

MARY LEILA MACIEL DE OLIVEIRA KRUKI

**CURSOS MODULARES DA UCDB NA ÓTICA DE SEUS
ALUNOS: REFLEXOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE
2005**

MARY LEILA MACIEL DE OLIVEIRA KRUKI

**CURSOS MODULARES DA UCDB NA ÓTICA DE SEUS
ALUNOS: REFLEXOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Vicente Fideles de Ávila

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE
2005**

**CURSOS MODULARES DA UCDB NA ÓTICA DE SEUS
ALUNOS: REFLEXOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

MARY LEILA MACIEL DE OLIVEIRA KRUKI

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Vicente Fideles de Ávila
Orientador

Profª Margarita Victoria Rodriguez
Universidade Católica Dom Bosco

Profª Drª Iria Brzezinski
Universidade Católica de Goiás

De todo coração, dedico este trabalho aos meus maiores tesouros: Eduardo e Julia, meus filhos, e à Irandi Maciel de Oliveira, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta etapa de minha vida, agradeço imensamente às pessoas que colaboraram na árdua caminhada de pesquisar a educação, cada qual com sua contribuição especial me ajudaram a crescer como ser humano e como profissional. São amigos que lembrarei para sempre.

A Deus, pelo dom da vida.

Aos meus filhos Eduardo e Julia Kruki, que suportaram firmes as ausências da mãe pesquisadora, mas que sempre me receberam com um brilho intenso nos olhos. Todo meu esforço é em função deles.

Ao meu marido Wander Pompeu Kruki, pelo apoio e compreensão de minhas ausências.

A professora Ms. Magda Maciel, minha irmã e companheira na educação, cuja experiência no Mestrado nos une para sempre.

A toda minha família, por ajudar a cuidar de meus filhos enquanto eu estava longe.

A minha mãe A.S. Irandi Maciel de Oliveira, por ter sido, sempre, um exemplo de carinho, dedicação, inteligência e perseverança.

As professoras Dr^a Mariluce Bittar e Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira, que me auxiliaram na conquista do apoio da Instituição.

Ao Pró Reitor Acadêmico da UCDB, Pe Jair Marques de Araújo, por sempre acreditar em mim e me apoiar por meio dos incentivos institucionais.

As minhas amigas Prof^a Alzira Marães, Prof^a Gisela Marques, Prof^a Rosiley Pádua, Prof^a Déa Rímoli, Prof. Maicon Luiz Mommad e Adm. Sonia Maria Rodrigues, pelo incentivo e ombro amigo nos momentos de desânimo e de sufoco.

Aos professores Roberto Belarmino Herébia e Maria Luiza Almeida Serra, que me socorreram em alguns apuros neste trabalho.

Aos meus colegas Edson Santiami e Professora Ms. Maria Fernanda Borges Daniel Alencastro, pelas contribuições na confecção do mapa e na revisão ortográfica, respectivamente;

Ao Professor Dr. Vicente Fideles de Ávila, pela figura humana e profissional, cuja parceria muito me orgulha;

A professora Ms. Marta Regina Brostolin, Coordenadora dos Cursos Modulares da UCDB, por acreditar no meu trabalho e me ajudar a concretizá-lo.

A professora Dr^a Ieda Marques de Carvalho, eterna lutadora pela educação. Mãezona de muitos e exemplo de educadora.

Ao meu grande amigo incentivador professor Dr. Marcelo Marinho.

Aos meus amigos Dr. Rodrigo Garófallo Garcia e Dr. Luis Carlos Vinhas Ítavo, pelas inúmeras provocações intelectuais, instigando-me a continuar no caminho da pesquisa e da produção científica.

Aos meus colegas de mestrado.

KRUKI, Mary Leila Maciel de Oliveira. *Cursos modulares da UCDB na ótica de seus alunos: reflexos da política educacional*. Campo Grande, 2005. 105p. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre o Curso de Formação Docente em Sistema Modular da Universidade Católica Dom Bosco, a partir da percepção de seus próprios acadêmicos, buscando focalizar a formação de professores dentro do contexto das políticas educacionais. Tendo como recursos metodológicos a análise documental, entrevistas com professores, aplicação de questionários aos acadêmicos e revisão bibliográfica, a pesquisa se fundamentou no estudo da Lei nº 9.394/96 e na análise das pesquisas de teóricos que discutem formação de professores e políticas educacionais. Foi selecionado um grupo de acadêmicos do curso modular, em especial o curso de Formação de Docentes - Habilitação em Séries Iniciais e verificou-se pelas respostas que estes acadêmicos: 1) avaliaram positivamente os cursos modulares, com maior incidência de pontos positivos em comparação aos cursos regulares; 2) entenderam que a organização em módulos oferece mais vantagens para o professor em exercício por facilitar a frequência sem atrapalhar os ritmos de trabalho; e, da mesma forma, 3) afirmaram que a habilitação poderá assegurar sua permanência no mercado de trabalho. A pesquisa realizada junto a essa turma de acadêmicos possibilitou apurar que, sob vários aspectos, o curso de Formação de Docentes, organizado em módulos, atendeu equilibradamente a duas necessidades: regularizar a situação legal em relação à habilitação e proporcionar contato com a teoria e o saber científico, desde já contribuindo sobremaneira para a prática de sua ação pedagógica; sem deixar de sinalizar alguns desacertos enfrentados nesta experiência formativa.

Palavras-chave: políticas educacionais; formação de professores; cursos modulares.

KRUKI, Mary Leila Maciel de Oliveira. *Cursos modulares da UCDB na ótica de seus alunos: reflexos da política educacional*. Campo Grande, 2005. 107p. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS.

ABSTRACT

The study in hand investigates a university Teacher Training Course in Modules at the Dom Bosco Catholic University, seen from the point of view of the students, seeking to focus on the training of teachers within the context of educational politics. Starting from a documental analysis pertinent to the theme, the research is founded on the study of Law No. 9.394/96 and the analysis of the opinions of theoreticians who discuss teacher training and educational politics. The application of a questionnaire, with open and closed questions was the way used to contact students taking the modular course, especially the course for Teacher Training with the Qualification in Initial Grades. It was verified from the answers given from the students that: 1) they evaluated positively the modular courses, with greater incidence of positive points in comparison with the regular courses; 2) they understood that the organization in modules offers more advantages for the practising teacher by facilitating attendance without disturbing their work rhythm; and, in the same way, 3) they affirmed that the qualification will guarantee their permanence in the work force and even an increase in salary. The research carried out together with this group of students made possible the verification that, from various aspects, the Teacher Training Course organized in modules, took care equally well of two necessities: regularizing the legal situation in relation to the qualification and affording contact with theory and scientific knowledge, and as of now, contributing above expectations to the putting into practise pedagogical actions; some failures faced in this formative experience were also shown up.

Key words: educational politics, teacher training, course in modules.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Formação de professores lotados em funções docentes na educação básica (1ª a 4ª séries) em todo o Brasil, no ano de 2003	29
Gráfico 2	- Cidade de origem dos acadêmicos desta turma	65
Gráfico 3	- Domicílio residencial x domicílio profissional dos participantes da pesquisa.....	66
Gráfico 4	- Tempo de serviço.....	67
Gráfico 5	- Fatores que influenciaram a escolha pelo curso modular da UCDB, por ordem de relevância	68
Gráfico 6	- Aspectos que diferenciam os cursos modulares dos cursos regulares	74
Gráfico 7	- Análise dos pontos positivos e/ou negativos da comparação entre os cursos regulares e modulares.	75
Gráfico 8	- Vantagens x desvantagens em ser Sistema Modular	78
Gráfico 9	- Vantagens e desvantagens de receber sua formação / habilitação profissional no curso em que está concluindo - detalhado	79
Gráfico 10	- Desvantagens do sistema modular	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de funções docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por localização (segundo a região geográfica) e nível de formação, em 26/3/2003.	30
Quadro 2 - Número de matrículas nos cursos no período de 1999 a 2004.....	44
Quadro 3 - Motivos da escolha pelo curso de Formação de Docentes em Sistema Modular.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	5
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATRAVÉS DA GLOBALIZAÇÃO	8
1.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL...	16
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO DO SUL	24
1.4 A LEI 9.394/96 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
1.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA ÓTICA DE DUAS AUTORAS	31
1.6 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS	38
CAPÍTULO 2 - OS CURSOS MODULARES DAS TRÊS UNIVERSIDADES ESTUDADAS	41
2.1 A PROPOSTA DA UCDB.....	41
2.1.1 Histórico	41
2.1.2 Organização	45
2.1.3 Condições físico-estruturais para os acadêmicos do interior.....	46
2.2 A EXPERIÊNCIA DA UNIDERP	47
2.3 O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA UFMS	49
2.4 OUTRAS PROPOSTAS NO PAÍS	52
2.5 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS.....	57
CAPÍTULO 3 - POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS DA UCDB	59
3.1 O TRABALHO DE CAMPO NA OBTENÇÃO DOS DADOS	60
3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	62
3.3 DADOS OBTIDOS	63
3.3.1 Perfil dos acadêmicos	63
3.3.2 Formação	63
3.3.3 Origem.....	64
3.3.4 Profissão.....	66

3.3.5 A opção pelo curso modular.....	68
3.3.6 O que diferencia os cursos modulares dos cursos regulares.....	74
3.3.7 Vantagens e desvantagens de habilitar em curso modular.....	78
3.4 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA A PROFISSÃO	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE.....	102
ANEXO	105

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 16 de dezembro de 1996, trata, dentre outras deliberações, sobre a formação em nível superior para todos os profissionais da educação, apontando, ainda, o prazo final para que sejam regularizadas as situações dos professores não titulados, o ano de 2007.

Com a flexibilização nas modalidades de oferecimento da educação, houve o favorecimento de diversos cursos em nível superior com vistas à adequação da nova legislação educacional e surgiram iniciativas variadas de cursos de formação de docentes leigos em exercício. Entre os que estão sendo desenvolvidos no país, os Cursos de Formação de Docentes em Educação Básica por Sistema Modular, oferecidos pela Universidade Católica Dom Bosco, e descritos mais detalhadamente no Capítulo 2, à frente, foram criados como oportunidade para os profissionais que ainda não têm habilitação profissional regularizada nos termos da LDB. Por se caracterizarem como modulares e se destinarem a professores em exercício, e que não podem dedicar-se apenas ao estudo, as aulas desses cursos eram distribuídas nos meses de férias do calendário escolar regular, acontecendo em janeiro e julho; complementadas por trabalhos orientados em períodos não presenciais. Constituam-se, pois, de **módulos presenciais** e **não presenciais**, estes com atividades de campo, ou em ação, programadas e realizadas também como componentes curriculares dos Cursos.

Esse trabalho se restringe, portanto, à análise das posições ou opiniões de alunos sobre o Curso de Formação de Docentes para Séries Iniciais em Sistema Modular, criado pela Universidade Católica Dom Bosco em 1999 e encerrado em 2004, pela ótica amostral da turma concluinte em 2003.

Para a realização desta pesquisa, fez-se uso de consulta bibliográfica, estudo da legislação pertinente, contato com os acadêmicos para a aplicação do questionário, a fim de captar as informações necessárias à análise pretendida e contato direto com a coordenação do curso. O registro do trabalho se deu concomitante com a revisão da bibliografia, mediante os referenciais teóricos de Brzezinski (1987, 1999) e Kullok (2000), artigos de revistas específicas e consulta pela rede mundial de comunicação, Internet. O processamento e análise dos dados exigiram esforço redobrado, de modo que as posições dos acadêmicos fossem captadas em toda sua essência, o que justifica as transcrições de algumas respostas, em “estado bruto”, como registradas nos questionários.

A definição do tema pesquisado é fruto dos estudos sobre políticas públicas, neoliberalismo, globalização, políticas educacionais e formação de professores. Não foi um exercício simples, vez que o processo que o engloba oferece diversas situações-problemas em virtude do contexto em que se situa. Os cursos modulares¹ fazem parte de uma totalidade de questões distintas que dizem respeito à formação de professores: questões de ordem econômica não podem ser desconsideradas, pois o baixo poder aquisitivo dos

¹ Fica estabelecido que a denominação “cursos modulares” será aplicada sempre que se tratar do Curso de Formação de Docentes para a Educação Básica”, objeto deste estudo.

acadêmicos repercute em sua qualidade de alojamento, alimentação, aquisição de livros e quitação das mensalidades. Da mesma forma, a questão cultural também fornece material para análise, já que os acadêmicos destes cursos são oriundos da capital, das cidades do interior do Estado de Mato Grosso do Sul e, ainda, de outras cidades do interior de estados da Região Centro-Oeste, Sudeste e Sul; deste modo, o perfil do corpo discente, como um todo, é composto pela soma das diferentes manifestações e composições culturais trazidas no próprio modo de ser deles.

Para fins de organização, este trabalho foi dividido em quatro capítulos: o primeiro traz uma reflexão feita pela autora sobre formação de professores em serviço, no qual estão presentes algumas idéias de teóricos que estudam a temática. Busca-se a contextualização histórica, baseada na evolução das políticas públicas que orientaram/orientam a formação dos professores no Brasil.

No segundo capítulo são apresentados os cursos modulares da UCDB, detalhando sua organização e desenvolvimento, com as especificidades de seu gerenciamento. Também são descritos os programas de formação de professores em sistema modular desenvolvidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP). Estes três programas tiveram início e finalização em épocas similares e comungam de situações e vivências semelhantes no âmbito do aspecto metodológico de sua composição.

No terceiro capítulo detalham-se as informações obtidas na pesquisa de campo do universo escolhido. Neste particular, os discursos dos acadêmicos são analisados à luz do embasamento teórico traçado no primeiro capítulo, tendo como referência o objetivo eleito neste trabalho.

Por fim, são tecidos comentários avaliativos de modo que a intencionalidade da pesquisa como um todo é retomada, com vistas a confrontação do proposto e dos resultados obtidos. Neste momento a pesquisadora faz suas considerações pessoais, sustentada nos estudos dos teóricos consultados, nos próprios dados obtidos e em suas determinações políticas, construídas através de sua formação no campo da educação.

Dada a natureza do objeto de investigação, o contexto no qual está inserido e os objetivos propostos neste trabalho, elegeu-se descrever e analisar o objeto investigado numa abordagem qualitativa. Esta escolha não deixa de reconhecer a importância dos dados quantitativos, principalmente quando são informações essenciais para compor o quadro estudado. Porém, o foco principal de análise é em relação às questões que se referem às percepções pessoais de seus participantes.

A escolha pelo curso de Formação de Docentes - Habilitação Séries Iniciais, da Universidade Católica Dom Bosco se deu pelo fato de que esta pesquisadora esteve acompanhando todo o processo de criação e implantação dos cursos modulares, desde as reuniões iniciais até a realização das aulas dos períodos presenciais. A proximidade foi mais estreita quando teve a oportunidade de ministrar a disciplina de Pesquisa em Educação para as habilitações em Séries Iniciais e Educação Infantil, no ano de 2002.

Naquele momento, o trânsito e o contato entre docentes e discentes proporcionou a percepção de pontos de vistas diferentes e, muitas vezes, semelhantes no tocante às rotinas escolares e questões pedagógicas, mas, por outro lado, de maneira bem atípica, pois os docentes da Universidade só haviam trabalhado em formação de professores restrita a acadêmicos ainda sem nenhuma experiência no mercado de trabalho. Há, porém, exceções: alguns professores já haviam trabalhado na licenciatura denominada “Formação de Professores”, nesta mesma Instituição, destinada à complementação pedagógica para profissionais já graduados em nível superior, que almejassem a conquista de habilitações para atuarem como docentes em domínios específicos ou correlatos aos de suas graduações originais.

Destacar o foco da pesquisa exigiu o conhecimento e reconhecimento de outras variáveis que fazem parte do contexto ao qual está ligado o curso em tela. Esta focalização, porém, não deixa de perceber que os outros atores têm sua contribuição no debate sobre a experiência vivenciada nos cursos modulares, cada qual com suas próprias inferências e percepções. Por outro lado, pode desvelar o foco deste estudo, buscando resgatar nas próprias afirmações dos acadêmicos, que estes podem contribuir para a reflexão sobre a formação de professores.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é apresentar a questão das políticas de formação de professores definidas a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Destaca-se, neste contexto, a temática da formação do professor não titulado e as alternativas para sua concretização, no âmbito das propostas em curso no país.

Ressalta, ainda, o resgate histórico do tratamento dispensado à elaboração destas políticas em esfera nacional, fundamentando-se nos trabalhos de Romanelli (1999) e Brzezinski (1987), pelos quais é possível conhecer a posição dos governos em relação ao comprometimento com a formação de professores à luz das Constituições Federais.

Em relação à historicidade estadual, reporta-se ao trabalho de Serra (1993) e Hamdan (2000) em que os caminhos percorridos na construção de mecanismos e ações formativas configuram os trabalhos das autoras. Em ambos é possível seguir pela seqüência histórica da implantação dos cursos de formação de professores e observar as iniciativas dos governos federal e estadual para revitalização, modernização e melhoria dos cursos em nível médio. Serra, porém, avança para o registro do início dos cursos de formação de professores em nível superior.

Neste capítulo são discutidos, ainda, alguns autores que investigam a questão da subordinação das políticas educacionais às novas relações de produção do sistema, baseadas na lógica do mercado de capital. Para tanto, os estudos de Gentili (1999), Garcia (1999) e Azevedo (2001) foram tomados como suporte teórico para o estudo proposto. Vale ressaltar que outros autores foram consultados, mas não figuram no corpo deste trabalho.

A temática específica da formação de professores é fundamentada em autores nacionais, pesquisadores nesta área que há muito tempo contribuem para a discussão com

novas idéias e defesa da valorização do profissional da educação. Buscou-se, então, focar os trabalhos de Kullok (2000a e 2000b) e Brzezinski (1987 e 1999) que denunciam a ausência de responsabilidade do governo em assumir o problema enfrentado na formação de professores, decidindo arbitrariamente os rumos a serem tomados pelas instituições formadoras, sem considerar as pesquisas científicas desenvolvidas por associações, organizações ou mesmo instituições de ensino superior que conferem ao professor e seu processo formativo, o valor e relevância inerentes à natureza de sua profissão.

No que se refere ao estudo em tela, seu objeto específico é a análise da experiência de habilitação de professores em serviço, focalizada na Universidade Católica Dom Bosco, que reflete a tendência nacional da expansão de cursos de graduação, ou de nível superior, com vistas a atender diretamente a demanda do mercado. O Estado necessita habilitar seus professores, o que foi expresso pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, todavia, as oportunidades de formação não acompanham a demanda atual e, nesta conjuntura, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão atentas à realidade do país ao mesmo tempo em que desenvolvem seus objetivos de atendimento às necessidades da comunidade.

