serão analisados os dados obtidos através do estudo dos documentos, das entrevistas e dos grupos focais. Buscaremos responder as questões norteadoras dessa pesquisa, referentes aos aspectos da profissionalidade, identidade e dos desdobramentos desta formação na prática docente dos licenciandos. Procuramos conhecer como são trabalhados no decorrer do curso os elementos referentes à profissão, como a formação propiciada por esses cursos tem construído a identidade docente e se os mesmos têm contribuído para que ocorram mudanças significativas na prática daqueles alunos que já atuam no magistério. Para identificarmos a relação prática docente e melhoria na qualidade do ensino, partimos de uma avaliação dos próprios alunos.

Para alcançar os objetivos a que nos propusemos na pesquisa utilizamos a análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Apresentaremos o resultado da análise documental, realizada por meio do estudo dos projetos pedagógicos dos cursos de História, Geografia, Matemática e Letras. Também vamos apresentar e analisar os dados provenientes das entrevistas com os professores formadores e dos grupos focais com os alunos.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de História, a Universidade Estadual de Goiás ainda não possui um projeto político-pedagógico global em que esteja explicitada a concepção de educação, de formação de professor.

A universidade Estadual de Goiás ainda não possui um projeto político-pedagógico em que esteja explicitada a concepção de educação, de formação de professor e de currículo, que deveria referenciar e conferir identidade à prática pedagógica dos cursos oferecidos pela Instituição (Projeto Pedagógico de História, 2008, p.15).

A pesquisa nos mostrou que a UEG não possui uma proposta global de formação de professores, o que existe é uma Proposta Preliminar de Projeto Global de Formação de Profissionais da Educação, sistematizada pelo Grupo-Tarefa do Fórum de Licenciaturas da Instituição. Salientamos que o trabalho do grupo-tarefa foi interrompido com a desmobilização do fórum de licenciatura<sup>21</sup>.

Para responder ao que nos propusemos com essa investigação, priorizamos compreender a concepção de profissão e de profissionalidade docente, presente no projeto pedagógico dos cursos e na concepção dos professores e alunos. Nesse sentido analisamos os projetos pedagógicos dos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática, o perfil do egresso, a proposta de estágio, a concepção e objetivos do curso, buscando identificar os elementos que favorecem a constituição da profissão e da profissionalidade docente. Porém, a pesquisa não se limitou à análise documental, foram ouvidos alunos por meio de grupos focais ou de opinião, e de entrevista semiestruturada com professores formadores, no intuito de compreender em que medida as ações do curso e o desenvolvimento das disciplinas materializam essa concepção.

Compreendemos que, por meio dos depoimentos dos agentes da educação, daqueles que dão vida ao projeto pedagógico (professores e alunos), poderíamos confrontar informações, concepções e vivências. Procuramos ainda perceber qual é a concepção de identidade profissional ou de identificação com a profissão docente trabalhada no decorrer do curso.

Considerando a complexidade da abordagem referente à profissionalidade docente e objetivando melhor compreensão de como os cursos de

---

<sup>21</sup> . O Fórum de Licenciatura foi constituído pela iniciativa de alguns professores com o objetivo de discutir os rumos da licenciatura, após a criação da UEG. Procuramos, junto a PrG, informações sobre a produção do fórum e os motivos da desmobilização mas não obtivemos nenhuma informação.

Geografia, História, Letras e Matemática trabalham essa questão, realizamos uma análise tendo como referência básica o projeto pedagógico dos cursos mencionados, confrontando a proposta aí explícita com os depoimentos de professores e alunos, para, a partir da comparação entre o que consta nos projetos e as informações obtidas, pudéssemos identificar a maneira pela qual os cursos trabalham os elementos referentes à profissão. Ressaltamos que são vários os elementos ou os aspectos que poderão ser observados em relação à profissionalização docente. Destacamos os aspectos citados por Guimarães (2004)

Assim, abordar a profissionalidade e a profissionalização docente no Brasil hoje envolvem necessariamente a discussão de temas visceralmente interligados, como: a questão da docência como profissão (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), proletarização (perda de controle da totalidade do seu trabalho, questões de jornada, condições e divisão do trabalho, remuneração), autonomia e saberes profissionais, profissionalização, questões de gênero, entre outros (GUIMARÃES, 2004, p.4).

Portanto, o objetivo desse trabalho será o de identificar a concepção e a identidade com a profissão que os cursos têm construído para si, porém, essa identidade é em boa medida influenciada pela identidade que é construída socialmente. E, por fim, através de depoimentos dos alunos, verificamos se e como os cursos contribuem para melhorar a prática docente e como eles avaliam a relação entre a formação, prática docente, e melhoria da qualidade dos trabalhos que realizam no exercício da docência. Por esse motivo, os alunos que participaram dos grupos focais necessariamente precisavam estar atuando no magistério. Outra questão que procuramos responder ao realizar esta pesquisa foi com relação aos desdobramentos da formação na qualidade da educação básica. Considerando a subjetividade e os vários aspectos que compõem o tema, optamos por restringir a análise da qualidade a partir da avaliação do próprio aluno-professor, sobre sua atuação no cotidiano da profissão e a relação desta com a formação.

O interesse, portanto, foi o de ouvir dos alunos a avaliação que os mesmos fazem da sua própria atuação como professores, o que eles consideram importante, significativo para sua formação, a partir das experiências vividas no curso.

Devemos inferir que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (LIBÂNEO & OLIVEIRA & TOSCHI, 2003, p. 117-118).

Ao analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UnU de Iporá, constatamos que os mesmos foram elaborados para atender a uma exigência legal, com a finalidade de renovação do reconhecimento dos cursos junto ao Conselho Estadual de Educação. Esse fato, em nossa avaliação, gera algumas consequências e implicações para o desenvolvimento dos trabalhos e o êxito das ações planejadas pelos cursos. Dentre elas destacamos que o pouco envolvimento dos professores na elaboração da proposta resultou no desconhecimento do perfil do egresso pela maioria dos professores entrevistados e a ausência de um estudo mais consistente sobre o currículo.

O curso de História iniciou esse processo de unificação das matrizes curriculares na UEG. No início o objetivo foi de apenas elaborar uma nova matriz curricular, mas, no decorrer do processo perceberam a necessidade de ampliar a discussão, conforme consta no Projeto Pedagógico do referido curso.

O impulso inicial desse processo de reformulação curricular foi dado pela transformação das Instituições Estaduais de ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás, a partir de 1999. Em decorrência dessa mudança estrutural, num primeiro momento, as discussões foram orientadas para a mera unificação das “grades curriculares” dos cursos até então em funcionamento na instituição. Entretanto, já no começo, os professores envolvidos perceberam a necessidade de ultrapassar esse limite estritamente formal, passando ao estudo das teorias e concepções curriculares e da legislação pertinente, chegando-se à definição das concepções de história, de educação e de professor, que deveriam referenciar o perfil do profissional que se desejava formar, bem como das estratégias educativas para atingir tal fim (PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE HISTÓRIA, p.8).

Além dos coordenadores e professores dos 13 cursos de História da UEG a discussão contou com a colaboração de professores de outras instituições, principalmente

da Universidade Federal de Goiás, que assessorou a construção do projeto pedagógico desse curso.

As mudanças na estrutura do curso de Geografia, conforme relata o Projeto Pedagógico, ocorreram a partir de 2004 para adequar ao que estabelece a LDB 9394/96 e seus dispositivos complementares.

No período de 1989 a 2004 não houve, aparentemente, grandes mudanças na estrutura do curso de Geografia, apenas pequenas reformulações na composição das disciplinas, seguindo uma linha de ensino adotada pela Universidade Federal de Goiás. Somente em 2004 ocorre uma ampla reformulação do curso em resposta ao definido na LDB de 1996 e seus dispositivos complementares (PROJETO PEDAGÓGICO DE GEOGRAFIA, 2008, p.38 -39).

Observamos que o propósito sugerido acima reflete as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares nacionais, do que se conclui que apesar de não estar explícita, a intenção foi adequar o Projeto aos documentos oficiais; nota-se ainda uma forte influência de professores de Geografia da UFG.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática e de Letras consta que os mesmos foram elaborados tendo em vista a renovação do reconhecimento e contou com o envolvimento da comunidade acadêmica na sua elaboração.

O Projeto Pedagógico do Curso de Matemática foi elaborado para o processo de Renovação do Reconhecimento do Curso. Trata-se de um documento de estudo e elaboração conjunta das coordenações do Curso de Matemática, com esforços de todas as Unidades Universitárias da UEG em avaliar suas concepções e suas ações pedagógicas, curriculares e organizacionais (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MATEMÁTICA, p.7).

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras foi elaborado para o processo de Reconhecimento e Credenciamento do Curso e da Universidade respectivamente. Trata-se de um documento de estudo e elaboração conjunta das coordenações do Curso de Letras, com esforços de todas as Unidades Universitárias da UEG em avaliar suas concepções e suas ações pedagógicas, curriculares e organizacionais (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, p.6).

O Projeto Pedagógico do curso de História faz um relato do processo de reconhecimento e de alterações no projeto ao longo da existência do curso, sempre

atendendo ao que determina a legislação. Aponta as mudanças na carga horária, a implantação do ensino da língua brasileira de sinais e, por fim, aponta que “a proposta pedagógica original de 2004 sofrerá algumas reformulações, no sentido de atender a legislação federal e estadual” (PROJETO PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA, 2008, p.22).

O Projeto Pedagógico de Geografia também apresenta um histórico das reformulações por que passou o curso desde sua criação e aponta as mudanças ocorridas em 2004 para atender a legislação, principalmente a LDB, com relação à carga horária e a inclusão de disciplinas. Contudo, além da renovação do curso o projeto visa adequá-lo às novas exigências no campo geográfico.

Assim, as mudanças contidas nesse projeto Pedagógico e na Matriz Curricular, ora apresentada, visam acompanhar as mudanças que se dão no campo epistemológico da ciência geográfica, buscando (re) construir os pressupostos teóricos e metodológicos dessa ciência e, conseqüentemente, novos caminhos para a renovação do raciocínio geográfico (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA, 2008, p.41).

Ao analisar os projetos pedagógicos, observamos que expressam o propósito de promover uma ampla discussão para sua elaboração, no entanto, ao entrevistar os professores os mesmos disseram não ter conhecimento de todo o projeto e afirmaram que apenas alguns aspectos foram discutidos. Diante desses depoimentos entrevistamos os coordenadores de curso para compreender a dinâmica de sua elaboração. Os coordenadores ressaltaram a dificuldade de elaborar um projeto que contemplasse os interesses de todas as unidades universitárias envolvidas, haja vista que são treze cursos de História, dez de Geografia, dez de Matemática e quinze de Letras. Houve ainda, por parte dos coordenadores, reclamações com relação ao predomínio e pressão de algumas UnUs, para que prevalecessem suas concepções e sugestões.

Ficou evidenciada a ausência de uma discussão mais consistente sobre o currículo, sobre a concepção de conhecimento que se pretende construir, o que, com certeza, ultrapassa a elaboração de uma matriz curricular. Os pesquisadores sobre o currículo alertam sobre a visão desatualizada de conhecimento que tem subsidiado as propostas de formação de professores.

Analisando os currículos dos cursos universitários em geral e os de formação de professores em particular, um especialista acentua a concepção desatualizada de conhecimento que os informa - a visão de conhecimento como uma árvore. Existe um tronco comum e existem os galhos que são as ciências maduras e desenvolvidas. Essa perspectiva justifica nos currículos uma base comum no início do curso e disciplinas especializadas mais para o final. Hoje, entretanto, sabe-se que o conhecimento se constrói em rede. É essa idéia que precisa subsidiar os currículos de formação de professores, tendo-se em mente que a prática é construída com conhecimentos apontados por seu próprio desenvolvimento (Moreira, 2001, p.42-43)

Após o estudo dos projetos pedagógicos, da realização das entrevistas com os professores formadores e coordenadores de curso, concluímos que os projetos foram elaborados para cumprir uma exigência legal de renovação de reconhecimento de cursos e esse trabalho ficou a cargo dos coordenadores de curso com pouca participação de professores e alunos. Assim sendo, é provável que o resultado desta elaboração fique comprometido pelo não envolvimento dos professores formadores nesse processo. Da mesma forma que não é fácil, muito menos eficaz, a execução de uma proposta que não se ajudou a construir e, principalmente, não é conhecida na sua totalidade.