A expansão do ensino superior privado é consequência da política educacional adotada pelo governo, promovido pelas exigências dos organismos internacionais financiadores, portanto, credores do país. Esta característica marcante do neoliberalismo, adotada pelos últimos governos, resulta no crescimento de empresas que exploram os serviços referentes às necessidades básicas da população, como saúde, educação, segurança, assistência social e, geralmente, o que é cobrado por esses serviços nem sempre é acessível à maioria, criando, deste modo, grupos privilegiados que conseguem pagar para ter acesso a atendimentos que não os oferecidos pela rede pública, pois, em muitos casos, são insuficientes, de baixa qualidade e extremamente burocratizados. Como exemplo disto, fora da educação, é possível citar as empresas de planos de saúde, cujos contratos nem sempre oferecem todos os benefícios na mesma proporção, quanto à qualidade e disponibilidade necessitadas.

Igualmente, a educação recebe este tratamento por parte do Governo. Com recursos insuficientes destinados às escolas e universidades públicas, não há outra alternativa senão recorrer à rede particular para aqueles que reconhecem que a formação é condição

fundamental para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. Neste espaço, portanto, é que surgem as oportunidades empresariais de ofertas educacionais (das creches aos cursos superiores), em número maior nas grandes cidades e contínuo de crescimento nas cidades do interior. A grande escalada da interiorização do ensino não consegue, ainda, suprir a demanda do ensino superior, o que provoca o deslocamento para os grandes centros com vistas à formação necessária para o exercício de uma profissão. Neste trabalho, em especial, é apresentada a experiência do curso de Formação de Professores, organizado em módulos presenciais e não presenciais, que tem, em sua maioria, acadêmicos provenientes do interior do estado e alguns também de outros estados do país.

A literatura acerca da Formação de Professores assegura a importância e profundidade da problemática que há tempo está presente nos debates nacionais e também é foco de estudo em outros países, em especial Portugal, cuja contribuição para as discussões no Brasil vêm através dos livros de António Nóvoa² e de Joe Kincheloe³.

Quando se trata de educação brasileira, não é possível deixar de registrar a questão da qualificação de seus profissionais que, acompanhando a própria história da educação no país, é constituída de graves problemas estruturais, cujas resoluções práticas ou inexistem ou, quando aplicadas, já se fazem inócuas e ultrapassadas.

O tratamento dado a este aspecto da educação poderá ser analisado nas próximas páginas, nas quais pensou-se que seja possível detectar a despreocupação histórica do governo, apesar de certos avanços que ocorrem no decorrer dos debates e legislações pertinentes, bem como, os elementos que colaboraram para a construção do atual quadro do ensino nacional.

O presente trabalho também procura, mesmo que em proporções limitadas, dada sua focalização temática, refletir acerca do papel do Estado na questão da formação docente no contexto atual das políticas públicas educacionais, cujo foco será o entendimento ou percepção do processo em que se encontra a formação de professores para os próprios professores/alunos em situação de ajustamento profissional.

² Para uma completa verificação da obra do autor sobre Formação de Professores, conferir os seguintes livros: Os professores e sua formação (1992); Vidas de professores (1992); Profissão professor (1991).

³ A formação do professor como compromisso político - mapeando o pós-moderno, 1997.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATRAVÉS DA GLOBALIZAÇÃO

Ao analisar as políticas de formação de professores, é fundamental sua contextualização no cenário nacional e internacional no que concerne à posição do país na definição destas políticas. Nas últimas décadas, as transformações mundiais e a conseqüente necessidade de adaptação às orientações dos organismos multilaterais, que financiam grande parte dos países em desenvolvimento, acabaram por vincular idéias e ações a objetivos limitados e pré-definidos, visando a subordinação aos interesses dos credores. Recorrentes nas novas propostas de interação entre governo, educação e políticas sociais, as reformas educacionais têm sido direcionadas ao atendimento do mercado, utilizando para tanto mecanismos e critérios próprios deste campo estranho (e oposto ao mesmo tempo) ao educacional.

O cumprimento das exigências dos organismos multilaterais, que financiam o país, compele o Governo a fazer arranjos e a apresentar dados numéricos que lhes justifiquem e definam a subordinação do Brasil a estes órgãos. Este pensamento é reforçado por Maués (2003), ao se referir ao Banco Mundial como um, dentre os mais importantes destes organismos, com os quais o Brasil negocia investimentos, inclusive, educacionais:

[...] as políticas brasileiras de formação de professores, operacionalizadas pelas reformas, têm sido traduzidas em um conjunto de normas que evidenciam o caráter prático e racional desses procedimentos, que têm seguido, de forma predominante, às determinações do Banco Mundial (MAUÉS, 2003, p. 175).

Ainda, continua o autor, o enquadramento e ajuste às determinações impostas ao país “[...] parecem ser resultantes da visão mercantilista e pragmática que vem dominando a política de formação de professores, intimamente ligada às imposições do Banco Mundial” (MAUÉS, 2003, p. 177), tratando, dessa maneira, a educação como produto a ser negociado sem a intenção ou preocupação com a real formação do cidadão.

O processo de ajuste do Estado, pelo qual o país está passando no decorrer das últimas duas décadas, está provocando mudanças nos mais variados setores da sociedade,

em especial o econômico, político e social. Desta maneira, o Governo vem procurando redefinir seu papel junto à sociedade e, visando atender às exigências dos organismos multilaterais a fim de se manter no campo competitivo do mercado globalizado, os ajustes chegaram ao campo da educação, pois este é um segmento que, conforme as próprias agências financiadoras, não se trata de questão ordinária, posta, portanto, em segundo nível.

Esta redefinição no papel do Estado se traduz em desobrigação de suas funções para com questões essenciais à sociedade. De forma bem explícita, como segue, pode-se identificar como isto acontece, de fato:

No caso específico da reforma do Estado, é bastante evidente sua articulação com as diretrizes dos organismos multilaterais - em especial FMI, e BIRD/Banco Mundial - que de longa data vêm sugerindo a países como o Brasil, entre outras mudanças urgentes, a busca do *equilíbrio orçamentário*, sobretudo mediante a *redução dos gastos públicos*; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; *privatização* das empresas e dos *serviços públicos*, entre esses destacando-se os serviços educacionais, de ciência e pesquisa, de cultura e de saúde (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 68).

Nessa perspectiva, a educação sofreu influências do novo reordenamento de atribuições para adequá-la segundo perspectiva mercadológica. As reformas nas políticas educacionais educativas vêm sendo concretizadas por diversos dispositivos legais que norteiam atribuições, princípios e finalidades da educação no país. Configurando-se como mecanismo pelo qual as mudanças são postas em prática, a legislação educacional brasileira determina os caminhos a serem percorridos para que os reais interesses do Governo estejam assegurados.

A definição do papel do Estado se traduz na formulação de políticas sociais e, dentre essas, a política educacional configura-se como instrumento para adaptação da escola aos interesses do governo no sentido de que seja estabelecida e mantida a ordem. Percebe-se, então, que, atualmente, a definição da função do Estado está diretamente ligada à nova ordem econômica vigente, calcada em interesses econômicos com vistas a atender ao mercado mundial.

A literatura mostra que a arte de manipulação por meio de políticas públicas esteve, desde então, subordinada às leis do modo capitalista de produção e se configuram como expressão clara da ideologia política do Estado (SAVIANI, 2002; GENTILLI, 1999). A maior ou menor atuação/abrangência dessas políticas sempre variou de acordo com os interesses da época, mas todas guardam uma característica única: a política focalizada, ou seja, a resolução parcial e superficial dos problemas sociais deixando as fontes geradoras desses problemas sempre sob controle do governo, passível de serem manipuladas de acordo com seus interesses.

Os reflexos dos princípios que regem a economia mundial podem ser sentidos em todas as áreas, uma vez que as leis de mercado atuais exigem decisões e atitudes e elas interferem nos mais variados setores da sociedade. Esses princípios são difundidos pela organização político-econômica que, em suas mais variadas formas e amplitude, ditam os caminhos a serem percorridos: a globalização.

Sendo assim, a globalização é um fenômeno presente e irreversível que consiste em promover e desenvolver uma nova ordem de relações entre os países, sendo uma das características marcantes do modo capitalista de produção. Os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento estão num círculo vicioso de eterna dependência financeira em relação aos países do Primeiro Mundo. Como grande parte da arrecadação do governo é destinada ao pagamento da dívida externa, o que resta a ser aplicado no país é pouco e mal distribuído. Além dos graves problemas nas áreas de maior necessidade, como saúde e educação, o dinheiro ou é desviado graças à corrupção existente no meio político ou é insuficiente para cobrir os custos até mais essenciais.

Outro fator importante, que determina qual o destino do dinheiro arrecadado num país ou estado, é a definição das áreas prioritárias a serem atendidas pelo governo. E é nesse particular que se manifesta a real intenção de execução, comumente o inverso do que é proclamado em épocas eleitorais. Quando os planos governamentais prevêm programas superficiais, instantâneos e imediatistas, fica claro que não há a preocupação com a questão social numa visão de totalidade. A focalização das políticas econômicas e sociais visam a resultados a curto prazo ou dentro da vigência do mandato do político, inevitavelmente produzindo, em médio ou longo prazo, conseqüências ainda piores que as da situação atual.

Os mecanismos utilizados para que o acúmulo de capitais esteja assegurado pelos países e organismos multilaterais que detêm, hoje, o poder financeiro, estão expressos nas políticas econômicas elaboradas pelos países do primeiro mundo, valendo-se desses órgãos de apoio (Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial, dentre outros), cujos resultados são visíveis em todas as áreas, sendo os países em desenvolvimento os que mais sofrem as conseqüências dessa exploração maciça e crescente. Por outra, a definição de políticas setoriais que serão desenvolvidas em um determinado país retrata qual o comprometimento político que o governo tem para com a população e a conceituação dessas políticas passa pela intenção consciente do meio que o Estado se utiliza para conseguir e manter a dominação dos homens (VIEIRA, 1992).

O capitalismo “coisifica” a relação entre capital e trabalho de maneira que as pessoas sirvam a essas coisas, ou seja, estão subordinadas aos produtos que podem ser negociados e isto leva à alienação, à desvalorização do indivíduo e dos homens, submetendo-os à reprodução capitalista (MAAR, 1985). A alienação do indivíduo é o que garante ao governo a subordinação tão necessária à manutenção da ordem estabelecida, sem a mobilização organizada que possa vir a apresentar-se como empecilho para que o poder e o capital estejam assegurados às classes dominantes.

Essas políticas econômicas excluem as necessidades sociais como investimento, provocando verdadeiro caos nas áreas de saúde, alimentação, segurança, educação, e demais vertentes das políticas sociais, porque a falta de apoio, recursos e interesse em solucionar os pontos deficitários desses setores refletem a ausência de compromisso político do governo, que vê a área social como algo oneroso, a que aumenta despesas e não acrescenta nada de receitas. No cenário político, no qual são definidas as verbas a serem aplicadas, essa realidade é claramente percebida: “[...] é possível dizer que as políticas sociais não podem ser anti-econômicas, mas é freqüente que as políticas econômicas sejam anti-sociais” (SILVA, 1997).

A sociedade civil espera a criação e cumprimento de leis para que sejam satisfeitas as necessidades mínimas primárias, como saúde, educação e emprego. A população necessita de serviços eficientes e de qualidade que forneçam saúde, lazer,

educação, emprego, renda e tantas outras carências, que devem ser supridas por políticas sociais abrangentes e estruturais que possibilitem melhoria de seu padrão de vida.

No entanto, é por discursos bem elaborados e carregados de boas intenções que as necessidades sociais primárias são maquiadas pela atual força política, a do neoliberalismo. O Estado vai, assim, se distanciando de suas obrigações maiores, ao mesmo tempo em que facilita ou abre caminhos para os grandes conglomerados econômicos se apoderarem dos “nichos mercadológicos” surgidos de sua desobrigação.

Quando essas necessidades não são supridas, dada a demanda crescente provocada pelo aumento da população, pela diminuição de emprego e renda e pelo crescente número de carências, por falta de saneamento básico e de alimentação adequada, o vácuo aí deixado favorece o tratamento de bem-de-mercado a ser negociado com os que podem pagar por isto ou causa o endividamento do próprio governo quando não assume suas responsabilidades e procura pelos órgãos multilaterais para “comprar” pacotes prontos com soluções para os problemas enfrentados. Como exemplo dessa afirmação, tome-se o tratamento dado à educação pela Organização Mundial do Comércio (OMC) (DIAS, 2002).

Entendida e tratada como mercadoria, a educação tem sua legislação elaborada de maneira tal que seja possível sua transação com vistas apenas ao lucro, o que favorece os empresários do ensino e renega a segundo plano a formação do indivíduo que está em jogo. Marilena Chauí analisa essa situação e acentua sua indignação com o que chama de “tragédia da educação brasileira” (CHAUÍ, 1999).

Como o modelo econômico vigente é o capitalismo, as leis que permeiam as políticas mundiais estão diretamente voltadas para o mercado de capital. Nesse contexto, a educação é vista como mecanismo fornecedor de mão-de-obra qualificada para a produção, cujo maior interesse é o quantitativo em detrimento do qualitativo. O tratamento mercantilista dado à educação⁴ favorece, como dito acima, o crescente número de instituições de ensino, principalmente superior, e essas empresas estão presentes na maioria dos países, atestando que o modelo vigente está consolidado e submetendo a

⁴ Por tratamento mercantilista entende-se que o ensino se configura mais uma mercadoria a ser negociada com os que podem pagar, ou é tratado como tal, endividando os que dela necessitam, mas não têm condições financeiras para arcar com os altos valores por elas cobrados.

educação aos critérios das leis de mercado, sem a atenção e importância à qualidade dos serviços prestados nesses estabelecimentos.

No campo social, as ações governamentais não são programas ou políticas estruturais, mas sempre específicas e focalizadas, com prazos curtíssimos a serem cumpridos, compreendendo metas sonhadoras e de grande impacto. A importância para cada questão social não é a mesma para todos os governos, varia de acordo com a ideologia política vigente e nem sempre significa que, mesmo definida pelo poder estatal, seja por ele desenvolvida (LAURELL, 1997). Atualmente, há como exemplo os Programas Bolsa-Família e Fome Zero, organizados e executados em nível nacional.

O Estado pode munir-se de estratégias e mecanismos para a manutenção da ordem e do poder, maquiando-as com boas intenções. Os meios, de que comumente se utilizam, fazem com que a população participe passivamente de suas manobras sem conseguir visualizar a manipulação. Os programas sociais que se sucedem nas ações do governo são exemplos claros dessa manipulação. Quando a população é atendida por essas ações isoladas ou pontuais, sente-se acolhida e provida em suas necessidades e se esquece dos problemas maiores, mas as fontes geradoras dos problemas sociais (má distribuição de renda, desemprego, corrupção, analfabetismo, nepotismo, desvio de verbas, etc.) não são os alvos principais do governo. Esta postura caracteriza o neoliberalismo e suas conseqüências são conhecidas: a população à mercê do interesse dos governantes - geralmente em períodos eleitorais -, receptores de atendimentos isolados e superficiais, que “secam o chão sem fechar a torneira”, dependentes do mínimo de recursos que lhe são destinados.

Neves (2000, p. 159) aponta, ainda, outra face do pensamento globalizante e neoliberal que afeta os trabalhadores. Trata-se da estratégia que se repete em relação ao sindicalismo dos trabalhadores, quando soluções utópicas são apresentadas ao trabalho, desvinculadas de uma política abrangente quanto às relações de trabalho no Brasil em tempos de globalização, contribuindo para diluir o poder de mobilização do conjunto da classe trabalhadora e fomentando antagonismos dentro de uma mesma categoria profissional.

Analisando o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Saviani (2002) deixa claro as manipulações políticas do próprio governo e dos grupos interessados em utilizar a educação, como forma de garantir a menor intervenção possível do Estado, privatizando o ensino e colocando-o nas mãos da rede privada.

No contexto da globalização, as políticas públicas destinam-se a instrumentalizar tanto o Estado quanto os grandes conglomerados detentores do capital e a educação é um desses instrumentos no seio da sociedade civil. A organização do sistema escolar do Brasil e a aprovação das leis educacionais sob influência da ideologia neoliberal exemplifica isto, pois:

Nesse projeto de sociedade, a educação escolar tem por objetivo capacitar o conjunto da força de trabalho para operar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas do capitalismo central, nesse patamar superior de racionalidade do trabalho e da produção, ao mesmo tempo em que se propõe a contribuir para a efetivação de um novo conformismo às novas dimensões da sociabilidade instrumental capitalista (NEVES, 2000, p. 179).

A política educacional é apenas um exemplo das políticas sociais adotadas pelo governo e está permeada de princípios do modo capitalista de produção, pois é, também, dependente da elaboração do pensamento econômico, este sim, o foco irradiador do controle estatal. A alteração desse quadro requer mudanças estruturais na política econômica, já que, “[...] entre política social e econômica, existe condicionamento natural, não determinação necessária. Ambos os lados são da mesma relevância, e, no fundo, formam uma realidade só. Não se conseguem mudanças sociais sem econômicas e vice-versa” (DEMO, 1994, p. 17). A manutenção do processo de marginalização das camadas mais baixas da sociedade manifesta o lado perverso desse modelo político-econômico, pois tira do indivíduo o direito e o acesso aos bens necessários à sua sobrevivência e, pior, contribui para sua progressão na escala de pobreza.

Em seu artigo intitulado “Educação brasileira: da realidade à fantasia”, o professor Walter Garcia (1999) apresenta alguns elementos que justificam a situação da política educacional no País. A descontinuidade das ações ocasionada pela alta rotatividade dos ministros da educação - que em seu cálculo variou, em média, de um ministro por ano, desde a década de 30 - provoca a interrupção de propostas iniciadas em mandatos

anteriores. Deste modo, vários projetos ou programas ou são alterados ou são cancelados, pois o novo ministro quer, ao seu modo, registrar sua passagem pelo Ministério.

No mesmo artigo, Garcia discorre sobre a “continuidade descontínua” quando se trata das alterações de rumo adotadas pelos governos. A substituição de propostas de trabalho por outras acabam desencadeando a desmobilização de esforços já que as equipes de profissionais envolvidas com as iniciativas anteriores podem receber com descrença as mudanças surgidas. O autor cita, porém, algumas exceções que conseguem permanecer ativas apesar da cultura de descontinuidade permear as decisões políticas educacionais a exemplo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), entidades que seguem com suas atividades, embora sofrendo interferências políticas, porém não na mesma intensidade ou repercussão como os programas e projetos de atuação em menor escala.

É preciso destacar que, atualmente a sociedade aumentou sua cobrança no que se refere à melhoria da educação, em termos de acesso, permanência e qualidade, utilizando para isto as diversas entidades e organizações. Essas mobilizações já produziram grandes documentos que firmam compromissos políticos e econômicos de interesse à educação, como, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia em 1990, cuja meta principal definida foi a da universalização da educação. Há, no entanto, uma barreira a ser transposta, encontrada freqüentemente nos grupos políticos e econômicos “comprometidos e articulados com os interesses da nova ordem internacional” (GARCIA, 1999), a de que a ampliação do atendimento para cumprir o que foi decidido na Conferência e em outros encontros mundiais voltados para melhoria do cenário educacional é proporcionalmente contrária às decisões dos organismos multilaterais vez que a educação é percebida como gasto e não investimento.

Atenta-se para o fato de que a educação tem um papel fundamental na construção da consciência política dos cidadãos e que a formação de professores é um campo estratégico, merecedor de tratamento que possibilite a ampliação de sua abrangência, na medida em que interfere diretamente no que é produzido e trabalhado dentro das escolas, local dos jovens em formação.

Afora todos os aspectos tratados nos parágrafos acima, é fundamental perceber que aqueles envolvendo o processo formativo dos profissionais da educação, aqui em especial o professor, devem ser considerados em seus contextos histórico, político e social em constante movimento de construção e renovação.

1.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Ao traçar um histórico sobre formação de professores no país, reporta-se a leituras das Constituições Federais, buscando registrar o tratamento dado nestes documentos para a questão em pauta. Este é um caminho possível de rastreamento das posturas do Estado também frente ao tema ora pesquisado, apesar de que outros dispositivos legais mais específicos serão, posteriormente, analisados.

Ocupando apenas um parágrafo da Constituição de 1824, a questão da educação é tratada como aspecto de pouca importância, sem maiores esclarecimentos ou determinações que poderiam abarcar toda a complexidade inerente ao campo educacional, seus direitos e deveres. No artigo 72, da Declaração dos Direitos, assim se escreve: “§ 6º - *Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos*”⁵. Nesta primeira Constituição, aspectos educacionais importantes não foram contemplados, dentre eles, a questão dos profissionais que atuariam no ensino, ou seja:

A educação nacional foi contemplada na Constituição de 1824 apesar de figurar de modo extremamente reduzido e sem normatizações mais específicas, estando apresentada em apenas dois parágrafos do artigo 179: ‘§32 - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; § 33 - Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes’ (SUCUPIRA, 1996, p. 57).

Outro mecanismo legal normatizando sobre as escolas foi a Lei de 15 de outubro de 1827 (sem número), instituindo a criação de “escolas de primeiras letras”, “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, para todos os cidadãos” (BRZEZINSKI, 1987, p. 28).

Já sinalizando sobre a falta de compromisso com a formação dos profissionais do Magistério, esta Lei de 1827 transfere para o próprio professor a decisão e

⁵ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24/02/1891.

responsabilidade por sua formação. O artigo 5º deixa claro quando diz que “[...] e os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados” (BRZEZINSKI, 1987, p. 29). Deveriam, então, procurar pelas escolas privadas que ofereciam o Curso Normal, posto que o ensino público não atendia a essa demanda de formação.

Em 1835, a primeira Escola Normal do Brasil foi criada no estado do Rio de Janeiro, seguida pelas Escolas Normais da Bahia (1836), do Pará (1839), no estado do Ceará (1845), em São Paulo (1846) e no estado do Rio de Janeiro (1880) (ROMANELLI, 1999, p. 187), todas sob a responsabilidade das Províncias, ou seja, o Governo reconhecia a necessidade da instrução dos professores, mas não tomou para si o compromisso do oferecimento desses estudos:

Muitos dos males da Educação Brasileira repousam nesta atitude do governo, pois, sob o rótulo de descentralização, as províncias foram levadas a assumir a instrução primária e secundária, e [...] não apresentavam mínimas condições econômicas e sociais para organizar-se e pouco puderam realizar em favor da instrução pública nos níveis primário e secundário (BRZEZINSKI, 1987, p. 31).

Com a obrigatoriedade do ensino elementar, normatizada pela Reforma Couto Ferraz, o Império exigiu o oferecimento de escolas de formação de professores em praticamente todos os estados. Por este motivo, o número de Escolas Normais teve um crescimento considerável, mas, com falta de organização, de recursos e de pessoal qualificado para seu próprio funcionamento, enfrentava baixa procura, devido aos poucos atrativos que o magistério oferecia:

Os ordenados eram baixos e a estabilidade, precária, face às disputas políticas regionais que marcaram todo o Período Imperial. Tais disposições negativas impediam que se formassem grandes contingentes de professores para a escola pública, como se esperava com a expansão do ensino normal. E não apenas devido à falta de professores, mas especialmente a ausência de alunos, muitos desses cursos chegaram a fechar temporariamente ou mesmo definitivamente (XAVIER, 1994, p. 86).

Por outro lado, a reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, foi a que causou grandes impactos na educação do país, pois seu princípio de liberdade do oferecimento do

ensino fomentou o surgimento de inúmeras escolas particulares, quase que acabando com o ensino público secundário (BRZEZINSKI, 1987, p. 33).

Pelo exposto acima, se configura claramente que o início da educação formal teve seu princípio caracterizado pelo descrédito e desobrigação estatal, mascarada pela descentralização sempre presente na legislação e nos discursos sobre o tema, sobretudo, no que se refere à formação dos profissionais da educação.

Os aspectos legais focalizados na Constituição de 1891 não contemplam a gratuidade do ensino básico, que fora abertamente proclamada nos atos legais anteriormente citados, porém, caracteriza-se pela defesa da escola laica e da organização do sistema educativo em que o ensino primário ficava a cargo dos estados e municípios. O ensino secundário apenas sob responsabilidade dos Estados - podendo ser explorado por instituições privadas e pela esfera federal, e o ensino superior a ser mantido pela União - podendo também ser oferecido pela esfera estadual e também passível da exploração na área privada.

Ao assumir o poder em 1930, o Governo Provisório encontrou a educação desarticulada entre seus sistemas, isto é, sem a organização de um sistema nacional de educação, estando os sistemas estaduais alheios ao federal. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como seu primeiro Ministro Francisco Campos. Esse, através de seis decretos⁶ organizou o sistema de educação nacional e

[...] inovou o sistema escolar, refletindo uma realidade sócio-política também nova [...] baseada numa concepção ideológica autoritária, no que respeitava ao controle da expansão do ensino, mas, ao mesmo tempo, aristocrática, no que concernia ao ensino secundário e aos cuidados com determinadas carreiras de nível superior (ROMANELLI, 1999, p.141-142).

Desde o início da efetiva formação de professores no país, na década de 1930, várias questões de ordem metodológica, administrativa e política surgiram junto com as

⁶ Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior na Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regula a profissão de contador e dá outras providências e Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 1999, p. 131).

Escolas de Formação. Silva (1998, p. 319) afirma que: “[...] a formação inicial sempre esteve cercada de conflitos, incongruências e confusões desde o surgimento da primeira Escola de Educação de nível universitário em 1932, no Rio de Janeiro, chamada “Escola de Professores”.

A criação do Conselho Nacional de Educação, com objetivo principal (e único) de formular o plano nacional de educação; a retomada do ensino religioso sob a égide da Igreja Católica (já aprovada anteriormente através do Decreto nº 19.941, solicitado por Francisco Campos ao Presidente Vargas em 1931); a fiscalização do ensino secundário e superior a ser feita pela união; o direito à educação básica e a definição de reserva de fundos para investimento na educação (sem definir se seria apenas para a educação pública) são os aspectos fundamentais referentes à educação nacional contemplados na Constituição de 1934. Alguns deles são frutos de manifestações públicas que clamavam por avanços legais e renovadores, sem a presença cerrada e marcante da União (ROCHA, 1996, p. 119-151).

Dentre estes movimentos de renovação não é possível deixar de citar o Manifesto dos Pioneiros, que representava a luta pela defesa da escola pública e de qualidade, propondo a reconstrução educacional pautada pela cientificidade e crítica à ênfase no discurso, até então presente no ensino do país. Trata-se de um documento pautado por forte espírito transformador e

[...] avançado para a época e a realidade educacional brasileira de então, e isso porque propõe algumas providências realmente importantes, tais como a unificação do sistema e sua reestruturação de forma que organize a educação profissional de níveis médio e superior, e ainda, **a formação universitária para os professores de todos os níveis** (ROMANELLI, 1999, p. 150, grifo nosso).

Mediante o Manifesto dos Pioneiros, os intelectuais propuseram a renovação da educação brasileira. Denunciaram a falta de cultura universitária e a visão empírica da educação por parte do Governo, na medida em que sucessivamente se elaboravam reformas parciais e superficiais que não atendiam aos reais problemas do país; este documento destaca a visão de renovação através de novos ideais para a educação e a prática de discussão e debates sobre os problemas da educação brasileira.

O Manifesto tratou de pontos cruciais, como definição do conceito de educação e função da escola. Perpassou, também, a questão do reconhecimento profissional e social do professor, além do relativo aspecto econômico. Para os que elaboraram o documento, a unidade da função educacional importava na

[...] libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permita manter, com eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 73).

A relevância da formação do professor, a laicidade, a obrigatoriedade e a gratuidade são os princípios que nortearam este documento, resultando na primeira tentativa de firmar os princípios das bases e diretrizes da educação nacional.

É possível perceber que a questão da formação docente, em qualquer nível de ensino, esteve, de certo modo, presente na legislação brasileira; porém tal presença não lhe assegura o devido tratamento, que merece, principalmente porque é caracterizada como responsabilidade unilateral, eximindo o governo do compromisso em oferecer oportunidades de formação inicial e continuada aos que atuam no magistério. Quando há a exigência desta formação na legislação que regulamenta a educação, a única saída que resta aos profissionais da educação é o ingresso nos cursos oferecidos pela rede privada, quando há este acesso na região onde moram, geralmente instalados em Instituições de Ensino Superior criadas há pouco tempo, sem experiência acadêmica, sem o desenvolvimento de pesquisa - ou seja, estritamente de ensino - e que geralmente têm, em seus quadros docentes, profissionais recém-formados, sem contar que a maioria das licenciaturas nestas IES é oferecida em período noturno.

Em relação à formação de professores no nível médio, somente no início de 1946 o Governo Federal instituiu, através do decreto-lei nº8530 de 02 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal a fim de definir a função do Curso Normal, sua constituição, a divisão dos cursos e os currículos a serem cumpridos para obtenção do título. Em relação à regularização da situação dos professores que então já trabalhavam nas escolas, mas que não tinham a devida habilitação, o decreto deixou claro sua veia discriminatória, pois em seu artigo 21 havia uma grande limitação de acesso ao Curso Normal porque “[...] não serão admitidos, em qualquer dos dois cursos (1º e 2º ciclos),

candidatos maiores de 25 anos” (ROMANELLI, 1999, p. 165). Essa regra deixava de fora a maioria dos empregados no magistério ainda sem a qualificação. Conforme afirma Romanelli, “[...] era esse o próprio impedimento legal para a qualificação de quem já exercesse o magistério sem estar qualificado” (idem).

Inspirada nos princípios de liberdade a Constituição de 1946 destinou um capítulo inteiro à educação, de maneira que esta se configurou como direito de todos e dentre outros dispositivos, ficou assegurado a aplicação de dez por cento da receita dos estados para a manutenção da educação nacional. Estavam presentes também os pensamentos ideológicos que marcou o movimento dos Pioneiros, percebidos na “[...] exigência de concurso de títulos e provas para o preenchimento de cargo no magistério” (ROMANELLI, 1999, p. 170) e na proposta de descentralização da administração do sistema educacional.

Neste contexto, o Curso Normal, criado para a formação de professores das séries iniciais do antigo primeiro grau, deixou de existir pela Lei nº 5.692 de 1971, que o transformou em curso profissionalizante e sua habilitação passou a ser técnica, com a denominação Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau (HEM) e a formação do professor deste curso ficou a cargo do de Pedagogia (MALHEIROS, 2000). O caráter tecnicista dado à educação através desta Lei acabou por provocar o esvaziamento de procura pela profissão de professor. A precariedade da formação que os professores recebiam, aliada ao antigo desprestígio social que acometia a classe, provocou, inclusive, o fechamento de salas de aulas em especial as do período noturno. Para Werebe o *status* da profissão de professor nunca foi muito elevado vez que a reforma de 71 não poderia mudar o quadro, pois

[...] o fato de que a Habilitação para o Magistério seja, de certa forma, considerada uma habilitação de ‘segunda categoria’, recebendo os alunos mais fracos, menos estudiosos ou menos ambiciosos, ou sem possibilidades de ingressar nos ramos mais prestigiosos, também não é fato novo, pois essa sempre foi a situação do ensino normal (WEREBE, 1994, p. 197).

Criados pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 04/04/1939 na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o curso de Pedagogia e as Licenciaturas tinham por objetivo a formação dos profissionais da educação. A Pedagogia, inicialmente, formava o

bacharel, apesar de não estar explicitado “[...] o que seria esse técnico de educação, qual sua função e especificidade em relação aos profissionais formados nas várias licenciaturas e nos outros bacharelados” (COELHO, 1987, p. 9). As Licenciaturas habilitavam para a docência do Ensino Fundamental. Estes cursos receberam, desde sua criação, inúmeras modificações relativas à modalidade de oferecimento, habilitação, duração e identidade profissional.

De acordo com Scheib e Aguiar (1999), a mudança mais significativa se deu através da Reforma Universitária de 1968. Até então, a organização do Curso de Pedagogia não havia sofrido nenhuma alteração, vez que:

[...] esse quadro do curso de Pedagogia perdurou até 1.969, quando este foi reorganizado, sendo então abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, e criadas as ‘habilitações’, cumprindo o que acabara de determinar a Lei nº 5.540/68 (SCHEIB e AGUIAR, 1999, p. 224).

Neste particular, ainda, Brzezinski reforça as modificações ocorridas com o cumprimento da Lei, que acabou gerando dois *loci* de formação:

[...] de um lado cada instituto de ‘conteúdo específico’ com responsabilidade pelo bacharelado e pela licenciatura de sua área de saber, de outro, a Faculdade de Educação, a qual coube a formação do pedagogo e a oferta das disciplinas pedagógicas para as licenciaturas (BRZEZINSKI, 1999, p. 90).

Pereira (2000) aponta que houve manifestações acadêmicas para reformulação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia. O autor aponta que estes dois cursos trilham por caminhos de busca de definição quanto à função dos profissionais formados por eles. Os constantes avanços e recuos na significação de sua identidade perpassaram discussões que foram, desde a questão do tratamento técnico da docência, até a formação do professor-pesquisador. Pereira destaca que estas mudanças não ocorrem sem o embate de idéias e proposições das mais variadas vertentes. Para ele:

As mudanças na maneira de se pensar a formação de professores não garantem, porém, mudanças, alterações e inovações imediatas nos cursos de formação docente, especificamente nas licenciaturas. A efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo (PEREIRA, 2000, p. 52).

Afora os cursos de formação de professores das redes oficiais de ensino, o Governo Federal propôs, ao longo das últimas décadas, vários programas ou projetos visando a habilitação ou capacitação dos professores leigos atuantes. Foram programas emergenciais, focalizados e que não tiveram continuidade, pois foram encerrados ou substituídos por outros com objetivos similares. O que pode ser verificado é que, na maioria destes programas ou projetos, a definição do uso dos recursos financeiros, o período de realização e a região contemplada eram/foram, e ainda são, baseadas em critérios de cunho político.

Com vistas a habilitar os professores das quatro primeiras séries do então 1º grau, no período de 1976 a 1985 o Governo Federal ofereceu o Programa Habilitação de Professores Não-Titulados (HAPRONT), o qual foi desenvolvido “[...] com metodologia específica de ensino indireto e material auto-instrucional segundo as diretrizes do Centro de Ensino Técnico de Brasília” (HAMDAN, 2000, p. 197). Após 1982, o Projeto passou a ser gerenciado pelos próprios estados porque o Governo, após mudança do quadro de seus técnicos, decidiu não assumir este trabalho. Com esta alteração, a própria essência do HAPRONT foi modificada, pois, sob coordenações estaduais isoladas, cada Estado promoveu ajustes de acordo com proposições locais. Desta forma, o projeto original ficou apenas nos estados de Alagoas, Espírito Santo e parte do Paraná; em Goiás recebeu o nome de Lúmen e em 19 unidades da federação e parte do Paraná, Logos II. Segundo Hamdan, São Paulo, Rio Grande do Sul, Amapá e Distrito Federal não deram continuidade ao projeto iniciado em 1976.

Programas como os acima exemplificados poderiam ser instrumentos na tentativa de levar a formação necessária aos professores que estão em sala de aula e que, por diversos motivos, não possuem a devida titulação ou habilitação. A descontinuidade ou alteração dos projetos criados pelos governos não contribuiu para mudar o cenário educacional, a par de que há o “costume” de contratar pessoas não habilitadas para a função de professor, situação esta quase impossível de acontecer em outras profissões, em razão de que o exercício da função sem a habilitação é terminantemente proibido.

No estado de Mato Grosso do Sul, a formação de professores teve início ainda no então Estado unido de Mato Grosso, através dos Cursos Normais, Licenciaturas e de Pedagogia, sem deixar de citar o Centro de Formação para o Magistério (CEFAM). Para a contextualização estadual, faz-se o resgate histórico até os dias de hoje.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO DO SUL

Após as macro-contextualizações nos itens anteriores do tema pesquisado, optou-se por registro sobre a história da formação de professores no estado em que o curso/alvo está inserido e, para tanto, buscou-se embasamento na pesquisa sobre os Centros de Formação para o Magistério (CEFAM's) realizado no Programa de Mestrado em Educação da UFMS, também nesta Capital, Campo Grande.

Tendo como material de investigação a dissertação de mestrado da professora Maria Luiza Arruda Almeida Serra (1993)⁷, pode-se traçar, de modo essencialmente básico, como se deu a oferta de cursos de formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul, evocando momentos decisivos em que registra essa evolução. A pesquisa parte da criação das Escolas Normais e segue até os tempos atuais, do surgimento dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas neste Estado.

As tentativas de se criar Escola Normal na então Província de Mato Grosso não foram bem sucedidas, posto que, em 1837, a Primeira Escola Normal da Província de Mato Grosso, no governo de José Antônio Pimenta, não iniciou suas atividades por decisões políticas e a Escola Normal Primária de Cuiabá, instalada em 1842, foi extinta dois anos depois por falta de corpos docente e discente, bem como, de recursos para sua manutenção.

Conforme Serra, em 03 de junho de 1875, foi criada a Escola Normal da capital da Província de Mato Grosso, sendo transformada em Lyceu Cuiabano em 1880. As habilitações para o magistério das séries iniciais motivaram o desvinculamento do Curso Normal do Lyceu Cuiabano, sendo transferidas suas atividades para o então recém criado Externato do Sexo Feminino. Após a Proclamação da República, retornou o Curso Normal para o antigo Lyceu Cuiabano. Em 31 de janeiro de 1947 foram criadas as Escolas Normais Pedro Celestino e Joaquim Murtinho (então Mato Grosso), sendo esta última a

⁷ Em sua dissertação de Mestrado intitulada “Projeto CEFAM: tentativa de modernização do curso de formação de professores em Mato Grosso do Sul - 1983/1992”, esta professora apresenta um histórico dos cursos de formação de professores no Estado.

primeira Escola Normal do Estado de Mato Grosso do Sul, estado que viria a ser criado 30 anos depois.