O Projeto Pedagógico de um curso deveria ser elaborado com ampla participação coletiva e expressar os objetivos e as propostas para a formação que se pretende construir, principalmente respondendo à questão que julgamos central que é: “que profissional se pretende formar”? Projetos construídos somente para atender a exigências legais correm o risco de não corresponder aos reais interesses do curso se tornando por demais formal, técnico e burocrático e, por isso não atendem os propósitos desse documento. Por ter realizarmos esta pesquisa no período em que os projetos pedagógicos dos cursos estavam sendo concluídos, enfrentamos algumas dificuldades, principalmente em ter acesso a versão final dos projetos, compreender algumas informações que pareciam estar descontextualizadas e ainda propostas repetidas em todos os projetos e apresentadas de forma aleatória.

Faremos a apresentação do resultado da investigação sobre profissionalidade docente, a partir dos cursos, apresentando a análise realizada de cada projeto e comparando o conteúdo dos mesmos com os depoimentos dos

professores formadores e dos alunos. As questões relacionadas à identidade e prática docente serão abordadas confrontando as informações dos projetos dos cursos pesquisados com os depoimentos dos professores formadores e dos alunos-professores.

Devido à complexidade do tema, não temos a pretensão de esgotar o assunto e nem mesmo de considerar que essa pesquisa tenha conseguido abarcar toda a dimensão que a temática supõe, porém, o intuito foi de iniciar uma discussão sobre a formação ofertada pelos cursos de formação da UnU de Iporá, que, com certeza, poderá ser objeto de várias outras pesquisas.

### 3.1 A PROFISSÃO E A PROFISSIONALIDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNU DE IPORÁ

Ao analisarmos os projetos pedagógicos procuramos conhecer o perfil do egresso para, a partir dele, identificar com qual concepção de profissional os cursos desenvolvem suas atividades. O primeiro aspecto a ressaltar é que os cursos pesquisados são de licenciatura, visto que não se tem a opção de bacharelado e licenciatura, conforme podemos constatar pela identificação apresentada nos projetos.

Curso: Geografia  
Modalidade: Licenciatura  
Integralização do Curso:  
Tempo Mínimo 04(quatro) anos  
Tempo Máximo 06(seis) anos  
Carga Horária Total do Curso: 3240H  
(Projeto Pedagógico de Geografia, 2008, p.90)

Nome do Curso: História  
Modalidade: Licenciatura  
Integralização do Curso:  
Tempo Mínimo 04(quatro) anos  
Tempo Máximo 06(seis) anos  
Carga Horária Total do Curso: 2950H  
(Projeto Pedagógico de História, 2008, p.21)

Nome do Curso: Curso de Licenciatura Plena em Matemática  
Modalidade: Licenciatura  
Integralização do Curso:  
Tempo Mínimo: 04 (quatro) anos  
Tempo Máximo: 06 (seis) anos  
Carga Horária Total do Curso: 3420H  
(,Projeto Pedagógico de Matemática 2008, p.11)



O Curso de Letras da UEG recebe a denominação de CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS, cuja modalidade é LICENCIATURA PLENA, com habilitação em LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS. O regime de funcionamento é SERIADO ANUAL, sendo que o tempo de integralização curricular é de no mínimo QUATRO ANOS e no máximo SEIS ANOS. A carga horária do curso é de 3.672 horas, o que corresponde a 3.822 horas/aula. (Projeto Pedagógico de Letras, 2008, p.11)

### **3.1.1 Curso de Geografia**

Em todos os projetos está explícito o propósito de habilitar professores para o exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio, porém, observamos que apresentam possibilidades de se ampliar o campo de atuação do licenciado, conforme podemos constatar no projeto pedagógico do curso de Geografia.

O curso de graduação em geografia insere-se no movimento de formação de professores e profissionais que pretendem trabalhar na elaboração de políticas públicas de ensino e planejamento, bem como gestão ambiental e urbana. Assim, o curso de Geografia forma profissionais tanto para atuarem na pesquisa científica quanto no ensino de Geografia (PROJETO PEDAGÓGICO DE GEOGRAFIA, 2008, p.8).

O texto nos chama a atenção por utilizar as expressões “professores e profissionais” como se os professores não fossem também profissionais. Outro aspecto que merece ser analisado com mais cautela é a forma como o texto apresenta a licenciatura, como um campo vasto de possibilidades para a atuação do licenciado, apontando outras possibilidades, além da do ser professor. De acordo com o projeto do curso, “o licenciado em Geografia é um profissional cujo campo de trabalho vem se ampliando nos últimos tempos” (p.7).

A elaboração do projeto se deu em consonância ao que propõem as diretrizes curriculares que consideram o âmbito de atuação do geógrafo um campo de amplas possibilidades de atuação. A justificativa é que a geografia tem evoluído pela introdução de metodologias e tecnologias de representação do espaço, na pesquisa básica e aplicada.

Assim sendo, devemos admitir que essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação não

apenas do geógrafo-pesquisador (técnico e planejador) como também para o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior (DCN DE GEOGRAFIA).

Ao analisarmos o perfil do egresso percebemos que o mesmo apresenta duas perspectivas, a primeira é a que propõe oferecer uma formação não relacionada diretamente à formação de professores e a segunda se refere à formação específica de professores. Contudo, é interessante observar que a modalidade do curso é licenciatura e não de bacharelado.

Em seu projeto o curso de Geografia abre possibilidades para essa formação profissional mais ampla. Quando traça o perfil do egresso propõe habilidades gerais e específicas para a atuação no campo da docência. Nesse aspecto também insere em seu projeto o que propõem as Diretrizes Curriculares para esse curso. Dentre elas destacamos, enquanto habilidades gerais, a capacidade de explorar a espacialidade presente nos fenômenos da sociedade, organizar elementos conceituais e empíricos dos fenômenos e processos espaciais, conhecer e aplicar técnicas laboratoriais para desenvolver, produzir e aplicar conhecimentos geográficos.

Com relação ao perfil profissional do professor, o mesmo salienta que “o professor de Geografia deverá ter base teórica nos saberes culturais, nos conteúdos geográficos e didático-pedagógicos” (p.44), destacando que, para o exercício do magistério no ensino básico, o licenciado deverá possuir habilidades psicopedagógicas e didáticas, ter uma sólida base teórica e participar da gestão da escola. Ressalta ainda que “o professor de Geografia deve estar apto a fazer frente aos desafios que a sociedade propõe” (p.45).

Ao referir-se à formação profissional, o projeto deixa claro que a universidade “deve preocupar-se com o profissional que deseja formar” (p.46). Nesse sentido apresenta um conjunto de competências com habilidades correlatas necessárias à formação desse profissional. No projeto, as competências estão agrupadas em somente quatro aspectos: domínio de normas e uso coerente da língua portuguesa; compreensão de fenômenos sociais e naturais; para enfrentar situações-problemas nas atividades de pesquisa e extensão; na construção de argumentos e para a intervenção na realidade espacial geográfica (p.45.47).

Mesmo o curso sendo de licenciatura fica evidente que na estrutura do projeto poucas referências são feitas à formação específica desse profissional. Ao analisarmos as habilidades propostas para cada competência percebemos que, assim como no perfil do egresso, elas se agrupam em dois grupos: aquelas referentes ao geógrafo/pesquisador e ao geógrafo/professor. Há uma grande ênfase naquelas que contemplam o propósito de formar um profissional da Geografia com amplas possibilidades de atuação e não necessariamente

um professor de Geografia. Compreendemos que todas as habilidades propostas são importantes para a formação de professores, porém, não identificamos habilidades que contemplassem as questões referentes à categoria profissional, aos saberes docentes dentre outras.

Durante a entrevista os professores demonstraram que não há no curso, de uma forma mais consistente, o compromisso com a discussão e a constituição da profissão docente. Das 22 habilidades propostas, encontramos somente duas relacionadas diretamente ao trabalho do professor.

De acordo com as situações-problema apresentadas na área geográfica, saber fazer relações com outras áreas do conhecimento como com a psicologia, políticas públicas, teoria do conhecimento entre outras. Saber desenvolver estudos científicos com vistas à produção da ciência geográfica no campo teórico prático investigativo da educação e da docência, com a finalidade de dar continuidade à formação do professor/pesquisador (PROJETO PEDAGÓGICO DE GEOGRAFIA, 2008, p.46).

O projeto pedagógico do curso de Geografia apresenta as questões referentes à profissão docente de forma bastante tímida, e a abordagem sobre o tema evidencia apenas os aspectos pedagógicos. Não há no projeto uma proposta que contemple outros aspectos da profissão como, por exemplo, a valorização profissional, as condições de trabalho. A formação profissional está relacionada ao preparo intelectual do professor.

O curso de Geografia: Modalidade - Licenciatura, busca a formação do professor inserido criticamente nas novas realidades do mundo contemporâneo onde haja a valorização do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e da formação moral; a busca da cidadania crítica e participativa e onde se privilegia a formação do professor intelectual, reflexivo, aquele que pensa na ação e cuja atividade profissional se alia à atividade da pesquisa (PROJETO PEDAGÓGICO DE GEOGRAFIA, 2008, p.51).

Estão contidas nesse propósito do curso, as concepções de professor intelectual, reflexivo e pesquisador, uma visão fortemente influenciada pelas discussões das últimas décadas do século XX. De acordo com Guimarães (2009), no Brasil, a partir de 1992, com a divulgação da obra “Os Professores e sua Formação” de António Nóvoa, a concepção do professor reflexivo tem subsidiado a formação de professores.

Sem desconhecer as muitas críticas merecidas por essa perspectiva de formação do professor e a tendência à adesão fácil às novidades, tão comum em nosso meio educacional, podemos dizer que ela subsidiou e ainda subsidia a elaboração de muitos projetos e a discussão da formação de professores em nosso país (GUIMARÃES, 2009, p.24).

Outro aspecto observado foi que, na elaboração dos projetos, principalmente na definição dos objetivos e do perfil do egresso, houve uma adesão ao que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais, sem uma discussão mais consistente nesse sentido. Entendemos que ao propor um perfil de egresso, os cursos estejam apontando o tipo de profissional que pretendem formar e, principalmente, indicando os caminhos, as atividades que contribuirão para a formação desse profissional. Assim sendo, compreendemos que a discussão sobre a profissão docente e o perfil do profissional deveria ser amplamente debatida no interior de cada curso.

Para que pudéssemos ter uma visão mais ampla, de como as questões referentes à profissão são discutidas no cotidiano dos cursos, realizamos uma entrevista semiestruturada com alguns professores formadores. Para a realização da entrevista convidamos um professor de disciplina específica, um de disciplina pedagógica e um professor de estágio. Perguntamos aos professores, considerando serem de licenciatura os cursos em que eles atuam se ocorre e como ocorre, no decorrer do curso, a discussão sobre as questões relacionadas à profissão docente. Segundo relato dos professores de Geografia, essa é ainda uma discussão, de um modo geral, pouco estimulada no curso.

As discussões existem em alguns eventos de cursos. Ao longo desses anos que estou na universidade, em alguns momentos aconteceu essa discussão. No cotidiano do curso é muito pouco. Com raras exceções, se discute a profissão como um todo, mais em momentos de crise dentro da universidade e não a formação em si, mas a profissão do professor, mais do que a qualidade da formação. Eu sempre digo que as pessoas acham que a licenciatura é simplesmente quadro, giz, busca um professor e paga um salário ruim e que isso seria o suficiente para formar professores no curso de licenciatura, mas são raros esses momentos de discussão sobre a formação ou a profissão do professor, são raros mesmo (Professor de Climatologia-Geografia).

Não há uma discussão do curso, não há um momento, espaço para a discussão da profissão, apesar de ser curso de licenciatura. Os professores que não ministram disciplinas intrinsecamente ligadas à área da educação têm resistência, se referem a nós como, o pessoal da educação, inclusive

quando a gente vai preparar a semana do curso, se sugerimos tema ligado à educação, a resistência é muito grande por parte dos professores (Professora de Estágio-Geografia).

Nas discussões realizadas nos grupos focais, os alunos confirmaram o que foi dito pelos professores, que pouco se discute sobre a profissão docente no decorrer do curso. Uma aluna ressaltou que a forma com que os professores se referem à profissão, e até mesmo como se comportam enquanto professores formadores desmotivam os alunos com relação à docência. Salientaram que as discussões quando acontecem são quase sempre pelo lado negativo e depreciativo da profissão. Uma aluna fez o seguinte comentário sobre a postura de alguns professores com relação à licenciatura

Na maioria das vezes não existe debate sobre a profissão docente, o que existe é desabafo do professor, que termina desmotivando você a querer ser professor, porque ele não tem compromisso com o que faz, fala mal do outro professor, da profissão (aluna de Geografia).