Em atenção aos professores leigos que existiam na época, em 1963 o governo de Fernando Corrêa da Costa instalou o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento do Magistério, cujo objetivo era “[...] atender aos professores leigos que, na época, somavam 70% do contingente do magistério estadual” (SERRA, 1993, p. 59). Em relação aos Institutos de Educação, que já funcionavam em outras Unidades da Federação, a autora diz que “[...] não se tem notícias sobre o funcionamento de Instituto de Educação em Mato Grosso” (idem, p. 57).

Outro estudo em âmbito estadual foi realizado por Hamdan (2000), que faz uma análise do direcionamento da formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul através do estudo dos Planos Estaduais de Educação⁸. A pesquisadora constatou que os referidos Planos culminaram em ações relacionadas ao aperfeiçoamento, treinamento, capacitação de caráter complementar à formação dos professores do ensino fundamental.

Nesta pesquisa a autora trata dos projetos estaduais desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação do MS, destinados ao magistério. Tendo como bases as cidades do interior do estado, o Projeto Terra funcionou em regime seriado e intensivo, durante três meses nos períodos de férias, no período de julho de 1980 a dezembro de 1982, e sua finalidade era a de “[...] proporcionar aos professores não titulados, da rede estadual e municipal, a habilitação profissional e promover a qualificação de recursos humanos e melhoria do ensino fundamental em Mato Grosso do Sul” (HAMDAN, 2000, p. 240).

A autora destaca que a preocupação com a formação de professores, em especial das séries iniciais do ensino fundamental, esteve presente nas ações do governo estadual a partir de 1980, mas foram adotados tratamentos distintos aos problemas das diferentes modalidades, ou seja, para habilitação de professores leigos, havia os projetos Terra e Logos II; para a formação de professores em nível médio, os projetos de complementação Revitalização do Magistério, Ajudando a Vencer e CEFAM; e para o atendimento às diferentes modalidades e graus de ensino os Projetos “Inovação” e

⁸ I Plano Estadual de Educação (1981-1983); II Plano (1985-1987) e III Plano (1988-1991).

“Implementação e Dinamização do Ensino de 2º Grau”. No que tange à formação de professores em nível superior, conforme os estudos de Serra, a criação da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), foi a responsável pelo primeiro curso de Pedagogia aberto em Campo Grande, pela Missão Salesiana de Mato Grosso, em 05 de novembro de 1961. Esta faculdade foi o embrião da atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que veio a ser oficializada em 27 de outubro de 1993, décadas depois de seu funcionamento ainda como Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT).

Por vinte anos, essa foi a única opção de formação de professores em nível superior no Estado, até a opção oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). No primeiro semestre de 1981, a UFMS ofereceu o curso de Pedagogia - Habilitações em Magistério da Pré-Escola e das Séries Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Com a extinção do curso de Magistério em nível médio, ficaram apenas as habilitações para Educação Infantil e Séries Iniciais. A partir de 2003, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002, a UFMS oferece o curso de Pedagogia, com habilitações separadas e os processos seletivos alternados, ou seja, Educação Infantil num ano (apenas uma turma no Matutino) e Séries Iniciais no outro (apenas para o período noturno).

Atualmente, o Estado conta com outras Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Pedagogia e algumas Licenciaturas, porém as que caracterizam o início da formação superior dos profissionais da educação no Estado podem ser identificadas pelas duas universidades citadas. Devido à expansão do ensino superior no país, o número de faculdades, centros universitários e cursos isolados, também presentes nesta região, proporcionou o aumento do número de vagas nos cursos de Pedagogia.

Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação/MS, no ano de 1999 (o de início dos cursos modulares em estudo), o estado de Mato Grosso do Sul contava com 2.846 professores-leigos atuantes nas escolas municipais, estaduais, federais⁹ e particulares. Em 2003, ano em que ocorreu o trabalho de campo desta pesquisa, este número baixara para 2.668.

⁹ A escola que se enquadra em sistema federal é o Colégio Militar de Campo Grande.

Focalizando a legislação federal que dispõe sobre a formação de professores, apresentamos breve relato histórico sobre a Lei de Diretrizes e Bases Nacional e as implicações no curso em pauta.

1.4 A LEI 9.394/96 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como toda legislação nova é alvo de análises e críticas, também a LDB, de dezembro de 1996, fomenta discussões inclusive sobre a necessidade de habilitação na área específica para os profissionais que estão atuando em sala de aula.

Após oito anos em tramitação no Congresso Nacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi aprovada em dezembro de 1996 (Lei nº 9.394) e através desta, a formação de professores recebeu nova regulamentação. As normatizações sobre a habilitação de profissionais da educação passaram a figurar nos seguintes dispositivos:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Esta mesma Lei instituiu a Década da Educação em seu artigo 87, período em que todos os professores do país têm de buscar sua habilitação em nível superior, descaracterizando ou até eliminando de vez o curso de Magistério. No parágrafo 4º está também sinalizada a possibilidade de habilitação dos professores que se encontram em atuação, nestes termos: “§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

A vinculação da habilitação de professores à conclusão de curso superior gerou inúmeras críticas de teóricos, dos próprios profissionais da educação e das entidades que os representam. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – (ANFOPE) expressou, através do documento final do X Encontro da Associação no ano de 2000, sua preocupação quanto à concretização desta habilitação em serviço da seguinte maneira:

Aparentemente, com esse artigo, pretendeu-se garantir um dos anseios de todos os que vêm, historicamente, postulando pela formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, de todos os professores. No entanto, na prática essa intenção vem sendo frontalmente prejudicada por um conjunto de medidas legais, em cujo cerne encontramos o indicativo de um caminho ‘mais fácil’ e ‘mais rápido’ para atingir a meta posta na letra da Lei (ANFOPE, 2000, p. 20)

Para o cumprimento do que está preconizado na LDB, várias instituições de ensino superior organizaram programas de formação de professores em exercício, cada qual de natureza específica, em modalidades variadas, como ensino a distância, em caráter semipresencial, em módulos e outros tantos, achados de acordo pelas instituições que os ofereceram ou ainda oferecem. Severino (2002) atenta para a preocupação de que:

Esse processo alternativo vem sendo defendido nos discursos oficiais ou oficiosos como uma verdadeira panacéia única via que permitirá ao país completar a formação superior de cerca de 800 mil professores, não graduados, até 2007 [...] (SEVERINO, 2002, p. 184).

Neste trabalho, referindo-se ao ano de 2000, o autor aponta que “[...] o país tem 1.380.000 professores, dos quais 779 mil não têm curso superior; destes, 124 mil não concluíram o nível médio e 63.700 nem mesmo o ensino fundamental” (SEVERINO, 2002, p. 184). Estes números certamente retratam a grandiosidade do desafio que foi proposto pela legislação, o qual se alia aos problemas de vastidão territorial a ser coberta, à falta de recursos, bem como à inadequação das próprias maneiras de gestão dos recursos públicos ao longo de nossa história.

Acredita-se que a proposição da obrigatoriedade da formação em nível superior seja um avanço na legislação do país, mas tal tarefa exige análise mais acurada sobre que maneira os cursos estão sendo oferecidos Brasil afora, pois a qualidade deve acompanhar a quantidade. Habilitar os professores que estão em sala de aula não é trabalho a médio prazo, porque os dados estatísticos apresentados nos últimos Censos Escolares apontam a amplitude do desafio a ser superado. Prover as escolas com profissionais que tenham passado pela experiência da formação universitária, e que possam oferecer um diferencial em sua prática pedagógica, é algo que deve permear as discussões e decisões nas esferas governamentais do País.

O gráfico a seguir revela que no ano de 2003, do total de 811.012 professores lotados em funções docentes na Educação Básica (1ª a 4ª séries) no país, 62 % (503.664 professores) tinham sua formação apenas em nível médio completo; 36 % (293.083 professores) com formação em nível superior, e 2% (14.365 professores) com formação apenas em nível fundamental, como segue.

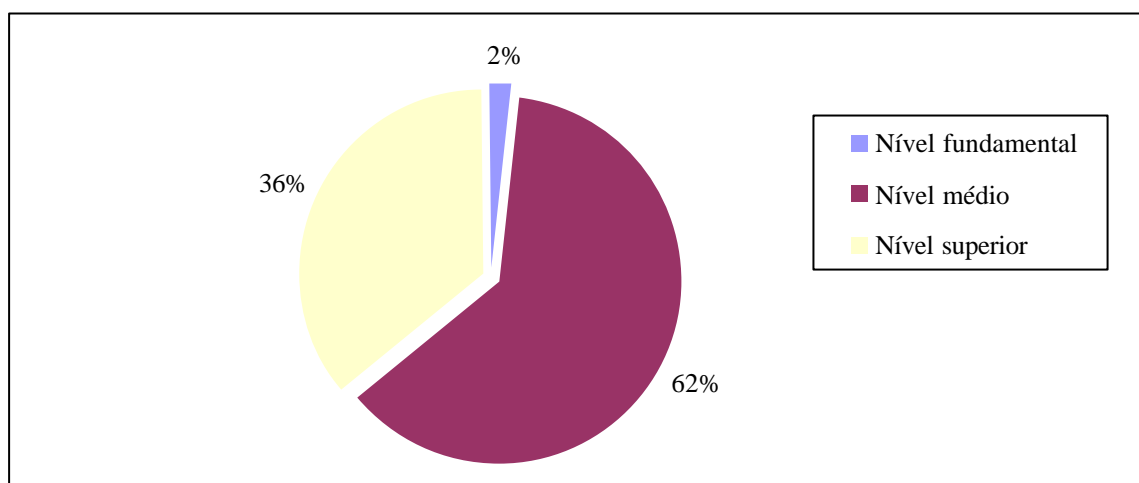


Gráfico 1 - Formação de professores lotados em funções docentes na educação básica (1ª a 4ª séries) em todo o Brasil, no ano de 2003 (Fonte: www.inep.gov.br)

O Gráfico nº 1 foi elaborado a partir dos dados fornecidos pelo Censo Escolar de 2003 (anexo) no qual é possível perceber que, no âmbito da formação em nível fundamental, estão incluídos os que não concluíram este nível. A tabela a seguir foi organizada, segundo os números divulgados pelo aludido Censo, para detalhamento das informações:

Quadro 1 - Número de funções docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por localização (segundo a região geográfica) e nível de formação, em 26/3/2003.

Região	Fundamental	Médio	Superior	Total
Norte	2.428	67.364	6.252	76.044
Nordeste	8.203	208.699	55.628	272.530
Sudeste	1.926	145.235	145.768	292.929
Sul	977	54.599	57.877	113.453
Centro-Oeste	731	27.767	27.558	56.056
Brasil	14.265	503.664	293.083	811.012

Fonte: Quadro elaborado segundo dados do MEC/INEP/SEEC. Censo Escolar 2003.

Nota: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

2) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.

Entende-se que o desafio proposto pela legislação não pode ser desmerecido e conseguir superá-lo não é tarefa fácil. E, na busca desta superação, muitas Instituições de Ensino Superior desenvolvem experiências isoladas, embora em articulação com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, tentando minimizar os problemas dos professores já em exercício, mas não conforme as normais legais de habilitação em vigor.

Em seu artigo que analisa a formação para o magistério, Rosário (2002) alerta para a complexidade do proposto pela Lei - que pretende a formação em nível superior de todos os professores em exercício até 2007 - considerando o percentual que deverá ser atingido, assim como o descaso dos responsáveis pela administração pedagógica e política da educação do país. Para a autora, corre-se o risco de que essa normatização se transforme em “letra morta”, como aconteceu em dispositivos anteriores, em especial na Constituição de 1988, que pretendia a erradicação do analfabetismo em dez anos.

Os números apresentados pelos levantamentos oficiais não deixam dúvidas quanto ao longo caminho que ainda há de ser percorrido, apesar de que não será a titulação em nível superior por si só que resultará numa educação de qualidade na Educação Básica. É inegável que o profissional bem preparado, com a prática da leitura, da produção acadêmica, as condições estruturais para o exercício de sua profissão, remuneração digna e acesso à continuação de seus estudos terá melhor aproveitamento de sua prática docente e, como resultado, o ensino será mais profícuo. Entretanto, é preciso ressaltar que a questão

da formação de professores não pode ser analisada apenas pelos dados oficiais que destacam a quantidade existente em órgãos públicos ou privados. Em qualquer nível, a qualidade desta formação deve ser buscada sempre.

1.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA ÓTICA DE DUAS AUTORAS

Como suporte teórico do estudo sobre formação de professores, buscou-se referência nos trabalhos de Kullo (2000a e 2000b) e Brzezinski (1987 e 1999) por entender que estas comungam a valorização do docente pelo viés de sua profissionalização. Em suas teorias centra-se o alicerce da pesquisa em tela, tendo em vista o reconhecimento da necessidade de fundamentar a formação do profissional do magistério na associação entre teoria e prática, e a educação escolar como base da atuação do professor, destacando a universidade como o *locus* possível e adequado para esta formação.

Paralelamente a estes estudos, foram buscados trabalhos, também em níveis acadêmicos, sobre a habilitação de professores em exercício, inclusive nas produções dos programas de pós-graduação nos últimos anos, no Brasil. Por outro lado, lançou-se mão, também, dos autores que trazem à luz a questão da formação dos profissionais de educação, em especial os que já estão exercendo sua função e ainda não são titulados.

Num trabalho de mapeamento da produção acadêmica no País que trata da grande problemática da Formação de Professores no Brasil - período de 1990 a 1996 - , a autora Marli André registrou apenas 04 (quatro) dissertações de mestrado que tratam especificamente da formação do professor não habilitado (ANDRÉ, 2002).

Dentre esses quatro trabalhos de mestrado, dois deles apresentam as experiências do Projeto Logos II, um em Pernambuco - trabalho esse defendido pela professora Helena Márcia Rabello Brasileiro - outro na Paraíba, produzido pela professora Jerusa Pereira de Andrade. Em ambos, as autoras deixam claro que ingerências administrativas e políticas desviaram o verdadeiro objetivo do Projeto, resultando uma formação deficitária, desvalorização da profissão do magistério e manipulação da sociedade local com fins de preservar a hegemonia do poder. As duas pesquisas denunciam a gravidade da situação, principalmente no meio rural, e defendem:

A necessidade de repensar as atuais formas de gestão educacional, envolvendo uma efetiva política nacional de valorização do magistério e a revisão das práticas governamentais que submetem o serviço público aos interesses particulares (ANDRÉ, 2002, p. 139).

Verificaram, ainda, que esses problemas são resultados da

[...] inoperância dos objetivos propostos e do casuísmo dos poderes públicos estadual e municipal, que, embora mantenham o projeto, não destinam recursos suficientes para sua razoável operacional (ANDRÉ, 2002, p. 138).

O papel do Estado, em relação à formação de professores, está claramente focalizado apenas em determinar regras e fixar dispositivos legais, normatizando a formação dos profissionais em sala de aula. Quando se passa para a efetivação desta formação, a ação pública é recuada e entram em cena as instituições privadas de ensino, aproveitando a lacuna aberta, não restando outras alternativas mais viáveis aos docentes.

Ainda não publicada pelo fato de ser recém-concluída, uma pesquisa desenvolvida por Brzezinski¹⁰ (da Universidade Católica de Goiás - UCG) e Garrido (da Universidade de São Paulo - USP), apresenta os dados relativos à produção acadêmica em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação, recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento intitulado “Estado do Conhecimento sobre a formação dos profissionais da Educação”, foi realizado considerando a temática em pauta, contida nas teses e dissertações produzidas no período de 1997 a 2002.

Importa destacar que este Estado da Arte se configura como um trabalho mais amplo do que o produzido em 2000, sob responsabilidade da Prof^a Marli André, uma vez que o primeiro levantamento dizia respeito apenas à “Formação de Professores” e o último avançou na análise da produção acadêmica relativa à “Formação dos Profissionais da Educação”, identificados na Resolução CNE nº 3, de 08/10/1997 em seu artigo 2º “[...] os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico

¹⁰ O contato com este Estado do Conhecimento se deu através do GT Formação de Professores, onde alguns dados não específicos do objeto de estudo proposto pela solicitação do INEP foram coletados e discutidos, por Iria Brzezinski.

direto a tais atividades, incluídas as de direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional”.

Os dados levantados neste último trabalho revelam que, no período de 1997 a 2002 foram defendidas 8.085 teses e dissertações na área da Educação, dentre as quais 1.769 tratam especificamente da Formação de Profissionais da Educação. É este, pois o recorte dado para o estudo proposto. O relatório aponta, também, que houve um aumento do número absoluto de produções em comparação à pesquisa desenvolvida no período de 1990-1996.

Houve a necessidade de se fazer um recorte dentro dos 1.769 títulos e foram selecionados 692 trabalhos, considerando o volume e os números absolutos, o tempo disponível e determinadas variáveis que dificultaram o acesso à produção acadêmica discente da pós-graduação.

Considerando o objeto do presente trabalho, foram selecionados neste Estado do Conhecimento os dados relacionados à questão da política de formação de professores não habilitados em serviço, os quais somavam apenas quatro dissertações no levantamento anterior (1990-1996). Como houve a ampliação do foco do levantamento e, conseqüentemente, a inclusão de outras categorias, verificou-se que a formação de professores em exercício figurou em três categorias distintas, perfazendo 22 trabalhos (1997-2002).

Estas e outras pesquisas sobre educação e, em especial, as que focalizam a formação de professores, compõem-se um acervo (Banco de dados), cujas informações e resultados poderiam (ou deveriam) servir de base para a discussão e elaboração das legislações que norteiam os caminhos da educação. Nestes trabalhos estão registrados experiências bem sucedidas e as que não deram certo, propostas de renovação de idéias e de práticas pedagógicas, retratos da realidade em diversas regiões distintas do país e tantas outras contribuições que deveriam ser consideradas e divulgadas e não apenas relegadas a acervo bibliotecário das instituições onde foram produzidas. Mas estas atitudes deveriam acontecer desde as Secretarias Municipais de Educação, quando da elaboração de seus planos de trabalho ou na formulação de atos legais, chegando até os órgãos federais, cujas

decisões poderiam aproveitar o que os pesquisadores, acadêmicos e professores já produziram após anos de investigação.

A situação de desobrigação do Estado para com o ensino superior afeta diretamente a qualidade da formação recebida pelos professores da educação básica, sendo também foco de preocupação de Kullo (2000b), quando, ao tratar deste assunto, denuncia as conseqüências da mercantilização da educação. Para a autora,

A conseqüência geral desse quadro é que o ensino superior brasileiro não está formando professores na quantidade e qualidade necessárias para um sistema de educação básico em expansão e sujeito a taxas extremamente elevadas de rotatividade profissional. A solução do problema não é simples (KULLOK, 2000b, p. 111).

Quando diz que a solução não é simples, a autora levanta a questão da real efetivação das propostas educacionais, em especial a da nova LDB e outras normatizações que a complementam, porque os números já anteriormente apresentados denunciam grau de amplitude da carência de formação adequada. O país conta com um vasto território, comportando realidades sócio-culturais e econômicas que dificultam o atendimento a todas as regiões que apresentam escolas constituídas por professores leigos ou com sua formação inacabada.

A falta de eficientes políticas de qualificação dos professores da educação básica do Brasil é fruto de inúmeros entraves, cujas raízes estão firmadas em questões de ordem burocrática, financeira, territorial, física e, em grande parte, de ordem política, quer externas quer de decisões regionais ou locais.

A questão da articulação entre as partes envolvidas, no âmbito institucional, também é defendida pelas associações e entidades profissionais que debatem o tema. O processo formativo do professor não deve ser isolado e estanque, deve sim, ser ativo e dinâmico, construído e situado em contexto de valorização e consideração:

Ambos (educadores e Estado) são conclamados a se envolverem nesse desafio como dois tipos de agentes de uma mesma linha de processo, um cuidando do seu efetivo acontecer na realidade e o outro da sua regulação pública. Aos educadores escolares cabe a dimensão política do autodesafio de se lançarem profissional e tecnicamente em ousadas, porém sérias experiências inovadoras, pois são eles que de fato conhecem os sujeitos, os objetos, as condições e os recursos reais e potenciais para o

alavancamento das quantidades-qualidades da educação escolar em cada escola-localidade. E ao Estado, através dos poderes constituídos, compete a dimensão política das constantes conclamações e apoios no sentido de que os educadores escolares, as escolas e as agências formadoras de educadores saiam da defensiva, se preparem, criem autoconfiança e ousem em matéria de boas e inovadoras experiências (ÁVILA, 2003, p. 84-85).

Mesmo sendo uma iniciativa em caráter experimental e temporária, a sustentação teórica da proposta de um curso deve estar presente nos módulos presenciais e não-presenciais com vistas a garantir sua idoneidade acadêmica. Alguns autores, dentre eles Ilma Passos Veiga, denunciam a problemática das opções de regimes alternativos para a formação do profissional em educação assegurada pela Lei 9394/96, quando lembra que “[...] apesar de serem recursos importantes e úteis, podem representar, por vezes, apenas o atendimento a simples modismos, além de dispendiosos e de execução difícil” (VEIGA, 1998, p. 83).

O descaso político para com a educação reflete diretamente na posição social que o professor ocupa. Apesar do discurso governamental de que a educação é preocupação relevante em todas as esferas públicas, o inverso é percebido nas ações de fato realizadas, cujos resultados são sentidos por todos os atores que compõem a realidade educacional do país. Se fosse dada a devida e proclamada importância para a profissão de educador, a realidade atual não seria a de descrédito para com o profissional, desmerecimento de seu valor no mercado de trabalho, descaso para com a necessidade de formação específica para atuar na educação¹¹, com repercussão direta na má remuneração que recebe, já que o piso salarial do professor é objeto de várias reivindicações visando aumento ou equiparação com outras profissões com melhor prestígio.

Para Brzezinski (1999) parece haver uma disputa de poder entre o mundo oficial e o mundo real, na medida em que o primeiro determina as regras a serem cumpridas, através de Decretos, Pareceres e outros atos legais, desconsiderando a realidade dos profissionais que atuam na educação. Como exemplo, a autora cita o Decreto nº 3.276 de 06/12/99, que determinava em seu parágrafo 2º: “A formação em nível superior de professores para a

¹¹ É comum encontrar profissionais liberais atuando como professores de cursos de diversas áreas de conhecimento sem a devida formação pedagógica, baseando-se apenas em conhecimento de conteúdo, na sua experiência profissional e em seu destaque social na comunidade.

atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Contrariando todas as aspirações dos movimentos de defesa pela formação dos profissionais de educação, alicerçados por debates, discussões e pesquisas científicas e que reconhecem e defendem o nível superior como o único possível para a realização da formação do professor, este Decreto está na contramão do que o mundo vivido anseia. Para a autora:

O que é mais evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de dismantelamento das estruturas superiores responsáveis pela formação de professores (BRZEZINSKI, 199, p. 83).

No ano de 2002 o Decreto 3.276/1999 teve sua redação alterada pelo Decreto 3.554/2002, modificando o termo “exclusivamente” para “preferencialmente”, como resultado dos inúmeros debates entre teóricos, profissionais, empregadores, entidades da sociedade civil e políticos. Esta modificação representa um avanço no contexto da definição sobre o *locus* da formação de professores já que a não-exclusividade do curso Normal Superior devolve às Universidades e Centros Universitários a autonomia no oferecimento desta formação pelos cursos de Pedagogia.

O descrédito para com essa profissão afeta a percepção do papel que o professor exerce na sociedade, não considerando a importância de seu trabalho, o grau de influência na formação do cidadão, na formação de seu caráter e de seu projeto de vida. Quando o governo, através de seus dispositivos legais, não confere atenção ao professor e às questões ligadas à educação, como merecem, a procura por esta profissão é apenas relegada aos que não conseguem aprovação no vestibular para cursos mais “nobres”, por se tratar de um curso “mais fácil”. Essa rotulação não é por acaso, porque as próprias instituições de ensino superior que oferecem o curso de Pedagogia ou qualquer outra licenciatura, não promovem investimentos em laboratórios ou salas especiais na mesma proporção que para os cursos de outras áreas, como os de tecnologia ou da saúde:

A história tem evidenciado a contradição entre o relevante papel do professor e sua insignificante valorização social. Face a esta contradição, aos poucos, configurou-se a idéia de que o magistério, sobretudo o de séries iniciais de escolarização, não constitui profissão de 'primeira classe', o que por sua vez determina a sua baixa remuneração. Diante disto, também, o curso de formação desses professores é tratado como de 'segunda classe'. Agrava, ainda, este quadro o fato de que a escola, ampliada em suas funções sociais, não cumpre adequadamente o seu papel de preparar o professor competente e comprometido com o ato de educar (BRZEZINSKI, 1987, p. 206).

Apesar do estado geral da situação ser o acima retratado, sua reversão tem sido objeto de luta de entidades de classe, teóricos, pais e alunos e poucos políticos, de maneira que cada qual busca apresentar alternativas de soluções. Porém de nada adiantarão essas lutas se o próprio professor não se conscientizar de que ele mesmo deve ser agente de transformação e renovação da educação. Se não houver o interesse em aprofundar os estudos e continuar com sua formação, mesmo superando os percalços comuns à profissão ou situação sócio-econômica, as iniciativas para a valorização do magistério poderão ficar na dependência de proposições pessoais, cujos resultados talvez venham a aparecer mas sempre lentos e fragmentados.

Para a autora “[...] a valorização do professor só poderá efetivar-se mediante a adoção de uma política de dignificação do magistério e de reconhecimento do alcance de sua função social” (BRZEZINSKI, 1987, p. 206). Para tanto, é preciso que a Universidade esteja consciente e preparada para assumir, de vez, esse papel crucial na formação e reconhecimento do professor, com programas e cursos formativos bem definidos e organizados. É comum ouvir dos representantes oficiais que o problema da educação é culpa do professor, mas não reconhecem que as escolas estão desequipadas; não há segurança para os professores e alunos; o professor não pode preparar boas aulas porque muitas vezes trabalha em três períodos, visto que os baixos salários forçam a esta situação. Também não é difícil encontrar escola com biblioteca insuficiente e falta de incentivos administrativos de liberação dos professores para o estudo.

O professor tem papel fundamental na educação, porém precisa contar com condições adequadas ao exercício de sua profissão. Trata-se do entendimento de que “[...] há aspectos do cotidiano escolar que escapam a qualquer legislação e cujo aprimoramento

e transformação dependem inteiramente de quem faz educação nas salas de aula” (KULLOK, 2000b, 119) e, ainda, de que

[...] o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente (DELORS, 1999, p. 104).

Entende-se, portanto, que o professor tem direito a formação profissional baseada no conhecimento científico, pautada pelo rigor acadêmico devido, atualizada e permeada pela interação com a educação escolar.

Concluindo esta análise do processo histórico e político da formação de professores no Brasil, é possível constatar que houve grandes conquistas na busca da qualidade, condições e valorização dos profissionais da educação. E o entendimento do conjunto de fatores decisórios nesta construção é fundamental para perceber quais as lacunas a serem preenchidas, os caminhos a serem traçados e quais as limitações que estão sendo enfrentadas e considerar

que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. (AZEVEDO, 2001, p.5)

A consciência política do professor deve ser a primeira base a ser solidificada pois será este o suporte para perceber sua própria situação de agente ativo e transformador (inclusive dele próprio) e, conseqüentemente, atuante na sociedade a qual pertença.

1.6 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

De modo geral, e qualquer que seja a iniciativa de promover a formação do professor, é importante o trabalho de parceria e articulação entre as instituições envolvidas, governos estaduais e municipais, universidades, instituições de ensino privadas, escolas e professores. É fundamental que sejam elaborados mecanismos e que se produzam meios

eficazes e viáveis de formação dos educadores. O contexto socioeconômico e cultural deve ser considerado, pois a formação em serviço não pode alterar o andamento das escolas e em sentido oposto, não deve ser “facilitada” com vistas apenas ao diploma.

O reconhecimento da heterogeneidade e da complexidade do cenário que envolve o processo de formação dos professores deve ser o ponto inicial para a efetivação desta formação. É preciso ter consciência da conjuntura social da profissão, da localidade geográfica, da política e de outros aspectos que são fundamentais na construção do quadro educacional.

Considerando a trajetória histórica contemplada neste primeiro capítulo, é possível perceber os avanços e retrocessos na política de formação dos profissionais da educação. A importância de preservar as conquistas alcançadas deve estar presente na mesma medida em que os processos necessários a estas não podem deixar de ser valorizados. Os resultados obtidos ao longo deste caminho são frutos de debates, estudos, reivindicações de grupos de profissionais e teóricos preocupados com a valorização do professor e, por conseguinte, com os meios para sua formação e profissionalização.

É no sentido de situar o curso estudado neste trabalho, principalmente a modalidade que o configura, que o capítulo a seguir apresenta alguns conceitos de política educacional quando busca aproximar a realidade analisada com o quadro nacional de definição de políticas de formação de professores. O entendimento de que o contexto político-econômico que permeia as decisões no âmbito das esferas federais e estaduais tem repercussão direta nos *lôcus* existentes para esta formação contribui para visualizar acertos e desacertos.

Assim sendo, é neste contexto político-educacional do País que o curso ora pesquisado se apresenta, dado que sua criação se deu face à necessidade de habilitação, em nível superior, de professores sem titulação que estão atuando em sala de aula. Por conseguinte, a experiência tal qual foi oferecida pela UCDB propicia a oportunidade de investigação de um curso com características específicas no que concerne à sua implantação e desenvolvimento.

Para entendimento do enquadramento desta experiência de formação de professores no texto da Lei 9.394, faz-se uma discussão dos artigos específicos sobre o assunto e a

interpretação dos autores consultados e são mostrados alguns indicadores acerca da realidade destes profissionais.

Desta forma, no próximo capítulo, serão destacadas estas peculiaridades, assim como, serão apresentados a clientela dos cursos da UCDB e o relato de como se deu a vivência universitária em relação a acomodações, acesso à Biblioteca, alimentação e fatores os quais determinaram sua condição como acadêmicos.

CAPÍTULO 2

OS CURSOS MODULARES DAS TRÊS UNIVERSIDADES ESTUDADAS

Embora o foco principal do objetivo desta investigação seja a análise das opiniões dos acadêmicos do curso de formação de professores em serviço oferecido na modalidade modular pela UCDB, entendeu-se complementar esta investigação, estendendo-a aos programas desenvolvidos neste âmbito pela UNIDERP e UFMS, como se vê a seguir.

2.1 A PROPOSTA DA UCDB

2.1.1 Histórico

No início do ano de 1998, a UCDB e outras duas instituições de ensino superior receberam a solicitação de alguns prefeitos que, em reunião com as Reitorias das Instituições de Ensino Superior do Estado, buscavam implantar um curso para habilitação dos professores não titulados atuantes em sala de aula, das áreas tanto rural quanto urbana. Esses prefeitos solicitavam “[...] um projeto de curso de graduação de professores que já atuavam no ensino fundamental dos respectivos municípios”¹², buscando alternativas para formação de seus professores face à exigência legal em vigor na época.

O primeiro curso criado pela UCDB foi o “Curso de Pedagogia Emergencial”, oferecendo três habilitações: Educação Infantil, Séries Iniciais e Supervisão Escolar, através da Resolução Nº 5 de 13/08/1998 do Conselho Universitário. Este curso teve três

¹² Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia para Docentes Atuantes na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

processos seletivos com 120 vagas cada, nos meses de janeiro/1999, julho/1999 e janeiro de 2000.

Após sua aprovação e reconhecimento pela Comissão Verificadora do Ministério da Educação, o Curso de Pedagogia teve seu nome alterado para “Curso de Pedagogia em Regime Especial de Férias” e, por sugestão da Comissão, aliado às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, outro curso em sistema modular foi implantado. Com a denominação de “Curso de Formação de Docentes para a Educação Básica”, foram oferecidas 7 (sete) habilitações, sendo cinco Licenciaturas em Letras, em Matemática, em Geografia, em História, e em Biologia e duas nos Cursos Normais Superiores, com processos seletivos em janeiro/2001, julho/2001 e janeiro/2002.

Apesar de ser fruto de uma reivindicação dos governos municipais locais, a clientela dos cursos modulares era composta por professores das áreas rural e urbana, provenientes da capital (Campo Grande), dos municípios do interior do estado de Mato Grosso do Sul e dos Estados de Mato Grosso, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e do Distrito Federal¹³.

Pelo mapa, que se segue, é possível perceber a abrangência geográfica que os referidos cursos alcançaram, o que também demonstra que a realidade do professor não titulado não é algo delimitado territorialmente, normalmente preconcebida como típica dos estados mais pobres, e se estende a toda a dimensão da federação brasileira.

¹³ Conforme dados obtidos junto à Coordenação Geral dos Cursos Modulares/UCDB.

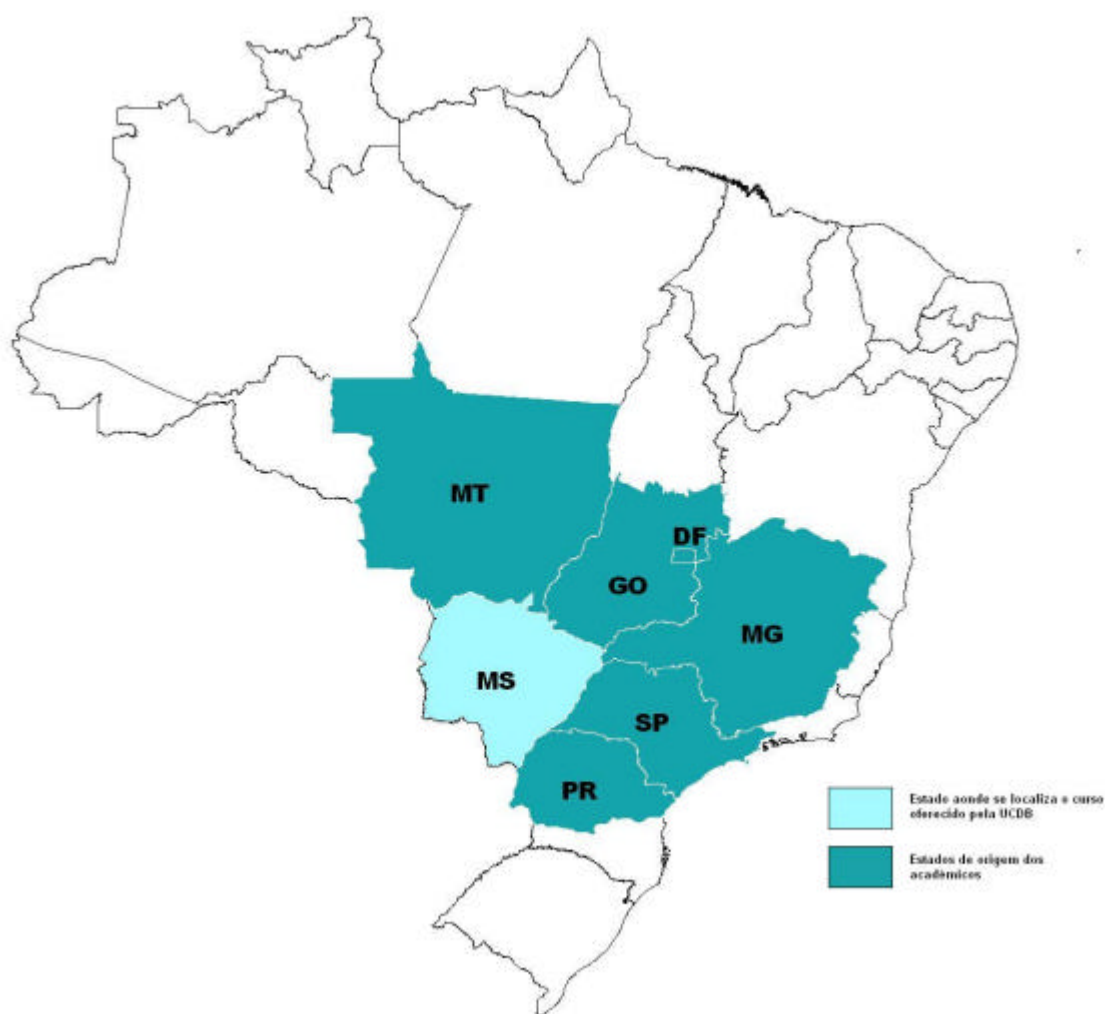


Figura 1 - Estados de origem de domicílio de grande parte dos acadêmicos dos Cursos Modulares de modo geral, portanto não somente os que fazem parte do universo da pesquisa (Fonte: IBGE, Laboratório de Geoprocessamento da UCDB, 2004).

O quadro a seguir apresenta os dados por número de matrículas nos cursos modulares, distribuídos em todas as habilitações oferecidas pela UCDB, desde sua implantação em 1999 até o segundo semestre do ano de 2003. Estas informações foram coletadas junto à Coordenação dos Cursos Modulares e à Secretaria Acadêmica da UCDB.

Quadro 2 - Número de matrículas nos cursos no período de 1999 a 2004.