Outra aluna comentou que a discussão sobre a profissão quando ocorre em sala, se dá principalmente através das dificuldades enfrentadas por aqueles que já são professores e que levam os problemas cotidianos para serem discutidos, principalmente nas aulas de disciplinas da educação. Em seus depoimentos, os alunos relataram que seus colegas que exercem outras atividades que não a docência, não têm interesse em discutir o assunto quando se trata de questões referentes à profissionalidade, e ressaltam ainda, que os aspectos da profissão mais abordados no decorrer do curso são as dificuldades dessa profissão. É o que diz uma aluna do curso de Geografia: “No curso de Geografia, o aspecto pessoal, o econômico e o salário, são muito debatidos, talvez, porque é uma profissão que exige muito”.

Analisar a formação dos professores nos remete à compreensão da difícil trajetória da profissão no Brasil, muitas vezes relacionada ao sacerdócio e vinculada à vocação, à doação e, posteriormente, à tarefa desenvolvida por leigos, pessoas sem a devida formação e preparo para exercê-la o que justificaria os baixos salários. No entanto, em que pese essa trajetória, a profissão já gozou de certo prestígio e respeito, o que vem sendo desconstruído no decorrer das últimas décadas, o que se

soma à desvalorização e desprestígio social; Os professores enfrentam péssimas condições de trabalho, baixos salários e, conseqüentemente, desvalorização profissional. Em conseqüência da precarização da profissão, há uma forte tendência de que, ao se propor discutir a profissão, as questões que mais fortemente emergem dizem respeito à questão salarial. Inclusive os sindicatos, pressionados pelos professores, por muitos anos tiveram como bandeira de luta, quase que exclusiva a melhoria dos salários. Não se pode negar a sua importância e urgência, porém, outros elementos também merecem ser discutidos quando se trata da formação desse profissional como, por exemplo, seu processo de profissionalização, sua profissionalidade.

Nos cursos pesquisados há uma tendência em se discutir a profissão a partir das questões que os alunos apresentam, principalmente pelas dificuldades trazidas por aqueles que já são professores. E essas questões se referem às dificuldades e às mazelas da profissão. Nesse sentido os cursos encontram dificuldades em desenvolver atividades e discutir a profissão de forma a superar essa imagem negativa e construir uma imagem mais positiva da profissão. Pelos depoimentos de alunos e professores, falta aos cursos de formação de professores da UnU de Iporá, uma discussão acerca da identidade profissional, dos problemas e desafios inerentes à profissão bem como suas possibilidades.

O pessimismo e a baixa auto-estima generalizados, quase impostos pelo contexto social e pela condição profissional vivida na docência, são realidades que afetam seriamente a formação do professor. Parece que um traço distintivo e que precisa estar presente na formação do professor é a intencionalidade educativa e a busca de meios para intervir, inerentes à perspectiva pedagógica. Essa característica da formação pedagógica não impõe um otimismo ingênuo à formação do professor, mas a utopia necessária e inerente aos objetivos da ação educativa (GUIMARÃES, 2004, p.90)

Entendemos que ao propor um determinado perfil de egresso os cursos estejam apontando o tipo de profissional que pretendem formar e, principalmente, indicando os caminhos, as atividades que contribuirão para que ao final do curso esse profissional esteja preparado para exercer sua profissão. No entanto os professores que participaram da entrevista, quando questionados se tinham conhecimento do perfil do egresso e se no curso existem ações articuladas tendo em vista a construção desse perfil, admitiram não ser trabalhado no curso esse aspecto. O mesmo desconhecimento é apontado pelos professores do curso de

História, o que nos leva a deduzir que não houve uma participação efetiva dos professores na elaboração desses projetos.

### **3.1.2 Curso de História**

O curso de História, de acordo com o projeto pedagógico, se estrutura através da concepção do professor pesquisador e tem como objetivo formar professores “aptos a atuarem no âmbito da gestão escolar e em outros ambientes”. Apresenta uma série de habilidades e competências inerentes ao fazer pedagógico do professor dentre as quais destacamos a capacidade de interagir com outras disciplinas, de planejar, de participar do processo de organização da gestão, de domínio dos meios de transposição didática (p.47). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme expressa o inciso III do art. 2º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, “a pesquisa deve ser o foco no processo de ensino-aprendizagem uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreende o processo de construção do conhecimento”.

O projeto Pedagógico do curso de História passou por um longo período de discussão, iniciou-se logo depois da criação da UEG e acreditamos que isso possibilitou uma reflexão maior com relação à profissão do professor de História, até mesmo porque são 13 cursos de licenciatura em História ofertados pela UEG. As Diretrizes Curriculares caminham para a constituição do historiador, do pesquisador, conforme salienta Fonseca.

O texto das Diretrizes- documento histórico, produção de historiadores brasileiros- aprovado pelo MEC é explícito: os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa, o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive, no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia (FONSECA, 2003, p.65).

As Diretrizes apontam para a formação do historiador. O projeto de História da UnU de Iporá apresenta em sua proposta o desenvolvimento de habilidades e competências, voltadas para o preparo do professor, do trabalho

docente. O curso se propõe a formar o professor pesquisador. Contudo, também aponta para a possibilidade de ampliar a área de atuação do licenciado dentro da própria escola (gestão escolar), sugerindo esta mesma possibilidade fora dela, conforme constatamos ao analisarmos as competências e habilidades propostas aos licenciados.

Outras competências e habilidades poderão ser oferecidas nos cursos de História da Universidade Estadual de Goiás, de acordo com as possibilidades do corpo docente dos mesmos em âmbito local, tais como: preservação do patrimônio cultural, organização e uso de arquivos e assessorias relacionadas às práticas do historiador, dentre outras possíveis, através de disciplinas de Enriquecimento e Aprofundamento de projetos de Extensão (PROJETO PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA, 2008, p.48).

Um aspecto bastante interessante é apresentado no projeto pedagógico do curso de História. Nele há referências mais claras e objetivas com relação à profissão e propõe que uma das competências a serem desenvolvidas no decorrer da formação, seja a “capacidade para contribuir com a organização e as lutas da própria categoria profissional visando à melhoria das próprias condições de trabalho e de remuneração” (p.48). Salientamos anteriormente que no perfil do egresso e na proposta de competências e habilidades contidas no projeto pedagógico do curso de Geografia, não há referência a esse aspecto da profissão docente. Nos projetos pedagógicos do curso de Letras e Matemática também não há referências sobre as condições de trabalho, valorização do professor. Ressaltamos que, como afirma Libâneo, a conquista da profissionalidade supõe a profissionalização que, por sua vez, requer condições apropriadas de trabalho e de salários.

A profissionalização refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e continuada; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão (LIBÂNEO, 2000, p.49).

Assim como no projeto de Geografia, o de História também se propõe a formação como um processo contínuo, porém salienta que os professores deverão possuir “capacidade de assumir sua formação profissional como processo contínuo, autônomo, tendo a pesquisa como eixo formativo” (p.47). A expressão processo autônomo pode remeter a várias interpretações. Pode ser compreendida como a



responsabilidade de cada professor com sua própria formação, inclusive com o aspecto financeiro. Outra possibilidade se refere à autonomia intelectual. Também nesse aspecto o projeto expressa o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares, que a “formação deverá ser realizada em processo autônomo (art. 7<sup>a</sup>, inciso I). Contudo, consideramos que a expressão “processo autônomo” é ambígua na legislação e no projeto do curso, podendo ser entendida como um processo em que o professor deve ter consciência da sua importância e ceder do poder público, para que ela ocorra ou que o mesmo seja o único responsável pela sua própria formação, e a assuma em todos os aspectos. Nessa perspectiva, necessário se faz definir políticas públicas para a formação inicial e continuada dos professores, conforme reivindicação de pesquisadores, educadores e de entidades como a ANFOPE, que defende a criação de um “Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais da Educação”.

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um continuum -formação inicial e continuada- fundada na concepção de educação como prática social que pode estar a serviço da emancipação de mulheres/homens, como seres libertos, solidários e felizes (ANFOPE, 2008, p.6).

A perspectiva apontada pela ANFOPE se insere na concepção teórica do professor-reflexivo. A formação como condição para a emancipação, supõe a capacidade do professor para refletir sobre sua prática, compreendendo e explicando o contexto sócio-político-econômico e cultural que se realiza nessa prática.

Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2006, p. 24).

Ao entrevistarmos os professores e realizarmos o grupo focal com os alunos do curso de História sobre como são trabalhadas as questões referentes à profissionalidade docente, as respostas se assemelharam às obtidas com as

mesmas perguntas no curso de Geografia. Os três professores entrevistados do curso de História, de disciplina específica, pedagógica e estágio, disseram que a discussão acontece de maneira frágil e de forma isolada como relatam a seguir:

Eu acredito que acontece mais como exposição do que como diálogo (..) acho que a gente ainda não permite essa discussão, está muito mais individualizado. Existem elementos em discussões, mas não de forma organizada dentro do curso, acho que isso de certa forma não faz parte da proposta (Professor de Metodologia da Pesquisa Histórica)

Eu diria que ela acontece, mas ainda de forma muito frágil (...) essa discussão não é feita com profundidade e a gente acaba enfrentando muitos desafios e muitas deficiências porque isso ainda não tem sido tratado com certa seriedade (Professora de Estágio)

Pelo menos, nas disciplinas que eu já trabalhei Didática, Fundamentos da Educação, Psicologia, nessas disciplinas eu tenho certeza que existe uma discussão na tentativa de preparar o aluno para profissão futura. Agora, quando participamos dos colegiados dos cursos, quando conversamos com professores e com os próprios alunos eles falam que a preparação é mais no campo científico, da teoria. Os alunos dizem que os professores querem que eles aprendam mais um conteúdo do que preparar para exercer essa profissão (Professora de Psicologia, História)

Ao serem questionados, sobre quais aspectos da profissão são abordados no decorrer do curso de História, as respostas dos alunos se assemelham muito às dos professores e alunos dos demais cursos. Uma aluna disse que a discussão sobre a profissão docente no curso de História se refere mais às dificuldades da profissão, à questão salarial, às condições de trabalho, contudo, ressalta que “não é uma discussão formal, acontece a partir de alguma situação específica”.

Outro aspecto apresentado pelos alunos de História, durante a realização dos grupos focais, se refere à resistência em debater as questões relacionadas à profissão pelos colegas de classe que não têm interesse em ser professores e, por isso, não vêem necessidade de discussão da referida profissão. Nos depoimentos, uma aluna diz que alguns colegas justificam que fazem o curso por falta de opção não se interessando, portanto, em discutir as dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem, os problemas vivenciados pela escola, principalmente as políticas públicas e os desafios da profissão.

Entendemos que o fato de os alunos cursarem licenciatura, mesmo que por falta de opção, não é garantia de que após o término dos estudos esses não vão exercer a profissão. Alguns alunos nos grupos focais disseram que muitos dos que passam o período de formação sustentando um discurso de desdém para com a profissão, vão exercer o magistério assim que terminam o curso. Portanto, os cursos de formação não podem se furtar ao debate, à discussão sobre as questões inerentes a profissão, pois, a decisão de ser ou não professor é do aluno, mas o curso é de licenciatura e suas ações e atividades devem estar direcionadas para a formação de professores.

A situação é ainda mais delicada porque são poucos os professores formadores que incentivam a discussão sobre as questões relacionadas à docência e os motivam a serem professores, mesmo assim, quando ocorre a discussão, esta se dá de forma isolada, cada um em sua disciplina, é uma discussão que não ocupa lugar especial no curso.

No curso de História há sempre discussão, principalmente a partir dos problemas que enfrentamos em sala de aula como professores e trazemos para ser debatidos na universidade, tem sempre discussão e sempre tem professores que nos incentivam bastante. Às vezes eu penso em desistir, mas o professor não deixa, conversa e a gente tenta encontrar solução para o problema que estou enfrentando. Agora, no curso como um todo eu não vejo essa discussão (aluno do curso de História)

O depoimento acima confirma o que foi dito a respeito da discussão sobre a profissão pelos professores, que a mesma acontece de forma mais individualizada e se restringe à sala de aula e que não há uma discussão mais aprofundada no curso. Mas um elemento interessante trazido pelos alunos é o fato de que os professores do curso de História incentivam a exercer a profissão. Contudo, observamos que não há uma discussão da e para a profissão, mas assuntos relacionados à profissão o que demonstra a fragilidade da proposta de formação. Porém, consideramos que o propor a formação de um professor pesquisador já é um aspecto interessante e de certa forma envolve os professores das disciplinas específicas. Talvez seja por esta razão que os alunos ao afirmarem que os professores os incentivam, não o fizeram indicando apenas os das disciplinas pedagógicas.

### 3.1.3 Curso de Letras

As Diretrizes Curriculares para o curso de Letras propõem que o conceito de currículo seja ampliado e que a aquisição do saber aconteça de forma articulada. Justifica que a flexibilização curricular é importante e visa responder a novas demandas sociais e, apresenta um conceito para currículo.

Define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular- aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais (DCN LETRAS).

Conforme consta no Projeto Pedagógico, o curso de Letras tem por objetivo promover o desenvolvimento cultural e científico na área de Letras, o aprimoramento e a capacitação de profissionais na área de Língua Materna (Língua Portuguesa) e da Língua Estrangeira (Língua Inglesa) e de suas respectivas Literaturas (p.32). Apresenta alguns dilemas que ainda persistem nesse curso, que são a separação entre disciplinas de conteúdos específicos e disciplinas pedagógicas; bacharelado X licenciatura; desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática; licenciaturas noturnas com precárias condições de funcionamento, entre outros problemas.

Assim como nos projetos de Geografia e História, o projeto do curso de Letras propõe-se oferecer para o licenciando outras opções além da de qualificar professores para trabalhar na educação básica, conforme podemos constatar no texto abaixo:

O curso de Letras destinar-se-á à formação de profissionais da educação para atuarem na docência do ensino fundamental e médio, nas áreas de língua materna e língua estrangeira e suas literaturas. O graduado em letras está apto a desenvolver suas atividades profissionais, exercendo as funções

de professores pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, secretários e assessores culturais (PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS, 2008, p.5)

A formação dos profissionais de Letras, de acordo com o perfil do egresso, deverá ser fundamentada na concepção crítico-reflexiva, como possibilidade da construção de uma autonomia profissional, o que se pretende é que “o aprendiz de professor” possa tornar-se um intelectual independente, capaz de assumir atitudes científicas e críticas no seu futuro fazer profissional (p.30)

Para atingir o objetivo proposto para o perfil do egresso, são apresentados saberes e competências que deverão ser desenvolvidos no decorrer do curso. Nesse aspecto, é o único projeto que trabalha com conceito de saberes profissionais baseado na concepção de saberes, de acordo com Tardif (2007). Saberes temporais porque se desenvolvem durante todo o período de vida profissional. Saberes plurais porque se originam de diversas fontes. Há também referência a Pimenta (1997), que propõe para a formação de professores os saberes experienciais, os saberes específicos e os saberes pedagógicos.

Esses saberes entendidos de forma ampliada como conhecimentos, habilidades e atitudes, devem ser assumidos pelo Projeto Pedagógico... A partir desse delineamento de saberes, podemos definir as competências profissionais dos professores (PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS, 2008, p.35)

Com relação à análise da proposta de formação para o curso de Letras encontramos dificuldade em ter acesso ao projeto e quando o tivemos, esse não estava completo, passando por alterações no decorrer da pesquisa<sup>22</sup>. Ressaltamos que houve mudanças significativas, principalmente com relação ao perfil do egresso da primeira para a segunda versão do projeto. A metodologia e a própria estrutura do projeto foi alterada.

---

<sup>22</sup> . De acordo com coordenação pedagógica do curso de Letras UnU de Iporá foram realizadas varias reuniões com os coordenadores das 15 unidades que ofertam o curso de letras. Foram apresentadas varias propostas e difícil o consenso entre elas, ocorrendo varias alterações até a redação final.

O projeto é bem elaborado em seu aspecto técnico, com uma boa fundamentação teórica, com relação aos saberes e competência, no entanto, não parece corresponder às reais necessidades da realidade do curso de Letras da UnU de Iporá. A coordenadora do curso confirma a dificuldade em se construir um projeto para atender e contemplar os interesses das 15 unidades universitárias que ofertam curso de Letras.

O perfil do egresso que o curso de Letras, expresso no Projeto Pedagógico, se propõe a formar é o de um profissional intelectual crítico reflexivo, isto é, uma educação que tem como base, a práxis na unidade teoria-prática e na reflexão-ação (p.35). A concepção proposta está em conformidade com o que é sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O objetivo do curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos... Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo (DCN LETRAS, 2002).

E, como nos demais cursos, também nesse, procuramos ouvir professores e alunos, para que pudéssemos perceber como de fato essa proposta se concretiza nas ações desenvolvidas pelos cursos.

Uma das professoras de Estágio Supervisionado que participou da entrevista, quando questionada sobre como acontece esta discussão sobre a profissão no curso de Letras relata que da mesma forma, pontual, isolada.

Não, não há essa discussão, eu acredito que ela é feita na sala de aula nas disciplinas voltadas para a educação ou em momentos como semana de curso ou na jornada da educação, mas não há participação de todos os alunos.

Uma professora de Literatura, também respondendo ao mesmo questionamento, justifica que em sua disciplina não há tempo necessário para o debate sobre as questões relacionadas à profissão, mas assegura que em outros espaços a discussão acontece.

Na disciplina não temos tempo para abrir essa discussão, mas no colegiado é sempre colocada em pauta e ainda nas semanas de curso, jornada da educação e também nas disciplinas da educação se discute e tem despertado no aluno esse interesse para o exercício da docência. No curso de Letras muitos dos que concluem o curso vão ser professores.

Um aspecto que chama a atenção nesse depoimento apresentado pela professora é o fato de a mesma defender com bastante convicção que o curso tem despertado o interesse dos alunos pela profissão, contraditoriamente, as professoras reconhecem que falta discussão sobre a profissão no decorrer do curso. Há uma tendência de empurrar ou camuflar o problema com a justificativa da falta de tempo para a discussão sobre a profissão, o que não parece ser comum em outras profissões. É, no mínimo, estranho que falte tempo para discutir a profissão para a qual estão formando. O que aparece ainda é a tendência da supervalorização dos conteúdos de cada disciplina e a dificuldade de realizar atividades de prática como componente curricular.

Apesar da contradição, essa pesquisa demonstrou alguns indícios de que o curso desperta o interesse pela profissão, e que merecem ser destacados.

Foi no curso de Letras que encontramos o maior número de alunos (dez) que já são professores. Nos demais cursos este número está em torno de sete e o curso de Biologia ficou fora da pesquisa por não ter nenhum aluno docente. Outro aspecto que poderíamos apontar como indicativo de que a afirmação da professora pode ser procedente, é que dos alunos desse curso que participaram dos grupos focais todos afirmaram que, apesar das dificuldades e desafios da profissão, estão satisfeitos em ser professor, alguns confirmando as palavras da professora que disse: “foi no decorrer do curso que se despertou em mim o gosto pela profissão”. Em outro relato, a aluna disse que entrou no curso por falta de opção e “acabou se apaixonando pelo curso e pela profissão”.

Como já relatamos anteriormente, a professora da disciplina Fundamentos de Educação, confirma o que disse a professora de estágio, que esta discussão acontece de forma mais evidente nas disciplinas pedagógicas e em eventos promovidos pelo curso (semana de curso) ou pela UnU (jornada da educação).

Ao se referir aos aspectos da profissão abordados no decorrer do curso, uma aluna, durante a conversa no grupo focal, afirmou que se discutem vários aspectos, mas, de forma ampla, sem maior aprofundamento das questões. A discussão acontece de forma aleatória, é o que podemos constatar pelo relato.

No curso de Letras, por exemplo, assim, de modo geral, todo o processo até a questão do professor como um profissional, a visão que tem da educação, a questão do salário, a questão da atuação do professor, tudo é discutido, mas de forma ampla, sem chegar ao foco da questão.

Na realização dos grupos focais, o curso de Letras foi o único em que os alunos foram divididos em dois grupos. O primeiro composto somente por alunos do próprio curso, sete (3º e 4º ano), e o segundo grupo foi formado por alunos dos cursos de História e Geografia e mais três alunos de Letras que não puderam participar do primeiro grupo. O depoimento acima foi de uma aluna que participou do segundo grupo, ou seja, com alunos de outros cursos. Constatamos, porém, que não houve divergências com relação às respostas dos alunos que participaram do primeiro grupo, que expressaram a seguinte opinião

Nesses três anos que estou estudando, não me lembro de ter uma discussão falando diretamente da profissão, do que é ser um professor, as discussões são muito superficiais, distantes.  
“A discussão é muito abrangente, sem chegar ao foco da questão”.

#### **3.1.4 Curso de Matemática**

De acordo com o projeto pedagógico do curso de Matemática, o egresso deverá possuir um perfil profissional crítico-reflexivo, com conhecimento amplo da



Matemática e salienta que, “como licenciado, *poderá* exercer atividades docentes no ensino fundamental e médio” (p.42). A primeira impressão ao ler o texto é que ser professor não seria a primeira opção para quem cursa Matemática, pois, afirma que o licenciado “poderá” exercer atividades docentes, porém, em outra parte do projeto aparece a seguinte afirmação “embora o licenciado tenha um vasto campo de atuação profissional, acredita-se que esta se dará mais especificamente no magistério público e particular” (p.5)

A concepção do curso salienta a importância de uma política consistente de formação de professores para atender as expectativas dos alunos e da sociedade (p.9). Evidenciando uma preocupação com uma formação que articule o “pensamento prático, a tecnologia, o raciocínio lógico, a filosofia e outras ciências para atender ao mundo globalizado” (p.10).

Percebe-se que os cursos apresentam enfoques diferentes de acordo com cada área. No curso de Geografia a prioridade é formar um profissional reflexivo, crítico, principalmente para trabalhar com políticas públicas e gestão ambiental e urbana. O curso de História se propõe formar o professor pesquisador e o de Letras centra sua atuação no desenvolvimento de saberes necessários à prática docente.

O enfoque do curso de Matemática está na tecnologia para propiciar um estudo da disciplina de forma contextualizada. Há um propósito em desenvolver uma proposta interdisciplinar e em propiciar uma formação que prepare o professor para responder aos desafios da educação matemática.

O profissional formado no curso de Licenciatura em Matemática da UEG deverá ser capaz de desenvolver competências para análise e uso de tecnologias e metodologias variadas, aliadas ao desejo de reverter o quadro dramático do ensino de matemática vivido hoje em nosso país. Quadro este, que mostra claramente, a desvalorização do professor, a desmotivação do aluno e conseqüentemente a perda do interesse pela investigação científica (p.42-43).

Ao analisar as Diretrizes Curriculares do curso de Matemática percebemos uma forte tendência para priorização do bacharelado em detrimento da licenciatura. De acordo com as diretrizes cabe ao bacharelado preparar profissionais

para a carreira de ensino superior e pesquisa e a licenciatura formar professores para a educação básica. Salienta ainda que a aplicação da Matemática tem se expandido e seu intercâmbio com outras áreas do conhecimento tem possibilitado novas oportunidades de trabalho.

As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático, tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem do mesmo um profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável. Consequentemente os estudantes podem estar interessados em se graduar em Matemática por diversas razões e os programas de graduação devem ser bastante flexíveis para acomodar esse largo campo de interesse (DCN MATEMATICA).

Os alunos do curso de Matemática, durante a realização do grupo focal, assim como os de Letras, Geografia e História também revelaram que a discussão acontece a partir de problemas que eles vivenciam em sala de aula com professores e levam para ser discutidos principalmente nas aulas das disciplinas pedagógicas. Salientaram também que não há uma discussão mais aprofundada das questões inerentes à profissão.

Além das dificuldades relacionadas ao ensino de Matemática, os alunos apontaram outras questões que dificultam e desmotivam sua atuação profissional, dentre elas destacaram os conflitos na relação professor aluno, a falta de limites e a indisciplina dos alunos. Mesmo com o significativo déficit de professores e os baixos índices de aprendizagem da disciplina de Matemática, os alunos demonstraram pouca identificação e adesão à profissão.

Os professores formadores, principalmente os das disciplinas específicas, não se sentem responsáveis pela formação de professores, esse fato por si só não justifica a desmotivação dos alunos, mas, com certeza, pode não colaborar para despertar o desejo, a adesão profissional.

Quando questionados sobre como acontece essa discussão a respeito da profissão, como nos demais cursos, responderam que ela ocorre principalmente nas disciplinas pedagógicas, sobretudo, na Didática, nas Políticas Educacionais e no Estágio Supervisionado. Acrescentaram que os professores das disciplinas específicas do curso, raramente conversam sobre o assunto. Para eles essa discussão deve acontecer nas disciplinas pedagógicas ou no decorrer do estágio. O preparo para o exercício do magistério não acontece nas disciplinas da Matemática pura, conforme relato de um aluno:

Eu vejo o curso de licenciatura em Matemática, assim: a gente estuda os conteúdos nas disciplinas da matemática pura, mas o que aprendemos é muito mais para dar prosseguimento nos estudos, fazer um mestrado, do que para dar aulas. O conteúdo é mais voltado para o ensino médio e para a educação básica, são as disciplinas pedagógicas.