Curso \ Ano/mês	1999		2000		2001		2002		2003		2004	
	Jan	Jul	Jan	Jul	Jan	Jul	Jan	Jul	Jan	Jul	Jan	Jul
Pedagogia	117	223	218	165	271	169	188	195	115	46	*	*
Formação de docentes	*	*	*	338	658	1052	1094	1333	1315	1287	1061	746

Legenda: (*) Curso não oferecido

Fonte: UCDB.

Os números informados registram a dimensão dos cursos modulares e a crescente demanda no decorrer de seu andamento. Ainda, conforme a Coordenação do Curso, a procura sempre foi muito superior às vagas ofertadas em todas as habilitações oferecidas pela Universidade, principalmente de professores de outras cidades e de outros estados já que, em sua região de origem, ou não contam com cursos de formação docente ou os que existem não atendem a todos que deles precisam.

Vale registrar que, embora fossem cursos distintos entre si, as licenciaturas foram organizadas de maneira que os três primeiros semestres foram de Núcleo Comum, e a partir do 4º semestre os acadêmicos fizeram a opção para a área específica. Nos diplomas expedidos para os concluintes, os cursos foram registrados com as mesmas Portarias dos cursos regulares, não recebendo Portarias específicas para as licenciaturas modulares.

As avaliações dos alunos eram realizadas no período de desenvolvimento de cada disciplina, cuja média para aprovação era a mesmo de qualquer outro curso de graduação da Universidade, ou seja, 7,0 (sete), e o acadêmico tinha direito a uma prova de exame final se obtivesse média entre 4,0 (quatro) e 6,5 (seis e meio). Esta prova era realizada no período presencial subsequente, com calendário e conteúdo pré-determinados. Para aferição da média final, foram consideradas as notas das provas presenciais e dos trabalhos produzidos nos períodos não-presenciais, apresentados no fechamento da disciplina, em sala de aula. Para acompanhamento destes trabalhos, os professores agendavam, em média, três encontros entre um período e outro: desta maneira, os acadêmicos tinham o direito de orientação antes do fechamento da nota.

2.1.2 Organização

Tratando-se de iniciativas de caráter experimental e temporário, como dito atrás, organizados em módulos presenciais (nos meses de janeiro e julho) e não-presenciais quando os acadêmicos realizavam trabalhos complementares, os cursos modulares compreendiam orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso nos últimos semestres, comportando maior prazo entre os módulos presenciais.

Como a carga horária dos cursos tinha a mesma equivalência dos cursos regulares, foi preciso adequação na distribuição das disciplinas dentro do exíguo tempo disponível para o período presencial. Fez-se, então, concentração de disciplinas de maneira tal que cada professor ministrasse as 36 horas de sua disciplina em três dias e meio, com 10 horas/aula diárias. Esse tempo incluía a apresentação dos conteúdos, a construção e elaboração de algum trabalho em sala, orientação para leituras complementares e fechamento da disciplina com avaliação¹⁴.

Não se pode deixar de reconhecer que tal acúmulo de conteúdos em tão pouco espaço de tempo possível por certo é um fator que interfere no rendimento da disciplina. Não há espaço hábil para que haja um descanso físico e mental de ambas as partes (professores e docentes), nem há a possibilidade de tempo disponível para a confecção dos trabalhos e/ou exercícios exigidos normalmente em qualquer curso de formação. Considerando o pouco espaço de tempo que há entre o início e a finalização de cada disciplina e o nível exigido em um curso de graduação, é possível perceber aspectos específicos que formam a realidade dos cursos modulares.

O esforço exigido da parte de todos os atores que integram esta modalidade faz aumentar o desafio de promover a formação de novos professores ao mesmo tempo em que o trabalho docente é desenvolvido em um ritmo em que muitas oportunidades de aprofundamento e/ou revisão não são aproveitadas, podendo apresentar lacunas que dificilmente serão preenchidas. O perfil dos acadêmicos desta modalidade não projeta outras possibilidades de resgate dos conteúdos que não foram aproveitados a contento.

¹⁴ A mesma maratona de estudo era desenvolvida nos cursos oferecidos pela UNIDERP e UFMS, cujas experiências já foram citadas neste trabalho.

No que diz respeito à utilização da Biblioteca, os acadêmicos tinham acesso para estudo local ou, se houvesse necessidade, para empréstimo de títulos, facilitados pela ampliação do horário de atendimento, até às 22h00min. Neste particular, a Instituição abriu exceção aos acadêmicos destes cursos pela modalidade de Banco do Livro, através do qual eles poderiam levar os livros para suas casas e devolverem no outro período presencial.

O corpo docente era inicialmente formado só por professores da própria Universidade e, quando houve o aumento do número de matriculados, foram contratados outros docentes habilitados nas áreas específicas. Havia uma Coordenação Geral, responsável pelas questões pedagógicas e administrativas e, quando do oferecimento das Licenciaturas a partir do ano de 2002, acrescentou-se também um Coordenador, com titulação específica em cada área, sempre do quadro docente da própria Instituição.

Para o gerenciamento das atividades dos cursos modulares houve a necessidade do reordenamento da rotina do campus: alteração no calendário de férias dos funcionários de determinados setores administrativos; ampliação do horário de funcionamento das cantinas e restaurantes internos; adequação dos setores de apoio da Instituição (Cultura, Pastoral, Gráfica, Tesouraria, Secretaria, etc). O próprio calendário letivo regular foi revisto considerando o volume e as características próprias dos acadêmicos do Curso Modular.

2.1.3 Condições físico-estruturais para os acadêmicos do interior

Os acadêmicos dos cursos modulares em estudo eram professores da área rural e urbana que se deslocaram até a capital para as aulas dos períodos presenciais - nos meses de janeiro e julho, instalando-se em casas de amigos ou parentes e em dormitórios ou residências de aluguel no entorno do Campus da Universidade. Esta procura produziu também um nicho mercadológico de exploração imobiliária, já que foram construídas várias quitinetes para aluguel. Algumas residências de famílias ofereceram quartos para alunos oriundos de cidades distantes, como as do estado de Minas Gerais, com serviços de alimentação e limpeza das roupas. Neste particular, o mercado de alimentação também era bastante volumoso nos meses das aulas presenciais, pois o fornecimento de marmitas, serviço de self-service ou prato-feito também era explorado por alguns comerciantes do entorno.

Foi possível constatar, na observação da rotina do campus em época do período presencial, que os acadêmicos que moram em outras regiões, fora da capital, passaram por situações conflitantes e desafiadoras por permanecerem no campus da universidade todo o dia, já que as aulas ocorriam das 7 horas as 18 horas, com uma hora de intervalo para o almoço e dois períodos de 15 minutos para o lanche nos horários matutino e vespertino. Junta-se, à carga horária diária carregada, o fato de terem participado de aulas três dias seguidos com o mesmo professor para cumprirem o total de créditos da disciplina. A avaliação dos efeitos positivos ou negativos, decorrentes destas situações, é feita à frente pelos próprios alunos, no item 3.4.3.

2.2 A EXPERIÊNCIA DA UNIDERP

Quando da solicitação do oferecimento de um curso de formação de professores para as três Universidades do estado, a Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP) abriu seleção para um curso em regime de férias.

Foi feito o contato com Prof^a Neide Azambuja, então Coordenadora do curso denominado “Formação de Professores em Regime de Férias”, que oferecia as habilitações de Pedagogia em Supervisão Escolar e Administração Escolar, ambas habilitando para as Séries Iniciais da Educação Básica (antiga 1^a a 4^a série). Foram oferecidos, também os cursos de Formação de Professores com habilitações em Biologia, Matemática, Letras e Geografia, destinados aos professores do Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com as informações repassadas pela Coordenadora, em janeiro do ano de 2000 entraram 80 alunos, em julho do mesmo ano foram duas turmas de 80 alunos cada e a última abertura de vagas foi em janeiro de 2001, quando também entraram duas turmas de 80 alunos. O processo seletivo adotado foi o do vestibular tradicional, divulgado dentro e fora do Estado.

Os cursos eram semi-presenciais, com aulas nos meses de janeiro e julho, quando os alunos tinham carga horária diária de 10 horas/aula, com horários pré-fixados para uso da Biblioteca e dos Laboratórios de Informática. Para as disciplinas de 80 horas/aula, o professor estava em sala de aula durante quatro dias, nos quais deveriam

ocorrer o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, a utilização da Biblioteca (obrigatório) e a utilização dos espaços de laboratórios e anfiteatros para seminários, debates e outras dinâmicas necessárias às aulas. Ao final das quarenta horas presenciais, havia a realização de uma prova (1ª avaliação) de uma série de três previstas para o fechamento das médias. Durante os períodos não-presenciais, os acadêmicos deveriam realizar trabalhos ou produção científica sobre assuntos pré-determinados, os quais eram avaliados (2ª nota). Aos que não obtinham a média, havia a oportunidade de uma prova substitutiva. Como exemplo dos processos avaliativos destes cursos, a Coordenadora lembra de uma turma de Pedagogia de 400 alunos, dentre os quais doze não conseguiram aprovação, mas ainda poderão requerer aproveitamento de disciplinas caso cursarem outra graduação, vez que os cursos em regime de férias da UNIDERP obedeceram às normatizações vigentes no que diz respeito à quantidade mínima de horas para a validação de um curso de graduação, ou seja, 3.250 horas.

Em relação ao perfil dos acadêmicos, a Coordenadora informou que eram todos professores que atuavam em escolas das zonas rurais e urbanas, a metade sendo de Campo Grande e os outros 50% de outras cidades do interior. Nas habilitações específicas para o Ensino Fundamental, a grande maioria era de acadêmicos de outros estados da Federação. A turma de julho de 2000 - habilitação em Geografia - era composta 100 % de acadêmicos do estado de Minas Gerais, porém nas outras habilitações havia alunos do Rio de Janeiro e de São Paulo.

A Coordenadora explica que a iniciativa se deu em caráter experimental, em atendimento à missão social da Universidade e que, depois do vestibular de janeiro de 2001 não mais se abriu processo seletivo. Não há nenhuma perspectiva de continuação desses cursos de formação de professores em regime de férias por dois motivos: o primeiro é que a Lei não exige mais a habilitação, deixando esta prerrogativa como alternativa de formação e, segundo, porque não é mais do interesse da Instituição continuar com esta modalidade de graduação, visto que o desgaste financeiro, social, político e administrativo não oferece o retorno esperado pela Administração da Universidade.

Sinalizando um discurso avaliativo desta experiência, a Profª Neide Azambuja disse que em seus 35 anos de magistério, esse foi um dos momentos mais satisfatórios de sua carreira, dado o perfil característico do curso, dos acadêmicos e do desenvolvimento

das aulas. Os acadêmicos são profissionais já atuantes em sala de aula, com média de 10 anos de magistério, são oriundos de outras cidades e até de outros estados, passaram por carga horária de aula excessiva e desgastante e, mesmo assim, apresentaram disponibilidade e disposição para o estudo, colocando os cursos de férias em patamar diferenciado. Essa diferenciação, segundo a Coordenadora, nada tem a ver com aligeiramento de formação ou a nenhum outro aspecto que poderia diminuir sua relevância acadêmica. Diz respeito, sobretudo, ao perfil dos acadêmicos, à organização acadêmica (que sob seu ponto de vista, poderia ser aplicada aos cursos regulares¹⁵, com alguns arranjos), e, principalmente, aos resultados alcançados no final do curso.

2.3 O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA UFMS

Como responsável pelo curso de Formação de Professores em Exercício da UFMS, a Prof^a Dr^a Alda do Nascimento Osório concedeu uma entrevista para informar detalhes dessa experiência, ocorrida sob sua coordenação.

Em atendimento à solicitação da Prefeitura Municipal de Campo Grande e de Bandeirantes (município do entorno da Capital), a UFMS ofereceu o curso de “Pedagogia Licenciatura com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço”, com apenas uma turma, formada por professores dessas duas cidades.

Organizados de acordo com a carga horária, conteúdos e corpo docente do curso de Pedagogia regular da Universidade, as aulas tiveram início em novembro de 1999, aos sábados e domingos, estendo-se até dezembro do mesmo ano. Em 2001, foram 15 dias no mês de janeiro e estava programado para acontecer também no mês de fevereiro, o que não aconteceu porque a Secretaria Municipal de Campo Grande não liberou os professores nesses 15 dias para completar o tempo presencial. Apesar deste entrave, as aulas

¹⁵ Sobre este aspecto, Prof^a Neide explica que a condensação de carga horária para uma determinada disciplina, sem a distribuição ao longo do semestre, favorece o rendimento como um todo, já que o aluno e o professor estão com atenção focalizada em apenas uma disciplina. O direcionamento dos trabalhos, seminários, debates e outras atividades do curso estariam em função desta, exclusiva e temporariamente. Para ela, não haveria interferências de outras disciplinas que poderiam dividir a atenção do acadêmico.

prossegiram com encontros aos sábados nos meses de abril, maio, setembro e outubro, e em 15 dias corridos em julho. No dia 30 de janeiro de 2004 foi a colação de grau desta única turma.

De acordo com a Prof^a Alda, a UFMS não abriu mais processos seletivos porque não houve solicitação formal das Prefeituras de Campo Grande e de Bandeirantes e porque a demanda estava sendo desviada para as Universidades UNIDERP e UCDB, que ofereciam cursos nos períodos de férias. Ela ressalta, porém, que outros campus da UFMS continuam com os cursos modulares nas cidades do interior do Estado (como Aquidauana) e que, através do Núcleo de Educação a Distância, ainda são oferecidos, desde o ano de 2001, os cursos de Formação de Professores a Distância, organizados em todos os pólos gerenciados pelos *Campi* de Aquidauana, Campo Grande, Coxim, Corumbá, Dourados, Paranaíba e Três Lagoas.

Por ocasião do VII EPECO (Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste), realizado em Junho de 2004 na cidade de Goiânia/GO, a Prof^a Alda Osório apresentou sua pesquisa realizada sobre esta experiência de Formação em Serviço¹⁶. Neste trabalho, a autora contextualiza a implantação do que ela chama de “Projeto para o Curso de Pedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, pelo aproveitamento do qual, iniciado a partir da solicitação das Prefeituras Municipais de Bandeirantes e de Campo Grande, a UFMS transformou o Projeto no “Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço”, em curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, com duração de quatro anos e com carga horária presencial obrigatória, tal qual o curso regular já oferecido pela Universidade.

Sua pesquisa, realizada com 96 dos 133 alunos concluintes da turma única deste curso, mostra que, em referência à faixa etária dos acadêmicos, a maior porcentagem se situa entre 31 e 50 anos. Quanto a tempo de serviço, há variação entre 07 e 31 anos de magistério.

Alguns depoimentos dos acadêmicos participantes da pesquisa revelam o reconhecimento da contribuição do curso nos aspectos de: apropriação teórica, melhora da

¹⁶ Pesquisa intitulada: Formação continuada e requalificação docente: um desafio aos professores das REME(s) dos municípios de Bandeirantes e Campo Grande em Mato Grosso do Sul.

auto-estima, mudança no uso de metodologias de ensino e segurança no exercício de sua função. São apontados, também, alguns percalços quanto ao desenvolvimento do curso: sobrecarga dos compromissos pessoais (conciliação entre casa, estudo e trabalho); questões financeiras e limitação referente à compreensão de alguns conteúdos.

Ainda conforme as informações da Coordenadora, a avaliação que foi feita ao final do curso pontuou alguns elementos que caracterizaram a experiência e que, de algum modo, justificaram sua não-continuidade: mais de 50% dos alunos tinham idade acima dos 35 anos; buscavam basicamente apenas o Certificado - tendo em vista a aposentadoria eminente - ou a mudança de nível; falta de interesse; falta de acesso à informática para elaboração dos trabalhos propostos; muita desistência, porque eles não esperavam um nível tão elevado de conteúdos; cobrança de frequência e de produção. Ela ressaltou que um dos maiores problemas enfrentados foi o da falta de apoio por parte da Secretaria Municipal de Campo Grande (SEMED), pois, como já citado, não liberou alguns alunos para as aulas do mês de fevereiro (gerando alteração do calendário do curso), os alunos que estavam lotados nesta Secretaria não tiveram diminuição de carga horária para a formação, algumas datas das aulas já programadas coincidiam com atividades na Escola e não havia liberação em hipótese alguma.

Na pesquisa supra, Alda Osório destaca a especificidade desse aluno de curso modular porque esse acadêmico é

[...] o mesmo professor que trabalha, na maioria das vezes, dois períodos na mesma escola ou em escolas de outra rede de ensino, precisa encontrar tempo para planejar e rever suas aulas, conciliar tempo para participar de reuniões, lutar contra a desmotivação salarial, a desvalorização profissional e o longo período de tempo decorrido desde a conclusão do magistério até o ingresso no curso de graduação (OSÓRIO, 2004, p. 10).

A UFMS mantém, ainda, um programa de Educação a Distância, através do qual oferece o curso de Pedagogia -Licenciatura Plena- Habilitação em Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este curso tem sua carga horária dividida em cinquenta por cento presencial¹⁷ e cinquenta por cento à distância, conforme

¹⁷ Nos momentos presenciais, os professores trabalham conteúdos que julgam necessárias as presenças dos alunos e são aplicadas as avaliações conforme previsto em legislação.

os convênios assinados entre a UFMS e as Prefeituras Municipais das cidades de Bela Vista, Camapuã, Coronel Sapucaia, Rio Brillhante, Água Clara e São Gabriel D'Oeste, cidades do interior de Mato Grosso do Sul.

Considerando o relato da experiência sobre formação de professores em serviço, pela modalidade de cursos modulares, realizada pelas três universidades do estado de Mato Grosso do Sul, percebe-se que foram iniciativas emergenciais e que nenhuma teve continuidade após 2004. Os motivos que levaram à promoção destes cursos foram os mesmos: atender à solicitação das prefeituras municipais que precisavam habilitar seus professores em exercício, pois a lei determinava prazo para que a habilitação de todos fosse concretizada. Embora procurassem as universidades, o mesmo empenho não se repetiu no apoio ao desenvolvimento destes cursos, pois nos relatos das coordenações dos cursos das três universidades foi possível constatar o descontentamento tanto dos acadêmicos quanto das coordenações referentes a entraves. Afora as Prefeituras Municipais dos municípios de Ribas do Rio Pardo e Sidrolândia (que disponibilizaram transporte gratuito), os acadêmicos lotados nas redes municipal e estadual de educação enfrentaram diversos problemas para conseguir aliar os estudos com o emprego. Isto justifica a decisão do encerramento dos cursos nas universidades que, de modo idêntico, se depararam com problemas com a não liberação dos acadêmicos, tendo que enfrentar, inclusive, contratempos de conciliação dos calendários letivos.