Outro aspecto mencionado pelos alunos diz respeito ao estágio que, de acordo com eles, da forma como está organizado e é executado, não contribui para refletir sobre todos os aspectos referentes à profissão. Salientam ainda que o tempo destinado às atividades de estágio é insuficiente, principalmente para os alunos que ainda não atuam, sem experiência com sala de aula.

A mesma realidade é percebida por parte dos professores do curso de Matemática, segundo relato da professora de Estágio Supervisionado. No curso há um grande distanciamento entre a educação Matemática e a Matemática pura

Essa é uma questão muito preocupante, porque nos nossos colegiados nós não discutimos a formação do professor, a profissão, porque na matemática é o seguinte, parece que são duas ciências: educação matemática e matemática pura. Dentro do curso a maioria dos professores de matemática pura não se interessa por essa questão e levam os alunos a não se interessarem também, essa discussão não existe.

A não discussão dos aspectos relacionados à profissão no curso de Matemática é confirmada pelo professor da disciplina de Teoria dos Números e Cálculo, considerada por eles como sendo da Matemática pura, conforme relato a seguir

Não há discussão não, porque eu vejo assim, é que muitos entram no curso e pra começar nem sabem o que se vai estudar no curso; pensam que é uma coisa e é outra. Alguns tinham uma visão de querer ser professor, porém na hora que entram na sala de aula, desistem, pois se deparam com uma realidade não esperada. A discussão sobre a profissão, a docência não tem.

O curso de Matemática apresentou de forma bem evidente e acirrada a dicotomia entre as disciplinas, ou seja, entre a Matemática pura e a educação Matemática, que significa a mesma divisão percebida nos demais cursos,

principalmente no curso de Geografia, entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas.

Os alunos do curso de Matemática, ao contrário do que ocorre no curso de Letras, ao afirmarem não querer ser professor, demonstraram aversão à profissão, dizendo que na primeira oportunidade que tiverem irão deixar a docência. A justificativa dos alunos para essa desmotivação quase geral para com a profissão é relacionada com a dificuldade em trabalhar as questões inerentes à indisciplina e desinteresse dos alunos com a aprendizagem e a escola. E acrescentaram que poderiam afirmar que a maioria dos alunos que estão cursando Matemática tem por objetivo preparar-se para fazer concursos e que boa parte dos que estão atuando o fazem por falta de opção. Essa postura de resistência à profissão foi evidenciada pelos alunos do curso de Matemática. Porém, o descompromisso dos professores formadores que trabalham com disciplinas específicas, para com a formação dos professores se deu mais fortemente nos cursos de Matemática e Geografia.

Da análise dos projetos e dos depoimentos de professores formadores e alunos-professores podemos chegar a algumas conclusões. Os projetos foram elaborados para atender aos propósitos de renovação de reconhecimento e de unificação das matrizes curriculares, portanto, foram elaborados em bloco, inclusive seguindo um caderno de orientações elaborado pela PrG- Pró-Reitoria de Graduação. Salientamos que todos os cursos da UEG passaram por esse processo. O propósito do Caderno de Orientações foi o de construir os projetos seguindo o que determina a legislação, dentre elas destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais e Pareceres do CNE e CEE.

Ao analisarmos os projetos, identificamos neles a forte presença das concepções que têm marcado a discussão sobre a formação de professores no Brasil nas últimas décadas, principalmente a concepção do professor reflexivo, que aparece em praticamente todos os projetos. Essa tendência, do professor reflexivo, tem sido fortemente inserida nas propostas de formação de professores, principalmente a partir da década de 1990. Para Guimarães (2004), a discussão em torno da formação e da profissionalização do professor, tem como ponto central a forma como se produz a profissão, e “competência” é um termo que expressa bem esse ideário de formação.

Foi sendo divulgada no Brasil uma tendência investigativa, que, embora receba várias denominações, pode ser identificada pela expressão: “professor reflexivo”; e mesmo que apresente metáforas diferentes para a formação do professor - profissional crítico-reflexivo, intelectual crítico, professor pesquisador, profissional crítico... - há nelas traços comuns, tais como a proposta de rompimento com a perspectiva aplicativa da teoria à prática, destacando a reflexão e a produção, pelo professor, de saberes necessários e válidos, face aos desafios de sua atuação; no destaque à chamada “epistemologia da prática”, entre outros (GUIMARÃES, 2009, p.24).

Outro aspecto observado é que apesar de constar nos projetos que houve uma ampla participação na sua elaboração, percebe-se pelos depoimentos que essa tarefa ficou basicamente a cargo do coordenador de curso o que ficou confirmado ao entrevistarmos os coordenadores que ressaltaram ainda que devido à realização de eleições para coordenadores e alguns terem sido substituídos no decorrer do processo de elaboração do projeto, essa elaboração se tornou ainda mais complicada. Os professores entrevistados afirmam não conhecer sequer o perfil do egresso, o que confirma seu caráter burocrático e nos leva a questionar como esses professores poderão executar ou desenvolver uma proposta que não conhecem, ou como é possível que alguns elaborem e outros executem.

Os coordenadores apontaram como uma das dificuldades na elaboração dos projetos, o fato de desenvolverem um trabalho conjunto com outras unidades universitárias. Disseram que aquelas que tinham maior articulação e melhor argumentação terminavam impondo uma proposta, principalmente ao se definir a matriz curricular.

Identificamos que nos cursos de Geografia e Matemática há um perfil e tendência para o bacharelado. No primeiro, a evidência está no projeto, principalmente na definição do perfil do egresso e, no segundo, pelo depoimento dos professores formadores e alunos-professores, ao ser destacada a forte influência da matemática pura em detrimento da educação matemática.

Apesar de no projeto do curso de Letras estar expresso que o curso vive o dilema entre o bacharelado e a licenciatura, esse dilema não foi percebido pelos depoimentos nas entrevistas e grupos focais. Pelo contrário, a licenciatura não pareceu ser problema na UnU de Iporá, o que nos leva a deduzir que talvez esse

seja um problema ou um dilema em outra unidade universitária, haja vista o que já foi mencionado anteriormente, que são quinze cursos de Letras na UEG.

### 3.2 TECENDO COMENTÁRIOS SOBRE A PROFISSIONALIDADE

O fato de que todos os projetos apresentam a possibilidade do licenciado poder exercer outras atividades além do magistério, merece ser avaliada com parcimônia; porém, nos apresenta alguns indícios que precisam ser investigados como, por exemplo, a dificuldade em assumir a docência como profissão, o que nos remete a outras reflexões implícitas a essa questão: se nos próprios projetos pedagógicos não há uma clara opção pela profissão docente, como poderão os cursos, trabalhar e preparar o licenciando para assumir a profissionalidade docente como prioridade de sua formação? Consideramos que essa questão é mais complexa e não poderíamos resumi-la unicamente a esse aspecto, até mesmo porque o fator econômico e social predomina quando nos referimos aos problemas relacionados à constituição da profissionalidade e da identidade docente.

Os Projetos Pedagógicos dos cursos expressam, ou pelo menos, deixam transparecer, uma grande dificuldade em assumir a licenciatura, o objetivo de formar professor como a maior prioridade. Ao ler a proposta de formação contida nos projetos, nos pareceu que talvez limitando a formação para “ser professor”, não seria um atrativo suficientemente convincente para atrair candidatos.

Nas conversas, nos grupos focais, ficou evidente que a discussão nos cursos sobre a profissão, acontece ainda de forma muito incipiente e mesmo assim, somente em algumas disciplinas da área da educação, reforçando a dicotomia, disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas.

O que se percebe, pelos relatos dos alunos-professores e pelos depoimentos dos professores-formadores, é que falta aos cursos discussão sobre a profissão para a qual estão se formando, fato esse que parece, em geral, comum aos cursos de formação de professores, ao contrário do que acontece em outras profissões.

Guimarães (2009) alerta para a dificuldade de se discutir a profissão e para a necessidade de se superar o senso comum nessas discussões.

Essa dificuldade se torna ainda maior pelo fato de os cursos de formação de professores não investirem na discussão das questões relativas à profissão, como se faz tão intensamente nos processos formativos de várias outras profissões (GUIMARÃES, 2009, p.31).

Além da ausência de uma discussão mais consistente nota-se uma tendência de ressaltar aspectos negativos da profissão. Considerando a imagem social depreciativa e pouco motivadora da docência, quase sempre vista como uma atividade difícil, pouco reconhecida e mal remunerada, e ainda a falta de compromisso dos professores formadores para com a formação, contribui para desmotivar os futuros professores. Parece contraditório que o professor formador não se identifique com a própria profissão, contudo pelo depoimento dos alunos e dos professores essa postura é bastante comum.

A pesquisa nos mostrou que falta aos cursos investigados uma concepção mais abrangente do significado do ser um profissional na área da educação. Mesmo compreendendo que atualmente é comum ouvir que as profissões de uma maneira geral passam por uma crise, inclusive de identidade, no caso da docência, a situação é ainda mais delicada pelo fato de que historicamente a mesma esteve ligada à vocação, espírito de doação. Apesar das discussões e pesquisas realizadas nos últimos anos, há dificuldade de tratar a docência como profissão, com todas as implicações que o tema sugere.

Em termos gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (SCHÖN, apud IMBERNÓN, 2002, p.25).

Compreendemos que pensar a formação de professores nos cursos de licenciatura, nos remete à análise do perfil do egresso que se pretende formar e, ao analisar esse perfil contido nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da

UnU de Iporá, alguns aspectos são comuns, no sentido de que todos primam pela formação de um profissional com amplo e sólido conhecimento teórico em sua área específica e de consistente formação pedagógica. Considerando que, nos cursos pesquisados, no que tange ao perfil do egresso, está estabelecido o propósito de formar professores com sólido conhecimento do conteúdo específico de cada área, conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas para trabalhar esse conhecimento nos níveis fundamental e médio, do que se pode concluir que todos os professores formadores deveriam se imbuir dessa tarefa. Contudo, ao questionarmos os professores sobre o perfil do egresso que os cursos pretendem formar, as respostas foram no sentido de desconhecimento do perfil proposto. Assim sendo, consideramos que isso dificulta ainda mais a discussão sobre profissão docente tanto do ponto de vista da constituição da profissionalidade, quanto do preparo para a prática docente, para a articulação dos conhecimentos teóricos e pedagógicos, como propõem os projetos.

Além do desconhecimento assumido pela maioria dos professores, há aqueles que demonstram sua clara opção por disciplinas específicas, que não querem se envolver com a formação de professores conforme relata um professor de Matemática. Para ele, existem dois tipos de alunos: “um que quer ser professor e outro que deseja fazer pesquisa, ir para o mestrado, doutorado. Eu prefiro trabalhar com a pesquisa”. Esta concepção do professor expressa o que a professora de Estágio Supervisionado disse sobre as divergências entre as duas concepções no curso de Matemática, em que ela classificou como “duas ciências dentro do mesmo curso”, a Matemática pura e a educação Matemática.

Nos cursos de História e Letras as divergências entre os professores das disciplinas específicas e pedagógicas não são tão acirradas quanto nos cursos de Matemática e Geografia, nesses também a resistência com relação à formação docente é bem maior.

Os depoimentos de alunos e professores demonstram que, nos cursos, além da pouca discussão sobre os vários aspectos da profissão docente, não há um trabalho articulado para romper com a imagem negativa e depreciativa da profissão o que é um contra senso. Se as condições materiais são precarizadas, a profissão tem perdido seu status social, tanto mais deveria ser os cursos de formação o lócus



privilegiado de discussão para reverter essa realidade. É o que com certeza aconteceria em qualquer outra profissão.

Considerando que a questão fundamental é analisarmos os aspectos da profissão que estão presentes nos projetos e são trabalhados no decorrer do processo de formação docente e esta, para Veiga (2008), deve ser considerada como uma atividade especializada, portanto, profissional, se opondo a visão não profissional, é importante identificar o tipo de profissional que se pretende formar. Essa não é uma tarefa fácil, haja vista que nem sempre a identidade do profissional que se pretende formar, se encontra explícita nos projetos pedagógicos e/ou são assumidas pelo conjunto daqueles que trabalham com a formação.

### 3.3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL SUGERIDA PELOS CURSOS

A sociedade passa por profundas e rápidas transformações em todos os setores, principalmente no campo da tecnologia e da informação, o que tem alterado as formas e as relações de trabalho e afetado a educação escolar e a formação de professores. Todas as profissões estão passando por mudanças, e suas especificidades, relevância social e identidades têm sido questionadas. Com relação aos professores não tem sido diferente. Guimarães salienta que “a chamada crise de identidade das várias profissões e de profissionais torna-se uma realidade amplamente posta” (2004, p.27) e acrescenta que o estudo sobre a construção da identidade do professor tem sido tema de estudo nos cursos de formação de professores, porém alerta que a temática é complexa e assume diferentes significados e de difícil consenso nas ciências humanas.