2.4 OUTRAS PROPOSTAS NO PAÍS

Algumas iniciativas já estavam sendo desenvolvidas em outros estados antes de a Lei 9394/96 tratar sobre a habilitação dos professores da educação básica e, neste particular, vários autores têm ressaltado, principalmente Bernadette Gatti, o trabalho desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em ação conjunta com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e com a Secretaria de Educação do Estado, envolvendo também as Prefeituras Municipais. Conforme Gatti (1997) explica, este programa intitulado “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série do 1º Grau” se organiza de modo presencial e a distância, perfazendo o total de 2355 horas e 156 créditos. O material de desenvolvimento do curso é elaborado

pelo próprio corpo docente, contendo fascículos temáticos cujo acompanhamento processual foi planejado de acordo com o respectivo roteiro e de forma que o próprio aluno acompanhe sua evolução. Como equipe de apoio, o corpo docente está dividido em Centros de Apoios espalhados pelo Estado, mas com suporte direto do denominado *Sede*.

Outra iniciativa é desenvolvida na Universidade Católica de Goiás (UCG) desde 1997, operacionalizada pelo “Programa de Graduação Itinerante” que atende às cidades do interior daquele estado e que, de acordo com a Coordenadora, Professora Rosemary Almas de Carvalho, já formou quinhentos e quarenta e seis professores. Oferecendo as habilitações em Pedagogia, Biologia, História, Geografia, Matemática, Letras - Inglês, Letras - Espanhol (definidas de acordo com a demanda do município em que os cursos são desenvolvidos). Este Programa já foi realizado em cinco pólos itinerantes, com setenta e cinco por cento de sua carga horária presencial por encontros mensais, concentrados em três dias e, quinzenalmente, há encontros com o tutor.

Ainda, conforme a Coordenadora do Programa, o foco deste não é a habilitação de professores em exercício, mas constatou-se que, grande parte dos acadêmicos é professores que já exercem a docência em sala de aula. Os cursos são devidamente autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), pois é montado um processo específico a cada oferecimento, dada sua natureza, cujas habilitações são definidas de acordo com a necessidade da localidade em que será desenvolvido. Em algumas cidades, o Programa consegue firmar parcerias com a Prefeitura Municipal no concernente à infraestrutura para a realização das aulas (salas e laboratórios de informática), porém já houve cidades em que não se conseguiu o apoio municipal. Informa, ainda, que o Programa será reformulado em breve, com vistas a ser transformado em Curso à Distância e não mais itinerante.

Também a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), oferece o programa de “Licenciaturas Plenas Parceladas” cujas atividades estão divididas em “[...] etapas letivas intensivas e em etapas letivas intermediárias que acontecem no período de férias do ensino público desse Estado, já que todos os alunos do curso são professores da rede pública do ensino, tanto municipal como estadual” (GATTI, 1997, p. 68). Assim como na proposta da UFMT, o curso utiliza como ferramenta para discussão e reflexão dos conteúdos a pesquisa, que está diretamente voltada para a realidade educacional que

encontram em suas funções pedagógicas. Para a autora, “[...] a pesquisa propicia a transformação de sua prática pedagógica, além de ajudar no sentido de que sua ação educacional seja também uma prática investigadora continuada” (GATTI, 1997, p. 68).

A autora ressalta a preocupação com o corpo docente deste programa, da UNEMAT, cuja preparação se dá antes do contato com os alunos, recebendo cursos de aperfeiçoamento e de especialização com resultados positivos habilitação de professores leigos. Destaca, também, que “[...] as avaliações até aqui mostram ser este também um caminho promissor para repor defasagens de formação” (GATTI, 1997, p. 69).

Este programa de formação de professores em exercício da UNEMAT também é assim apresentado no livro de Luís Carlos Menezes:

Na apresentação do trabalho desenvolvido pela UFMT, Paulo Speller, diretor do Instituto de Educação da UFMT em Cuiabá destaca a importância de pensar e oferecer a formação dos professores leigos que não podem ausentar-se da sala de aula para buscar sua habilitação. É com esta preocupação que a UFMT criou, em 1992, o IE (Instituto de Educação (que desenvolve três grandes programas: 1) Programa de formação do educador das séries iniciais, 2) Programa de formação do educador de 5ª a 8ª séries e 2º grau e 3) Programa de pós-graduação. Dentro do Programa, a Licenciatura Plena em Pedagogia Parcelada, desenvolvida em 4 municípios do interior do Estado, atendendo a uma demanda de 200 professores/alunos (MENEZES, 1996, p. 163-181).

No Rio Grande do Norte, Marcos Guerra pontua a preocupação da Secretaria Estadual de Educação com o elevado número de professores sem formação, principalmente nas séries iniciais. Considerando ser de praxe que os que obtêm formação deixem este nível de ensino e voltem para outros níveis, buscando melhor remuneração, foi feito acordo entre Secretaria e professores: “Obtenham um diploma e assumam um compromisso político de permanecerem ensinando nas séries iniciais mesmo tendo a formação de 3º grau” (MENEZES, 1996, p. 251).

Ainda no Estado do Rio Grande do Norte, o Instituto Presidente Kennedy (IFP) é outra alternativa para a habilitação dos professores atuantes na rede pública estadual e municipal de Natal, com carga horária total de 2.930 horas: o Instituto oferece Formação Profissional, Formação Polivalente e Formação Complementar. Seu diferencial é o de trabalhar com Professor-Tutor, que se encontram com os tutelados uma vez por

semana para a mediação. Toda esta estrutura foi fruto de trabalho de planejamento do Instituto, preocupado principalmente com o perfil da equipe de formação, montada por seleção entre os professores da própria rede pública do Estado, que, antes do início dos cursos, recebem aprofundamento de estudo ao longo de três meses.

Assim como no Distrito Federal, pelo Projeto Orgânico dos Cursos de Licenciatura, outras experiências são postas em prática como bem assinala Bernadete Gatti, que, também menciona em seu livro, apresenta várias outras iniciativas¹⁸ e propostas de ações voltadas para a melhoria da qualidade da formação de professores. E acrescenta que estas experiências abordam determinados aspectos específicos e, com atitudes e idéias distintas entre si, propõem novo olhar sobre a formação inicial, o que é chamado por ela de “movimentos de renovação”. A autora reforça o grau de importância do papel das instituições promotoras em relação à “[...] necessidade de um esforço de decisão e vontade de fazer algo, quer da parte dos docentes destes cursos, quer da parte gestora, ou seja, rompe-se com o *status quo* e isto custa tempo e espaço diferenciado” (GATTI, 1997, p. 87).

Essa mesma idéia, a da importância dessas iniciativas também para as instituições promotoras, é assim enfatizada por Kullok (2000b, p. 18):

[...] a busca de uma melhor qualificação não é apenas um propósito pessoal mas deve ser um projeto político-pedagógico da Instituição que deseja valorizar seu professor e, ao mesmo tempo, qualificar seu corpo docente para atender às exigências da própria sociedade nesta virada de século.

Apesar da então exigência legal de obtenção de nível superior, o fato de um professor leigo procurar por qualificação e habilitação demonstra, em algum grau, seu comprometimento político com sua função dentro da sociedade e isso é importante tanto para ele quanto para a instituição que lhe possibilita a chance de realizar tal feito. Embora se saiba que somente os conteúdos trabalhados durante sua permanência como aluno da universidade não o deixa pronto, pelo menos referenciais teórico-metodológicos básicos são incorporados à performance profissional desse professor, induzindo-o ao permanente

¹⁸ Nesta obra a autora apresenta os trabalhos desenvolvidos em algumas Universidades públicas, afora as já citadas acima, quais sejam: Universidade Federal de Minas Gerais (Licenciatura em Química), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Campinas (Licenciatura em Matemática), Universidade de Ijuí, Universidade Federal Fluminense, Universidade de São Paulo e Universidade Federal de Santa Maria.

aperfeiçoamento de sua capacidade docente em outros processos, sobretudo, de educação continuada.

Além dos aludidos referenciais teórico-metodológicos,

Os professores em exercício devem assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando conseqüentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar (ESTEVE, 1995, p. 117).

De fato, a característica política da profissão do magistério é algo tão intrínseco a ela como a criatividade está para o arquiteto. Não é possível que um professor se proclame apolítico ou desinteressado desta arte já que na própria palavra *política* vem seu significado, pois a palavra grega *polis*, quer dizer nação, Estado. Fazer uso da política é fazer uso do poder, da decisão, da organização e essas ações são inerentes à ação docente porque, em sala de aula, o professor tem o poder da decisão frente aos seus alunos. Já na seleção dos conteúdos a serem apresentados aos alunos, o professor tem o poder de escolher o **quê** e **como** seu fazer pedagógico será trabalhado. EDUCAR vem do latim *educare* [...] com a raiz comum de *ēducere*, em que *ē* (= “de”, precedência) + *ducere* (= guiar, levar, conduzir) + *ad* (= “para”, indicando complemento de direção)” (ÁVILA, 2000, p. 62). Então, se alguém educa quer dizer que conduz alguém de algum estágio para outro e a escolha da execução de todo este processo não é feita de forma impensada ou ingênua. É através da sua visão política, ou seja, de como a pessoa vê e reconhece o papel do Estado, em sua ação de educar, que irá determinar os passos que serão dados para que esta “condução” aconteça.

É fundamental que a consciência política seja bem fundamentada e esclarecida tanto para os professores que compõem o quadro das universidades quanto para os que lá estão se formando, pois depende destes a formação política dos que aguardam nas escolas do país o fruto de um processo de formação. É nesta perspectiva que o professor leigo deve ficar atento, buscando preencher as lacunas existentes em sua construção como professor tendo em vista seus alunos. Esta preocupação é também alertada por Kullok ao afirmar que:

[...] a formação não se constrói por acumulação pura e simples de conteúdos específicos dissociados de um conteúdo pedagógico, em

processo gradual e seqüencial mas, por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas já experienciadas pelos alunos que, na maioria das vezes, já exercem uma prática pedagógica e, ainda, pela reconstrução permanente da identidade pessoal, ou seja, pelo processo de conhecimento de si mesmo, fundamental nesta ótica de formação (KULLOK, 2000, p. 16-17).

2.5 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

A característica própria do professor não titulado se apresenta como rico campo a ser explorado pela universidade, porque a prática em sala de aula não lhe é objeto estranho. As dificuldades inerentes à educação lhe são próximas e também contribuem para o aperfeiçoamento do conteúdo teórico e formal, já que somente ele pode selecionar ou adequar tudo o que apreendeu e aplicá-lo em sua clientela, evidentemente buscando a melhor alternativa que convier ao seu trabalho. Educar não é só apresentar o conteúdo, a matéria, é preciso lembrar que o papel do professor perpassa pela ação de intermediação do saber acumulado, ou cientificamente construído, ajudando a que cada educando promova a elaboração própria do conhecimento. Isto ocorre quando o professor ajuda o educando a encontrar quais os caminhos possíveis de serem percorridos nesta construção, orienta-o na perspectiva do desenvolvimento intelectual, físico e político e contribui para a formação de seu papel como cidadão. A ação educativa deve considerar e aproveitar a realidade na qual está inserida, valendo-se das oportunidades e características que estão próximas, ou em que se dá a educação. Isso exige do professor capacidade de captar informações e transformá-las em aprendizado que se renove todos os dias, inclusive acompanhando e interagindo com a constante atividade da comunidade ou localidade da qual faça parte ou em que atue.

O modo como cada um percebe e dinamiza a educação é definido de acordo com o grau de sua interação ou envolvimento com as questões acima delineadas, portanto, também diferenciado por características próprias de cada professor, apesar de bases de critérios teóricos e metodológicos comuns a todos, nos concernentes níveis e ciclos da educação formal escolar. O professor tem suas motivações, aspirações e percepções que foram construídas pela sua formação e sua experiência de vida. Os alunos têm seu próprio modo de ver o processo educativo, em razão de estarem noutra posição em relação ao saber formal: ainda não têm o conhecimento sobre conteúdos específicos das teorias elaboradas, porém, carregam em sua bagagem formativa pessoal a carga de conhecimento produzido pela própria experiência de vida. O governo, por outro lado, também tem sua maneira peculiar de olhar a educação, porque, de acordo com seus interesses, influencia sobre o que educar, para quem, de que maneira, para quantos e quando de fato educar escolarmente. Não há, pois, uma forma única ou definitiva de como operacionalizar a educação: cada segmento fornece sua contribuição no sentido de que a educação seja debatida e discutida, cada qual com subsídios distintos que não podem ser desprezados.

CAPÍTULO 3

POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS DA UCDB

Todas as informações constantes deste capítulo foram analisadas no âmbito do objetivo proposto neste trabalho e buscam traçar o perfil dos acadêmicos participantes deste, de maneira que seja possível conhecer como definem os cursos modulares da UCDB.

A produção do conhecimento se dá, entre outras formas, pela atividade científica. E produzir conhecimento na área da Educação é, e sempre será, um desafio para os teóricos que se dedicam a esta causa. Paulo Freire disse que “Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo” (*apud* BRANDÃO, s/d, p. 20). Em concordância com Paulo Freire, o ato de pesquisar fatos educacionais já é por si um ato educativo, porque ninguém faz pesquisa para si próprio, o faz (talvez até inconscientemente) para outros que terão acesso ao conhecimento produzido. Este é o sentido da ciência, a finalidade de pesquisar: produzir novo conhecimento. O educador também é um pesquisador por natureza, pois sua atividade não se limita apenas à transmissão do conhecimento já produzido e sintetizado em livros. Em seu dia-a-dia defronta-se com situações desafiadoras, questionamentos que seus alunos trazem para sala de aula e a todo o momento desafiam a capacidade intelectual e criativa.

Este é um campo de conhecimento que apresenta possibilidades infinitas de investigação por ser ambientado, dentre outros, na escola que é o espaço físico situado histórica e socialmente num determinado tempo e lugar. As situações vividas e produzidas pela ação educativa são fontes inesgotáveis de problematização e de estudo, vez que o olhar crítico do pesquisador está sempre atuante, pois a ciência, que busca o conhecimento da realidade para melhorar a qualidade de vida do homem, não se esgota. Está sempre em movimento impulsionada pela constante interação do homem com outros homens, com a natureza e com a realidade que o cerca.

Precisa-se olhar atenta e criticamente para perceber, nas vivências diárias e ilusoriamente iguais, os pontos cruciais que se apresentam merecedores de objeto de estudo. O pesquisador deve se preocupar com a responsabilidade social de sua prática investigadora, não se ocupando apenas em satisfazer sua dúvida pessoal. É mister, na pesquisa em educação, prezar pela relevância científica, acadêmica e social de seu estudo com vistas a produzir conhecimento viável e com sentido para a comunidade escolar, não fazendo pesquisa **na** escola e sim **com** e **para** a escola.

Reforça-se que não há a utopia de um levantamento de todos os aspectos presentes no contexto, nem um diagnóstico total sobre estes cursos. É apenas um ensaio de percepção dos limites e avanços desta modalidade acadêmica e sua repercussão na comunidade escolar que dela se utiliza.

3.1 O TRABALHO DE CAMPO NA OBTENÇÃO DOS DADOS

Reportando à idéia inicial da proporção deste estudo, esclarece-se que, afora os demais ângulos de visão que se pode ter sobre os cursos modulares da UCDB, importa a esta investigação, especificamente, o que pensam seus próprios acadêmicos.

Após refletir sobre os instrumentos possíveis para realização da pesquisa, decidiu-se pela aplicação de um **questionário** e não a utilização de um **formulário**, pois verificou-se que a função deste último se mostraria inadequada à finalidade da pesquisa.

Para Pádua (1997, p. 156), “formulário é o nome geralmente usado para designar uma coleção de questões que são formuladas e anotadas por um entrevistador, numa situação ‘face a face’ com o entrevistado”.

Esta mesma definição pode ser vista também em Marconi e Lakatos (1999, p. 114), quando as autoras explicam que “O que caracteriza o formulário é o contato face a face entre pesquisador e informante e ser o roteiro de perguntas preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista”. Considerando o objetivo proposto neste estudo, optou-se pela formulação e aplicação de um questionário, composto em sua maioria de perguntas abertas, proporcionando o maior espaço possível para que os entrevistados

pudessem apresentar respostas sem serem direcionados. Visando a maior aplicabilidade e obtenção das opiniões dos participantes da pesquisa, buscou-se aporte na definição dos autores Barros e Lehfeld que assim explicam a utilização deste instrumento:

Quando o pesquisador entrega os questionários diretamente para serem respondidos, pode explicar e abordar os objetivos da pesquisa, esclarecendo dúvidas dos entrevistados com relação a certas questões (BARROS e LEHFELD, 2000, p.90).

As questões apresentadas consideraram vários aspectos inerentes a este processo, não se detendo em aspectos especificamente didáticos e/ou pedagógicos, mas sobremaneira nas que delineiam o caráter político da situação de formação. Partindo da escolha pelo curso, passando pelas questões de ordem prática e finalizando pela análise política do oferecimento do curso, esta pesquisa buscou verificar, em sua essência, também, o entendimento do caráter político da educação para esses acadêmicos.

Dentre as habilitações oferecidas pelos cursos modulares, optou-se por focalizar a pesquisa em apenas uma dessas habilitações e só na turma do último módulo. Esta opção se pautou pela idéia de que o acadêmico concluinte já estaria apto a uma reflexão mais apropriada sobre as questões focadas. E, dentre todas as habilitações, a de Séries Iniciais foi a escolhida, já que a pesquisadora deste trabalho ministrou a disciplina Pesquisa Educacional em dois módulos dessa habilitação, como dito anteriormente.

A turma participante era composta por 48 (quarenta e oito) acadêmicos matriculados e no dia da aplicação, 37 (trinta e sete) responderam ao questionário, pois o restante estava em atividade extraclasse. Na entrega do material aos acadêmicos, fez-se breve relato da pesquisa, apresentando os principais pontos; os questionários já respondidos foram devolvidos de imediato. Foi possível desta maneira, obter todos os questionários distribuídos de volta; embora alguns deles tenham deixado questões em aberto ou foram muito evasivos em suas respostas, como aludido anteriormente.

Julga-se prudente informar que esta pesquisa teve início no mês de fevereiro de 2003 e que a coleta de dados se deu no mesmo ano, já no mês de julho, considerando o tempo disponível para o término desta. Como a maior característica do curso, objeto de estudo, é a organização de seu calendário letivo em módulos presenciais, que acontecem

nos meses de janeiro e julho, se se aguardasse o mês de janeiro de 2004 o ritmo e a produção da pesquisa poderiam ser prejudicados.

Dos quarenta e oito questionários preparados para os acadêmicos, foram distribuídos trinta e sete, perfazendo uma porcentagem de 77% do público alvo do trabalho. No dia em que houve o contato com estes acadêmicos para a efetivação da coleta dos dados, alguns deles estavam ausentes devido à realização de exames de algumas disciplinas do módulo anterior, aos que não haviam conseguido alcançar a média para aprovação direta, o que justifica a não totalidade do universo da pesquisa.