Nesse contexto, é importante ressaltar que os elementos apresentados devem ser analisados a partir de um contexto histórico. As relações no interior da escola e, principalmente na constituição da profissão, da prática profissional e da identidade da profissão, são permeadas pelos aspectos sócio-político, econômico e cultural. Consideramos que a identidade está intimamente ligada à profissionalidade, à medida que é o delineamento desta, que possibilitará reconhecer a identidade

docente. Procurou-se, portanto, analisar como a identidade profissional é trabalhada no decorrer do curso.

Para Perrenoud (1993), o processo de profissionalização supõe características objetivas e a definição de uma identidade.

A profissionalização define-se em parte por características objetivas. Mas é também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua forma contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores (1993, p.152).

Nóvoa se refere à identidade profissional como algo que se constrói através do significado que o professor atribui à sua profissão.

(...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA apud VEIGA, 2008, p.17).

Ao realizar a pesquisa, procuramos compreender a concepção de profissionalidade e prática docente, e a partir desses elementos, a identidade profissional. Entretanto, não é uma tarefa muito fácil distinguir profissionalidade e identidade profissional, pois esses termos estão intimamente relacionados. Por isso, retomamos o que já foi exposto anteriormente com relação aos projetos pedagógicos dos cursos. Em todos eles há evidências de não se apresentar a docência como única opção do licenciando, apesar de que nos projetos dos cursos de Geografia, História e Letras, salienta-se que é necessário superar a autonegação da identidade profissional.

A revalorização da profissão do professor de Letras significa superar a autonegação de sua identidade profissional, presente nas representações e na própria sociedade, atitude esta, que tem prejudicado a categoria no sentido do profissionalismo necessário ao exercício pedagógico (PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS, 2008, p.6).

No projeto pedagógico do curso de História também há demonstração de preocupação com a autonegação da identidade profissional, conforme relato:

A valorização da formação e da ação docente, pautada na reflexão crítica das práticas formativas reducionistas e das representações depreciativas da Licenciatura em História como “curso de segunda categoria”, considerando-o “fácil” de cursar, porque “sem maiores exigências teórico-metodológicas”. Com isso, buscar-se-á romper com a concepção pragmática e utilitarista do fazer pedagógico, que reduz o professor à condição de mero reproduzidor de conhecimentos. A valorização da profissão de professor de História implica em superar a própria autonegação de sua identidade profissional (2008, p.16.17).

O projeto pedagógico do curso de Geografia também expressa preocupação em superar a imagem negativa do professor e da profissão. “A valorização da profissão de professor de Geografia implica em superar a própria autonegação de sua identidade profissional” (2008, p.52). Pelas entrevistas com professores e depoimentos dos alunos, percebe-se que há pouca identificação com a profissão; apesar de o curso ser de licenciatura os alunos demonstraram que o fazem não para serem professores, mas para preparar-se para concurso.

A coordenadora do curso ressaltou que o projeto de curso de Matemática da UnU de Iporá foi construído com pouca participação dos outros cursos de Matemática da UEG, porém, seguindo as orientações do caderno de roteiro indicado pela PrG. Uma explicação possível é que esse projeto, não tendo sido influenciado pelos outros cursos, um aspecto comum a todos os cursos, não foi agrupado ao texto. Ou ainda, sendo o curso de Matemática considerado “pesado, difícil”, não há a preocupação com sua autonegação.

Outro questionamento se deu, pelo fato de haver nos projetos dos demais cursos, uma clara demonstração de preocupação em reverter essa imagem negativa da profissão, e, contraditoriamente, identificamos a ausência de discussão sobre a profissão, e até mesmo a negação desta, por boa parte dos professores formadores. Diante do exposto, concluímos que um dos fatores que explicaria essa contradição é a pouca participação dos professores no processo de elaboração do projeto, até mesmo o desconhecimento do mesmo, e a falta de discussão nos colegiados dos cursos sobre a profissão.

No depoimento de alguns alunos, há evidências de que há uma maior propagação dos aspectos negativos da profissão em relação às suas possibilidades, o que é demonstrado ao longo dos cursos. Há uma forte ênfase na desvalorização social do professor, nas perspectivas pouco animadoras com relação à profissão e às péssimas condições de trabalho conforme os relatos

Quando discutimos sobre a profissão, o ser professor, o que mais se discute é sobre a desvalorização do profissional da educação pela própria sociedade, o que acontece pela falta de incentivo à formação continuada, pela carga de trabalho que você tem que ter (Aluno do curso de Matemática).

A maioria dos meus colegas, não quer ser professor, eles batem o pé dizendo assim, eu não quero, eu não vou, aí quem é a favor fala assim: mas o dia em que você sair daqui com o diploma na mão e você não conseguir emprego, não conseguir passar num concurso. A maioria faz o curso de Matemática para passar em concurso não é? Quando não consegue aonde ele vai parar? Dentro de uma sala de aula. (Aluno do curso de Matemática).

Ah, nós discutimos e até ouvimos muitos colegas dizerem que só querem o diploma, é frustrante. Muitos falam que estão fazendo o curso de Letras porque não têm dinheiro para pagar curso melhor, ou porque não conseguiram passar em outro.

Percebemos certo desprezo pelas licenciaturas, contudo, as causas devem ser mais bem analisadas, porém, alguns fatores influenciam para que seja construída essa identidade negativa da profissão, para o que destacamos além da imagem social pouco motivadora da profissão, a falta de motivação e compromisso do professor formador para com a profissão. E ainda, a tendência em separar, hierarquizar as disciplinas pedagógicas e específicas de cada curso, designando maior valor às específicas em detrimento das pedagógicas.

A identidade profissional é uma construção que se fundamenta em valores, representações e significados atribuídos socialmente a determinada profissão. Considerando a situação de precarização das condições de trabalho dos professores e sua contínua desvalorização profissional, há que se entender que a profissão seja vista socialmente como pouco motivadora e mobilizadora.

Tendo em vista a complexidade do tema identidade profissional, e mais especificamente, identidade profissional docente, é interessante ter presente o conceito de identidade para si, e identidade para os outros, aspectos que, de acordo

com Guimarães (2004), devem ser trabalhados nos cursos de formação inicial, para que os futuros professores desenvolvam uma identidade para si, salientando que a identidade para os outros, está “relacionada ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente, bem como a interdependência entre esses dois aspectos” (p.28).

Nesse processo de identidade para si e para os outros é importante compreender como essa identidade vem sendo construída historicamente, e principalmente se e como os cursos de formação contribuem para a construção de uma imagem positiva da profissão para os licenciados e para a sociedade.

Pelos depoimentos de alunos e professores, analisamos que apesar do fato de, na maioria das vezes, serem ressaltados os aspectos negativos e depreciativos da profissão, os cursos ainda contribuem para construir uma identificação com a profissão. Os alunos que disseram ter se identificado com a profissão no decorrer do curso, ressaltaram a importância do trabalho, vivência e compromisso de alguns professores para com a profissão. Outro aspecto que merece ser considerado é o fato de que a licenciatura, ao contrário do bacharelado, apresenta uma maior possibilidade de empregabilidade.

Nos grupos focais, os alunos do curso de Letras, em sua grande maioria, disseram que o curso contribuiu com o processo de descoberta e identificação com a profissão. Relataram que apesar das dificuldades com relação à profissão, querem continuar sendo professores. Uma aluna expressou que quando começou a dar aulas o fez por necessidade e não por gosto; quando começou o curso também não queria ser professora, mas descobriu no decorrer do curso que “estava só precisando de um incentivo” e que o curso a ajudou a querer e a desejar ser professora. Outra aluna deu o seguinte depoimento

A gente não pode enquanto professores e acadêmicos achar que tudo é fácil. Mas também não podemos achar que tudo é cruel, é preciso um pouquinho de purpurina... aquela coisa mais lúdica... Você precisa se identificar. Identidade é você saber quem você é realmente, identificar-se no sentido de dizer: eu sou isso e ter coragem de falar, eu sou professora, porque as pessoas falam muito, criticam, tiram o crédito da profissão para a sociedade.

A maioria dos alunos de Letras disse que ingressou no curso não por opção, mas por falta de oportunidade e de condições financeiras para cursar outros cursos. Uma aluna que desejava fazer o curso de Medicina, disse que no decorrer do curso foi se identificando com a profissão docente “não sei em que momento despertou em mim essa vontade, esse desejo, realmente não sei, mas é uma coisa tão grande que brigo feio com quem fala mal do curso, da educação, da profissão”.

Consideramos que um dos fatores que contribuem para essa maior adesão dos alunos de Letras para com a profissão, se dá pelo fato de serem mais diversificadas as possibilidades de atuação. O curso habilita para língua portuguesa e inglesa, além das literaturas, o que possibilita uma gama maior de possibilidades e opções. Outro elemento relevante é que nesse curso a dicotomia entre as disciplinas específicas e pedagógicas não são tão acirradas, há uma postura mais comprometida dos professores formadores com relação à formação.

Mesmo havendo no projeto e também em relatos de professores do curso de Geografia, uma tendência para priorizar a pesquisa no campo geográfico em detrimento da formação docente, os alunos também demonstram identificação com a profissão. Relatos semelhantes foram feitos pelos alunos de História e Geografia.

No curso de Matemática, dos cinco alunos que participaram do grupo focal, apenas dois disseram que gostam do curso, que têm afinidade com a profissão. Um tem 27 anos de profissão e o outro está iniciando a carreira de professor. Os demais foram enfáticos ao afirmar que estão na profissão por falta de opção e demonstraram-se decepcionados com a experiência de sala de aula. Dentre os motivos para a desmotivação com a profissão destacaram a indisciplina e o desinteresse dos alunos em aprender.

Um aspecto que mereceu destaque ao analisarmos os dados desta pesquisa foi com relação à importância atribuída pelos alunos-professores aos professores formadores porque, segundo a avaliação que fizeram, eles podem colaborar, contribuir, ou até chegar a não despertar gosto para com a profissão. Afirmam que, “às vezes, o desabafo dos professores desmotiva, porque ele dá aula mal, fala mal da profissão, fala mal de outro professor, isso deixa a gente desmotivada, sem querer ser professor”. Outro já afirma ter “professor que cativa,

que desperta seu desejo em ser professor”. O que evidencia a importância e o papel do professor-formador na construção de uma identidade profissional positiva.

Os alunos do curso de Matemática apresentaram como condições desfavoráveis os inúmeros problemas referentes ao exercício da profissão docente, como fatores que contribuem para não se identificarem com a profissão. O problema político-econômico é apontado como fator preponderante de desânimo para o exercício da profissão. A carência de políticas públicas consistentes para a educação e para seus profissionais contribui para a desmotivação dos professores. Meu entendimento é que os cursos de licenciatura podem e devem contribuir para o processo de esclarecimento, de luta e resistências frente a essa realidade, porém, não cabe unicamente aos cursos reverter essa situação.

Com relação aos professores formadores, apesar das dificuldades e desencantos para com a profissão, a maioria se identifica com a profissão e sente-se motivada a continuar sendo professores. De todos os professores somente um afirmou: “se pudesse me aposentar em outra área eu não me aposentaria como professor”. Contudo, todos apresentam como fator de desmotivação a questão salarial, as políticas implementadas de cima para baixo e sem consistência (referindo-se ao ensino fundamental e médio) e às precárias condições de trabalho. Portanto, a desmotivação para com a profissão está relacionada principalmente aos fatores socioeconômicos e políticos.

Outro aspecto relevante que deve ser considerado são as reais condições de trabalho a que são submetidos esses professores. A maioria dos professores formadores da UEG-UnU de Iporá também atua no ensino fundamental e médio e disseram sentir-se mais desestimulados com esses níveis de ensino do que com o ensino superior. A educação básica, pelas múltiplas atribuições e pelas precárias condições de trabalho e de salário tem se tornado desgastante, cansativa e desestimulante.

Ressaltamos que dentre os 11 professores entrevistados, somente um é efetivo na UEG, os demais são professores que trabalham em regime de contrato temporário, sendo que desses, oito são efetivos na educação básica, uma está aposentada, também na educação básica, e, apenas um professor atua somente na UEG. As condições de trabalho desses professores são bastante desfavoráveis: os

contratos são em regime temporário, no entanto alguns trabalham há mais de dez anos nessa situação; são horistas, baixíssimos salários, não possuem nenhum incentivo para se qualificar, para desenvolver pesquisa.

Esse quadro nos remete a refletir sobre a questão da profissionalidade e identidade docente nos cursos da UEG e dos próprios professores formadores. Nesse contexto, é pouco provável que os professores se envolvam com as atividades dos cursos, tenham e construam uma imagem positiva da profissão.

Considerando toda a problemática que envolve a profissionalização do professor no Brasil, os desafios colocados à profissão de uma maneira geral, com as novas configurações de ordem econômico-social, é facilmente compreensível a dificuldade na constituição de uma identidade profissional docente. Todavia faz-se necessário que os cursos de formação de professores atentem para esse aspecto, não somente em seus projetos pedagógicos, mas também no cotidiano de suas atividades formadoras.

A identidade docente é uma construção que perpassa toda a vida profissional e, de acordo com Nóvoa (1992), envolve os aspectos pessoal, profissional e institucional; a formação inicial é fundamental para contribuir com essa construção.

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e de ordem ontológica (NÓVOA, apud VEIGA, p.18)

Vale ressaltar ainda, que considerando a dimensão social e os aspectos subjetivos da identidade docente, os desafios para a construção de uma imagem positiva da profissão não se limitam aos cursos e/ou à instituição, mas perpassa pela desconstrução de estereótipos, de desrespeito social para com o professor, o que inclui outras lutas como a valorização profissional e melhores condições de trabalho.



### 3.4 A FORMAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE

Um dos questionamentos recorrentes quando discutimos a formação dos professores, é como os cursos de formação podem contribuir para melhorar a qualidade da prática docente, e como essa formação interfere na melhoria das aulas ministradas pelos professores. Existem várias formas para se averiguar essa relação, dentre elas estão os exames aplicados aos alunos, consulta aos pais, diretores, coordenadores ou com os próprios alunos.

Nessa pesquisa optamos por ouvir os alunos que já atuam, ou seja, que já são professores e ao mesmo tempo alunos dos cursos de licenciatura em Geografia, História, Letras e Matemática da Unidade de Iporá. O intuito foi o de compreender como eles avaliam possíveis mudanças em sua própria prática docente, a partir da sua vivência nos cursos de formação.

Quando abordamos a prática docente estamos nos referindo à forma como o professor conduz suas atividades em sala de aula. Nesse sentido, compartilhamos com Cunha que afirma

Quando falamos em educação de professores, parece-me que devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática da sala de aula. A sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o aluno e o professor (CUNHA, 1989, p. 23-24).

Considerando que a sala de aula é o lugar privilegiado para se realizar o ato pedagógico, a formação inicial deve ser o momento de preparo do professor para lidar com toda a complexidade desse ato. Por esta razão, o nosso interesse, em identificar se e como os cursos de licenciatura da UnU de Iporá, contribuem para melhorar a prática docente dos professores.

Ao falarmos da formação de professores, inevitavelmente somos levados a principiar a abordagem do tema pela formação inicial, cujo papel é fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado.

Ao que parece é consenso entre os estudiosos do assunto que a formação inicial representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científico, psicopedagógico e pessoal que vão permear a prática pedagógica. Assim, espera-se que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores irão atuar (SANTOS, 2007, p. 17).

Por mais que compreendamos a amplitude da prática docente e saibamos que ela não se encerra na sala de aula, nesse trabalho procuramos analisá-la nesse espaço pedagógico. Procuramos saber dos alunos em quê e como a prática pedagógica deles melhorou a qualidade das aulas, se ocorreu mudanças na forma de trabalhar os conteúdos, a metodologia, a avaliação, no relacionamento com os alunos, no modo pelo qual o conhecimento é trabalhado, construído. Mesmo sabendo que o ato de ensinar e aprender não são uma ação mecânica, que não existe fórmula mágica, receitas prontas para se ensinar bem, que vários elementos influenciam nesse ato e que o mesmo não depende exclusivamente do professor, somos do parecer que o professor não só pode, como deve, buscar novas maneiras de ensinar e com isso melhorar a qualidade do ensino.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p.261-262)

Um dos objetivos desta pesquisa foi compreender os desdobramentos da formação na prática docente e na qualidade do ensino a partir dos depoimentos dos alunos, e o que mudou na maneira desses em ensinar, entendendo que “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47).

Quando questionados se ocorreram mudanças na prática docente, na forma de atuação em sala de aula, os alunos afirmaram que a formação recebida tem contribuído muito no fazer pedagógico.

(..) de acordo com o que vamos estudando de uma forma ou de outra tende a melhorar, acho que é impossível falar que não melhorou...quando você dá aula sem formação a gente ensina do jeito que aprendeu na educação básica. Por exemplo, quando estudei Matemática aprendi a decorar fórmulas, já na faculdade aprendi a compreender, a ter explicação porque aquela fórmula é desenvolvida daquela maneira, aprendi o sentido. Hoje eu ensino para os meus alunos dessa forma, explicando o sentido como se chega àquela fórmula. Mas, não é só isso, a postura em sala de aula também muda.

Os alunos do curso de Letras também concordam com o colega do curso de Matemática.

No meu caso, o curso de Letras, apesar de não estar trabalhando com alfabetização, tem contribuído muito principalmente no que diz respeito à psicologia, às vezes demoro ou não consigo entender o motivo das atitudes dos meus alunos, mas por meio da teoria que tenho aprendido, tem me ajudado na prática.

No meu caso, influenciou principalmente na forma de avaliar, desde a forma de avaliar meu comportamento em sala de aula, no planejamento, tem colaborado muito na minha postura, na prática em sala de aula.

(...) a gente imagina quando está fora da universidade, a gente acha que sabendo o conteúdo basta, você saber sobre língua portuguesa, literatura basta, mas não é assim aqui tem toda importância saber como transmitir, saber como lidar com as relações humanas, porque envolve muito mais, prepara você não só para o conteúdo, mas prepara você para saber como vai se posicionar numa sala de aula.

A avaliação dos alunos com relação às mudanças na prática docente, a partir da formação recebida no curso de licenciatura é bastante positiva, principalmente se considerarmos que os aspectos apresentados como melhoria perpassam todo processo de aprendizagem e não somente a transmissão do conteúdo.

A desconstrução da idéia de que para ministrar aulas basta somente saber o conteúdo da disciplina é algo bastante significativo. Alguns elementos apresentados pelos alunos como, por exemplo, a importância do planejamento, a preocupação em melhorar a forma de avaliar, uma nova maneira de compreender o comportamento dos alunos, buscando a contribuição da psicologia e, principalmente o propósito de dar significado para aquilo que se ensina, pode ser considerado um forte indício de que realmente a qualidade das aulas ministradas tem melhorado. O que é apresentado pelo depoimento de uma aluna do curso de História

(...) antes de eu entrar na universidade, eu já tinha experiência em sala de aula, mas considerava que história era uma disciplina muito teórica, O curso me ajudou, pois eu não sabia como expor o conteúdo nas aulas de história de forma que chamasse a atenção dos alunos, as aulas de didática e estágio estão me auxiliando a trabalhar esta disciplina de forma a despertar a vontade de aprender nos meus alunos.

Ao se referir sobre as mudanças da prática docente, os alunos apontam determinadas disciplinas da área pedagógica, principalmente didática, políticas educacionais e estágio, como fundamentais nesse processo de repensar a prática e na contribuição de uma forma geral, para a formação docente. O que, de certa forma, confirma o que foi exposto anteriormente sobre a dicotomia entre as disciplinas específicas de cada curso e as disciplinas pedagógicas. Os professores de disciplinas específicas não se preocupam ou não se comprometem em propiciar a transposição didática<sup>23</sup> dos conteúdos de suas disciplinas, ou seja, de trabalhar com os alunos a forma como esses conteúdos poderão ser trabalhados no ensino fundamental e médio. Pelo que os alunos expressaram, essa relação acontece basicamente nas disciplinas pedagógicas, recaindo sobre elas a responsabilidade de cuidar da formação docente de trabalhar a questão da prática docente, da profissão.

---

<sup>23</sup> . Transposição Didática – termo introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition Didatique* onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola e alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Os professores formadores deverão trabalhar o conteúdo das disciplinas apontando as possibilidades de adequação desses conteúdos à compreensão dos alunos do ensino fundamental e médio.

É contraditório que diante do quadro delineado acima, que inclui as péssimas condições de trabalho dos professores formadores e das dificuldades de envolvimento de todos os professores no processo de formação, mesmo assim os alunos apontem contribuições significativas dos cursos para a sua prática docente. Portanto, se no que se refere à profissionalidade e identidade docente, os cursos não têm correspondido de forma tão satisfatória, com relação à prática docente ocorre o inverso.

Ao enfatizar os desdobramentos da formação na prática docente dos alunos pesquisados, consideramos que há inúmeros fatores que interferem nessa prática, compreendemos que a escola está inserida em um contexto complexo que influencia em todos os aspectos o ensino, inclusive na atuação do professor em sala de aula. Os próprios alunos apresentaram alguns dos fatores que dificultam no trabalho cotidiano e na qualidade das suas aulas dentre eles destacam a indisciplina, um número elevado de alunos por sala, falta de equipamentos, de apoio didático-pedagógico, de motivação dos alunos com a escola e com o ensino. Os fatores sócio-político-econômico são apresentados como dificultadores no exercício da profissão.

Nessa pesquisa nos propusemos analisar a formação e a melhoria na forma de atuar, de ministrar aulas, de trabalhar o conhecimento, a partir da voz dos próprios alunos, por considerar que a maneira, o desempenho do professor ao ministrar sua aula, tem uma influência direta na melhoria da qualidade do ensino.

Compreendemos que, ao se propor formar professores, um dos objetivos almejados seja o de melhorar a qualidade da educação, formar um bom profissional e, apesar da amplitude desses conceitos “qualidade” e “bom profissional”, no caso específico da educação, entendemos que seja o de oferecer o suporte necessário para que a aprendizagem ocorra. Nesse sentido, um aluno do curso de Matemática traz uma definição interessante sobre o papel de um bom professor, conforme podemos constatar

O bom professor tem que saber não só passar o conteúdo, ele tem que se preocupar com a aprendizagem dos alunos. É como o médico, se fez o tratamento e não resolveu ele tem que estudar o caso até que resolva, com o professor tem que ser assim. Ele tem que buscar novas metodologias.

Mas o que são novas metodologias? Não é dar aulas show, ser palhaço, fazer teatro, usar o computador. É ter conhecimento suficiente para garantir que o aluno aprenda.

O que procuramos, nesse capítulo, foi compreender a proposta pedagógica dos cursos de licenciatura em Geografia, História, Letras e Matemática da UEG - Unidade Universitária de Iporá, no que se refere à concepção de profissionalidade e identidade profissional. Através de depoimentos de professores e da fala de alunos conhecemos como esta proposta se materializa, e como essa formação interfere e/ou colabora com a constituição de uma prática docente que contribui para melhorar a qualidade do ensino.

A realização desta pesquisa contribuiu para iniciar uma discussão sobre temas tão relevantes para a formação de professores como profissionalidade e identidade docente e, com certeza, apontam novas possibilidades de pesquisas.

Com relação à prática docente, reconhecemos que não é fácil tratar essa questão centrando sua análise no micro, no desempenho dos alunos em suas respectivas disciplinas, ou seja, na sala de aula. Tanto que mesmo os alunos reconhecendo que sua prática docente melhorou, foram apresentados vários fatores que dificultam a tarefa de ensinar e que os desmotivam para o exercício da profissão, e esses se referem aos aspectos mais amplos, mais gerais, como o contexto macro da sociedade e da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos investigar os cursos de formação de professores da UEG- Unidade Universitária de Iporá, o fizemos por acreditar que o professor desempenha um relevante papel social, por reconhecer a centralidade de sua ação no processo ensino-aprendizagem e por compreender que a formação dos professores é fundamental para sua profissionalização, valorização e condição imprescindível para melhorar a qualidade da educação.

Ao realizar esta pesquisa procuramos compreender a formação dos professores, refletindo sobre o contexto em que esta formação acontece, as condições objetivas em que o professor formador desenvolve sua ação e os desdobramentos da formação inicial na prática docente dos licenciandos e, conseqüentemente na qualidade da educação. Se por um lado é inegável a importância da educação para o desenvolvimento social, para constituição de uma sociedade mais democrática e para a formação de sujeitos autônomos e emancipados, contraditoriamente nos deparamos com descaso generalizado para com a educação, com a formação docente e uma crescente desvalorização profissional.

A Universidade Estadual de Goiás é uma instituição que desempenha uma função social extremamente relevante, principalmente com relação à formação de professores, por ser uma instituição pública, por sua característica multicampi e, por ter nas licenciaturas o maior número de cursos ofertados. No entanto, os problemas estruturais que a instituição enfrenta desde a sua criação provocam sérias conseqüências, comprometendo a qualidade da formação dos professores, dentre elas podemos citar a ausência de políticas estáveis e consistentes de formação para esses profissionais e as frágeis condições políticas e acadêmicas em que a Pró Reitoria de Graduação realiza suas ações. Outro aspecto preocupante são as precárias condições de trabalho dos professores formadores o que dificulta a realização do ensino, da pesquisa e da extensão.

Esta pesquisa teve os cursos de licenciatura da Unidade de Iporá –Go. como objeto de estudo. Contudo, considerando que, esta unidade de ensino está inserida nesse contexto institucional mais amplo, que é o da Universidade Estadual de Goiás, os problemas vivenciados pela universidade também se fazem presentes na UnU de Iporá-Go. É evidente a fragilidade da proposta de formação expressa nos projetos pedagógicos, como também a precarização das condições de trabalho do professor. Destacamos ainda a dificuldade que os mesmos enfrentam para a sua qualificação: a dupla e até tripla jornada de trabalho, baixíssima remuneração e falta de apoio e condições para a realização de pesquisa, extensão e até mesmo o ensino. Some-se a isso a precariedade do vínculo empregatício dos professores, concretizada nos 77% com contrato temporário e no baixo índice de professores com dedicação exclusiva.

Além dos inúmeros problemas institucionais enfrentados pela UEG, as transformações ocorridas nos últimos anos na sociedade com o acelerado processo de produção e disseminação de informações e conhecimentos têm exigido cada vez mais que o professor desenvolva novas habilidades e competências no exercício de sua profissão. Nesse contexto dinâmico, complexo e contraditório ampliam-se as exigências e cobranças com relação ao professor, sem a correspondente melhoria do seu estatuto profissional.

É inegável a importância da educação para o desenvolvimento social, para a constituição de uma sociedade mais democrática e para a formação de sujeitos autônomos e emancipados, no entanto, contraditoriamente, nos deparamos com um descaso generalizado para com a educação, com uma crescente desvalorização profissional. Esta realidade se reflete no objeto de estudos que nos propusemos investigar: a profissionalidade e a identidade docente.

Apesar de constar nos projetos pedagógicos dos cursos a necessidade de superar a autonegação com relação às licenciaturas, não encontramos ações efetivas e significativas para atingir esse propósito, pelo contrário, a pesquisa demonstrou que além de não superar essa negação muitas vezes ela é reforçada. Há evidências de que isso ocorre, principalmente, porque a licenciatura é encarada como segunda opção e/ou assumida por “falta de opção” pelos alunos. No decorrer do curso pouco é realizado para reverter essa situação, na medida em que não há



uma discussão articulada sobre a profissão, e o próprio professor formador não assume a profissão.

Um dado relevante obtido com a realização do grupo focal que merece ser analisado diz respeito à realização do estágio. Consideramos que em qualquer profissão o estágio é de fundamental importância para o exercício da profissão, contudo, percebemos que na Unu de Iporá é um momento complicado para o licenciando. Os mesmos avaliaram, nos grupos focais, que o tempo dedicado a essa atividade é insuficiente, e que, da forma como tem sido realizado pouco colabora para melhorar a prática pedagógica e para refletir sobre a profissão. Diante desses relatos ficou evidenciado que o licenciando “sofre o estágio” ao contrário de realizá-lo como um momento mais propício para refletir, repensar e avaliar a teoria e a prática. Há mais preocupações em cumprir as horas destinadas ao estágio do que vivenciá-lo como momento de reflexão da prática e da profissão docente. Os professores de estágio apresentaram inúmeras dificuldades para sua realização, que vão desde a resistência dos alunos em se envolverem nas atividades, à resistência das próprias escolas em ceder espaço para realização do estágio.

Contudo, ressaltamos que pelo depoimento dos licenciandos, apesar de todas as limitações institucionais os cursos contribuem para melhorar a prática pedagógica para identificação e adesão com a profissão.

A pesquisa sobre a formação de professores nos cursos da Unu de Iporá-Go, apresenta relevantes elementos para reflexão sobre a profissionalização, identidade docente. A importância social e a relevância da UEG na formação de professores deve necessariamente remeter a uma reflexão sobre suas limitações e possibilidades.

Compreendemos que a UEG tem o desafio de melhorar, fortalecer sua política para a formação de professores e criar as condições acadêmicas necessárias para sua efetivação. Para isso é imprescindível investir para melhorar as condições de trabalho, a qualificação, remuneração e valorização dos professores, porque entendemos que o professor formador deverá usufruir de condições dignas de trabalho e salário para que a motivação, identificação e adesão à profissão, propiciem a construção de práticas pedagógicas consistentes e coerentes com o propósito de formação de professores.

Contudo, a UEG deverá percorrer um longo caminho para passar de uma universidade que é um projeto de governo para se transformar em um projeto de Estado, com uma nova e consistente política de ensino. Nessa nova política de ensino será importante ser assegurado o compromisso com a formação ética, garantia da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, o compromisso com a construção de uma cidadania crítica, com a liberdade de pensamento e expressão.

E, por fim, a qualidade da educação que se pretende alcançar passa necessariamente por uma formação consistente, condições adequadas de trabalho, valorização profissional e investimentos em infraestrutura. Pensar, reivindicar uma educação de qualidade, nos remete a refletir sobre a profissionalização docente, a identidade e adesão à profissão e, principalmente em atribuir ao professor o reconhecimento e valor devido. E os cursos de formação de professores têm papel fundamental nesse processo.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Gerador XIX Encontro Nacional**. Goiania, 2008.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Primeira Edição em Espanhol, Washington: Banco Mundial, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Documento Final CONAE**: Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado Em Educação. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Educação. MEC. 2010. Disponível em:

< <http://conae.mec.gov.br>> . Acesso em : 27 maio 2010.

\_\_\_\_\_. INEP, **Educação Superior Brasileira 1991-2004 (Exemplar Goiás)**. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei 5.540, de 20 de dezembro de 1968. **Fixa diretrizes e bases para o Ensino Superior**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1968.

\_\_\_\_\_. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução 02, de 26 de junho de 1997. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio**. Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Geografia. MEC. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História. MEC. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. MEC. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática. MEC. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001.

BRZEZINSKI Iria. **Profissão Professor**: Identidade e Profissionalização Docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília-DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **O Mito do Método**. Rio de Janeiro, 1971.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

COÊLHO, Ildeu M. **A questão política do trabalho pedagógico**. In: **O educador: vida e morte**. BRANDÃO Carlos Rodrigues (org). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

CRUZ, Otávio Cruz. MOREIRA, Marcelo Rasga. SUCENA, Luis Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas-SP: Papyrus, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiros>>. Acesso em: 20 de jan. 2010.

D'ÁVILA Cristina Maria & SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos A. Veiga & D'Ávila Cristina(orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP, Papirus, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**, São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ. 2000.

FERREIRA. Sueli & OLIVEIRA, João Ferreira & i. **Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG)**. Disponível em <[www.redecaes.com.br](http://www.redecaes.com.br)>. Acesso em: 20 de jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Universidade do Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar em Revista (UFPR). Curitiba-PR, Nº28, jul./dez.2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP. n 68 dez. de 1999.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.28, n. 100, p.1203-1230, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília-DF: Líber Livro Editora, 2007.

GERMANO, José Weillington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista da Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35 n. 03 p.20 - 29, Mai/jun. 1995.

GOIÁS. Lei N.13.456 de 16 de abril de 1999. **Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do poder executivo e dá outras providências**. Goiânia, 1999.

\_\_\_\_\_. Resolução N.11 de 11 de outubro 2006. **Recredencia a Universidade Estadual de Educação**. Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação. Goiânia. 2006.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de Professores – saberes, identidade e profissão**. Campinas – SP: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Profissão e Profissionalização Docente**: Disposições em relação ao ser professor. In: Guimarães, Valter Soares (org). **Formação e Profissão Docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IRIGON, Oneida Cristina Gomes Barcelos. Práticas formativas, formação continuada e profissionalidade docente. In: Guimarães, Valter Soares (org). **Formação e Profissão Docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Do Autor, 2000.

\_\_\_\_\_. PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP n. 68, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo. Cortez, 2003.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. E.P.V. 2003.

MACHADO, Leidima Sousa dos Santos & MARTINS, Raquel Souza Carvalho. **Relatório de Auto-Avaliação da Unidade Universitária de Iporá-Goiás**, 2006.

MEDEIROS, Marinalva Veras & CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria a prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1. n.2. jun. de 2006. Disponível em:

< <http://www.pucsp.br>>. Acesso em: 18. dez. 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Revista Currículo sem fronteira**. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteira.com.br>>. Acesso em: 28. maio. 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In:\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Nóvoa, Antônio (org). Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, dez. 1999.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Disponível em: < [www.interface.org.br](http://www.interface.org.br)>. Acesso em: 26. maio. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil** : gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, Maria José de. Políticas de formação de professores: a continuidade de um processo iniciado na década de 1990 - Aonde vamos chegar? In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e Profissão Docente: cenários e propostas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira, a organização escolar**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira F. **História da Educação no Brasil (1930 – 1945)**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org). **Profissão e Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Pesquisa e Ensino. In: LISITA, Verbena Moreira S. S.(org) **Formação de professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia. Ed. Alternativa. 2001.

SANTOS, Antonio Roberto dos. LDB 9394/96: alguns passos na formação de professores no Brasil. In: Granville, Maria Antonia. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas,SP: Papirus,2007

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Ver. **Educação Rio Grande do Sul**, v. 28, v.30 n. 20, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados. 2006.



\_\_\_\_\_. O Plano Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n.100. out. 2007.

\_\_\_\_\_. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**- um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**. Florianópolis,SC, v. 23. n. 02, p.381-406, jul./dez. 2005.

SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da. A concepção de pesquisa: uma leitura com base nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e Profissão Docente**: cenários e propostas. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE IPORÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE IPORÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de História**, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE IPORÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE IPORÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2010-2019**.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In:\_\_\_\_\_.  
**Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas-SP: Papirus, 2008.

ZEICKNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In:  
GERALDJ, Corinta M.G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias  
do Trabalho Docente.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

## ANEXO A - ANÁLISE DOCUMENTAL

Roteiro para a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática

Para a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática foram observados os seguintes aspectos

- Conceção de curso: Com qual concepção e objetivos os cursos se orientam?
- Perfil do Egresso: Quais características, habilidades, competências são propostas aos egressos?
- Organização didático-pedagógica: Como é proposta a articulação das disciplinas? Qual a proposta do estágio?
- Que referências os projetos fazem sobre a profissionalidade e identidade docente?

## **ANEXO B - QUESTÕES PROPOSTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES FORMADORES DOS CURSOS DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA, LETRAS E MATEMÁTICA**

### Entrevista Semiestruturada

As entrevistas foram realizadas com professores formadores de disciplinas específicas pedagógicas e de estágio.

- a) Sob quais aspectos a sua disciplina ajuda/contribui para os alunos serem professores?
- b) Como se dá a relação entre as disciplinas específicas e pedagógicas e como acontece a transposição didática?
- c) Você conhece o perfil do egresso sugerido no Projeto Pedagógico? Como são articuladas as atividades no curso tendo em vista a construção do perfil do egresso?
- d) De que forma a discussão sobre a profissão é realizada em sua disciplina? E no curso?
- e) Você gosta, tem afinidade com a formação de professores? Você se sente motivado com a profissão?

\*Perguntas específicas para os professores de estágio:

- a) Fale um pouco sobre como acontece o estágio e se encontra dificuldades em realizá-lo.
- b) O estágio contribui para refletir sobre as dificuldades didático-pedagógicas dos estagiários?
- c) Como são articuladas as atividades de estágios com outras atividades do curso?

## **ANEXO C - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA OS GRUPOS FOCAIS COM OS ALUNOS**

Os grupos Focais ou de Opinião foram desenvolvidos com alunos-professores (alunos que já atuam como professores) do 3º e 4º ano dos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática, abordando temas relacionados à profissionalidade, Identidade e Prática docente.

O curso contribui para você atuar melhor como professor? Se sim sob quais aspectos? Por quê?

As dificuldades e desafios do cotidiano da sala de aula são discutidos no decorrer do curso?

Há articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas? Como é trabalhada a transposição didática?

Durante o curso há discussão sobre a profissão docente? O curso te motiva a ser professor, a se identificar com a profissão?

Qual a importância, o papel do estágio para a sua formação pedagógica e profissional?