De posse dos questionários já respondidos, passou-se para a fase de leitura, análise e interpretação das respostas obtidas pelos acadêmicos, de maneira a detectar o perfil destes acadêmicos; destacar as opiniões que têm sobre os cursos modulares, em seus aspectos positivos e negativos; e possibilitar a avaliação do curso sob a ótica destes.

Para melhor visualização, alguns dados estão sob forma de gráficos e/ou tabelas apesar da profusão de informações recebidas, visto que muitas perguntas possibilitaram a livre expressão de cada acadêmico. Através das análises, é possível verificar que o objetivo desta pesquisa, anunciado na Introdução deste trabalho foi, dentro da limitação própria da pesquisa, atingido.

3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a leitura dos trinta e seis questionários devolvidos, foram elaboradas as tabelas baseadas nas questões quantitativas. Para as questões discursivas foi feito o registro das idéias principais que nortearam as respostas, definindo, assim, as categorias eleitas pelos acadêmicos.

A seguir, cada questão apresentada no questionário será detalhada com as considerações pertinentes de modo que o trabalho possa desvelar o entendimento que os acadêmicos possuem sobre os cursos modulares. São questões que buscam retratar e reconhecer a especificidade de sua clientela, sua origem e seu ponto de vista, próprios e únicos em sua identidade.

3.3 DADOS OBTIDOS

3.3.1 Perfil dos acadêmicos

Entendeu-se que o reconhecimento dos acadêmicos que participaram desta pesquisa, era de fundamental importância para a compreensão da situação em que o trabalho foi desenvolvido, conforme mostram os dados a seguir, extraídos dos questionários aplicados. Os dados referentes ao perfil dizem respeito à idade, profissão, formação, local de domicílio e de trabalho, informações estas que são necessárias para saber quem são os alunos destes cursos, partindo daí a interpretação das respostas obtidas nas questões discursivas, constantes da outra parte do questionário.

Faz-se necessário explicar que os itens referentes ao instrumento de pesquisas serão apresentados de forma distinta ao que figura no questionário (Anexo B) uma vez que, no estudo das informações, verificou-se que a ordem com que as questões foram apresentadas não favoreceu a definição desta clientela, ora resgatado na construção deste texto.

Apesar de não figurar no questionário, foi feito o levantamento de que, dos trinta e sete participantes da pesquisa, apenas dois eram do sexo masculino e os outros trinta e cinco do sexo feminino, o que não difere da maioria dos cursos da área da educação.

3.3.2 Formação

Um aspecto de fundamental relevância para melhor apresentação do perfil desta turma visada foi a **identificação da formação em nível médio dos acadêmicos**, já que o curso modular era destinado a professores em atuação e esta informação não poderia deixar de figurar neste trabalho.

Tal informação foi coletada junto ao então Departamento de Controle Acadêmico da UCDB (hoje Secretaria Acadêmica) que nos informou a formação em nível médio de todos os alunos matriculados na turma pesquisada. Constatou-se, então, que 45 (quarenta e cinco) acadêmicos fizeram o Magistério e não havia informação sobre 03 (três) destes

acadêmicos. Ressaltamos que estes dados são sobre todos os alunos matriculados na turma eleita e não somente os 37 (trinta e sete) que participaram da pesquisa.

Pode-se verificar, portanto, que o número de acadêmicos habilitados em nível médio através do Magistério era maioria absoluta dentre a população-alvo da pesquisa, reforçando a característica fundamental do curso em tela.

3.3.3 Origem

Em relação à origem, constatou-se que não há predominância de alunos que tenham vindo de cidades do interior em comparação aos que residem na capital. Igual proporção entre estes revela que, apesar de disporem de cursos superiores para formação de professores na capital, os acadêmicos residentes em Campo Grande compõem um grande contingente de professores atuantes sem a habilitação para o nível em que trabalham.

O elevado número de acadêmicos provenientes das cidades do interior do Estado marca uma característica bastante peculiar dos cursos modulares, tanto da UCDB quanto das outras universidades anteriormente citadas, já que são destas localidades grande parte do corpo discente tendo, inclusive, algumas turmas formadas quase que exclusivamente por alunos do interior¹⁹.

Outro aspecto a ser considerado é a questão de localização do mercado de trabalho, já que dois acadêmicos têm domicílio fixado em cidades do interior (Bandeirantes e Terenos), mas trabalham em escolas em Campo Grande. Esta realidade reforça a idéia de que há um número de escolas no interior aquém da demanda da população, quer no nível de educação básica (mercado de trabalho), quer no de Instituições de Ensino Superior (instituição formadora). Se fosse diferente, não poderiam existir situações como destas duas ocorrências, pois o professor teria sua formação e seu campo de trabalho em sua cidade de origem, não havendo a necessidade de deslocamento para os grandes centros, com vistas a garantir sua subsistência financeira pelo seu trabalho.

¹⁹ Conforme dados da Coordenação dos Cursos Modulares da UCDB, a turma concluinte em 2004 do Curso de Formação de Docentes, habilitação em Geografia, era composta de 95% de alunos do Estado de Minas Gerais.

Os acadêmicos da turma pesquisada são todos do estado de Mato Grosso do Sul, distribuídos entre a capital e as cidades do interior deste, conforme se observa no gráfico a seguir.

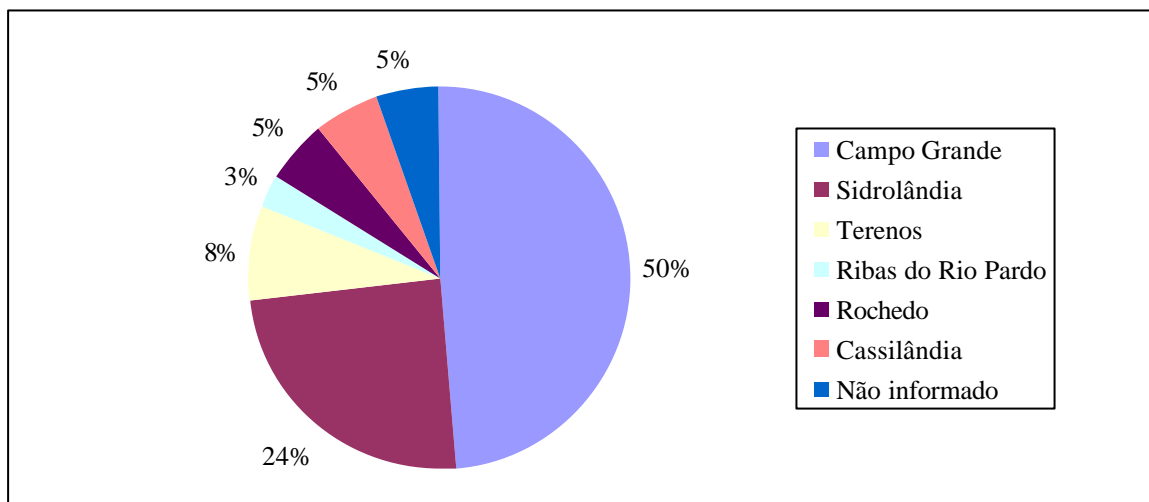


Gráfico 2 - Cidade de origem dos acadêmicos desta turma.

A situação revelada pelos índices acima demonstra que a falta de qualificação de professores não está presente somente nas áreas de pouco acesso à educação, como cidades do interior, fazendas, assentamentos e acampamentos rurais. O fato da ocorrência de 49% de professores da capital (de acadêmicos desta turma pesquisada) que ainda não tinham habilitação, denota o alto grau de deficiência de vagas e oportunidades de outras naturezas que não são somente o concernente ao número de escolas formadoras.

Tais impedimentos, ou adiamentos em termos de formação profissional, podem ser constatados através das respostas obtidas nos quadros seguintes, pelos quais são apresentadas as intercorrências que levaram estes profissionais a terem sua formação profissional após/durante seu exercício docente.

O gráfico 3, a seguir, apresenta as informações sobre os deslocamentos dos acadêmicos participantes da pesquisa em relação de cidade de domicílio residencial e de local de trabalho. É possível constatar que é um “caminho de duas vias”, ou seja, alguns que estão na capital têm de se conduzir até as cidades do interior e/ou fazendas para trabalhar e, por outro lado, alguns do interior, vêm para a capital onde conseguiram emprego nas escolas.

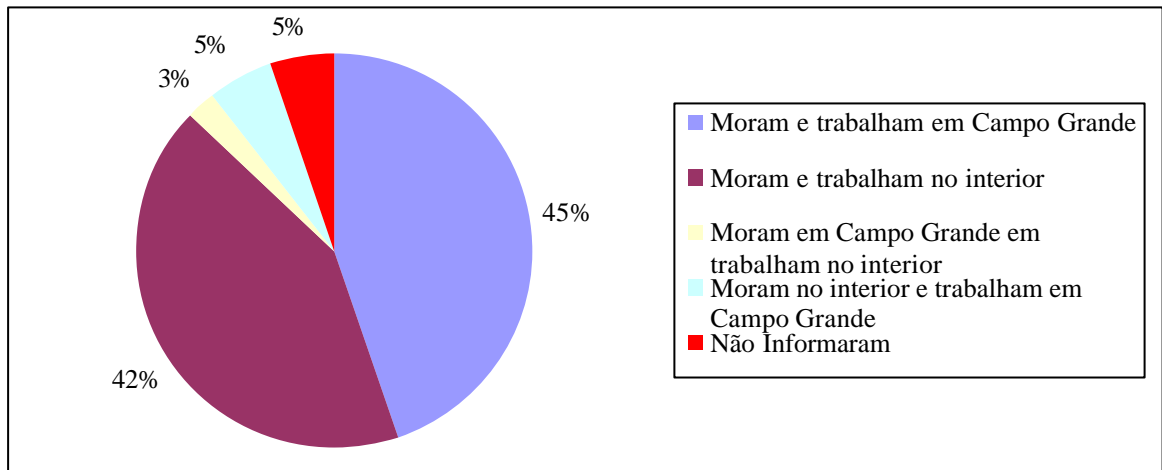


Gráfico 3 - Domicílio residencial x domicílio profissional dos participantes da pesquisa.

A falta de opção de Instituições de Ensino Superior nas cidades do interior promove este deslocamento pelos alunos dentro do próprio estado e até mesmo de cidades dos estados vizinhos. As vagas oferecidas pelas universidades públicas não atendem a demanda e esta lacuna está sendo, cada vez mais, preenchida pelas IES da rede privada, ou através de faculdades isoladas ou pela ampliação dos *campi* das universidades dos grandes centros.

3.3.4 Profissão

Em relação à pergunta *‘Qual a profissão que você exerce’* verificou-se que um dos acadêmicos tem duas profissões ao mesmo tempo, situação quase comum hoje em dia, já que se sabe que geralmente os professores têm baixa remuneração. Por outro lado, a maioria (quase a totalidade) é composta por professores, justificando, assim, a natureza do curso em pauta. As outras profissões informadas são a de Programador de Sistema e Auxiliar de Ensino, que podem sinalizar que estes buscam uma mudança de rumo profissional ou uma segunda profissionalização.

A segunda pergunta, seguindo o questionário, foi a que diz respeito ao **tempo de serviço**, cujas respostas refletem a relação com a natureza específica do curso modular: a de habilitar professores atuantes em sala de aula. Há, entre eles, professores que ingressaram há pouco na profissão e outros que estão em vias de aposentadoria, com mais

de 20 anos de exercício docente, mas pela exigência da lei também procuraram realizar sua habilitação.

Dados semelhantes foram registrados na pesquisa desenvolvida pela Profª Alda Osório, já citada anteriormente, com os alunos do curso oferecido pela UFMS. A similaridade da clientela dos dois cursos pode ser constatada no percentual de tempo de serviço de atuação em sala de aula, registrando uma média de 6,4 anos de profissão do grupo pesquisado.

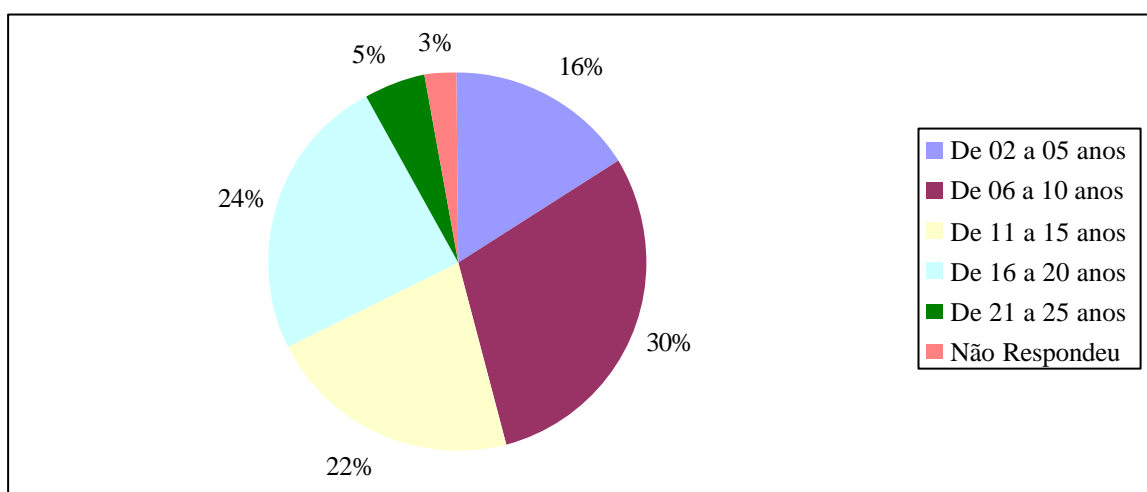


Gráfico 4 - Tempo de serviço.

Esses percentuais reforçam a especificidade deste curso de habilitação docente que, assim como outros em desenvolvimento pelo país; seus discentes trazem a prática da sala de aula ao encontro da teoria, do conhecimento científico elaborado, da produção acadêmica. É em função do trabalho diário desses acadêmicos que pesquisas são realizadas, congressos e encontros organizados, livros publicados e teorias elaboradas, discutidas e estudadas. Oportunidades como esta não devem ser desconsideradas, pois a formação em serviço de quem já está atuando (e até por mais de 20 anos), requer que os respectivos cursos de habilitação se configurem com características próprias em termos de natureza, ritmos, interações e sistema de avaliação, sempre direcionados a esse tipo de público, objetivando a que as experiências dos alunos sejam aproveitadas e valorizadas.

3.3.5 A opção pelo curso modular

Foram apresentadas, no questionário que os acadêmicos responderam, duas questões buscando verificar os motivos que justificam a escolha pelo curso modular, sendo a primeira uma questão de múltipla escolha e a segunda uma questão aberta, onde os acadêmicos apresentaram respostas discursivas.

A primeira pergunta procurou identificar, por ordem de relevância, os fatores que influenciaram na escolha pelo curso **da UCDB** e não os disponíveis nas outras universidades. As opções apresentadas foram as seguintes: localização; proposta pedagógica; organização acadêmica (em módulos); valor das mensalidades; nome da Instituição; indicação de outras pessoas; processo de seleção e outro, tendo esta última, um espaço para o registro próprio do acadêmico.

As respostas obtidas forneceram o seguinte gráfico:

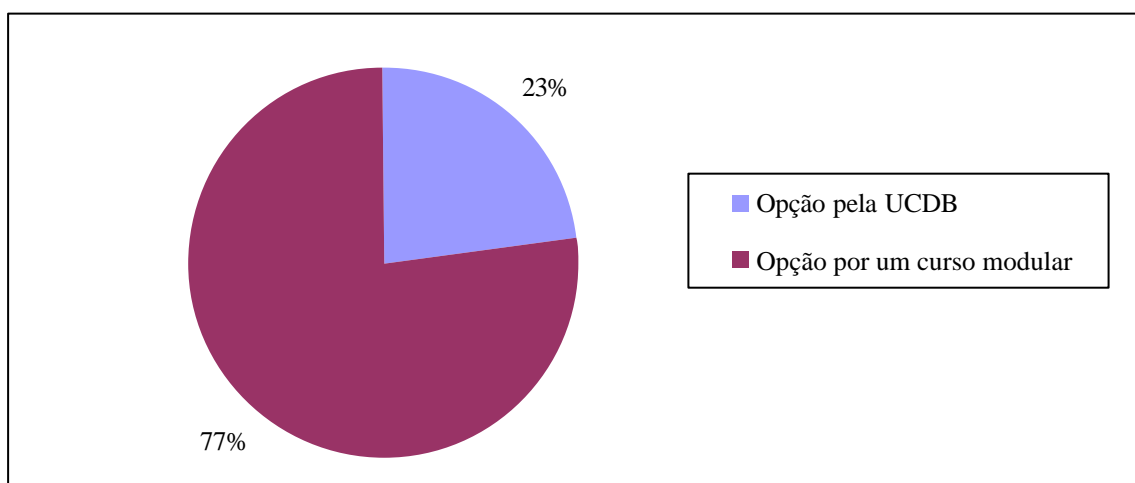


Gráfico 5 - Fatores que influenciaram a escolha pelo curso modular da UCDB, por ordem de relevância.

Esta questão, mesmo apresentando similaridade com a próxima, diz respeito à escolha pelo curso **da UCDB** em especial e não somente sobre o fato de ser modular, pois outras Universidades também ofereciam cursos semelhantes.

Outra pergunta foi apresentada aos acadêmicos de modo que eles poderiam registrar seus próprios motivos, sem a indução de opções, porém se referindo apenas ao sistema modular, independente da Instituição que o oferecia.

O que foi apurado, compõe o quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Motivos da escolha pelo curso de Formação de Docentes em Sistema Modular.

Situação	Nºs brutos ²⁰
Tempo / horário	19
Exigência legal	15
Aperfeiçoamento	07
Valor da mensalidade	06
Distância	04
Curso superior	03
Manutenção do emprego	02
Realização de um sonho	02
Melhor corpo docente	01
Nome da Instituição	01
Melhorar a prática pedagógica	01

Faz-se pertinente informar que, no instrumento aplicado para a coleta, esta questão era “aberta”, portanto sem nenhum componente indutivo de resposta.

Após análise mais acurada, é possível perceber que os quatro primeiros motivos apresentados nas respostas dos acadêmicos sugerem situações merecedoras de detalhamentos específicos para seu entendimento, considerando e confrontando estes com os dados de outras questões que fizeram parte da pesquisa.

O registro de dezenove opções que dizem respeito ao **tempo ou horário** do curso em sistema modular remete a atenção para o perfil dos acadêmicos que procuram esta modalidade de ensino: a totalidade é composta por trabalhadores que têm seu tempo comprometido com o emprego, fonte de renda e de sustento para a família. Como é possível verificar no item 3.3.4 onde é possível perceber que há quem exerce duas profissões ao mesmo tempo.

²⁰ O total de respostas apresentadas nestas opções foi de 61 ocorrências porque muitos dos respondentes registraram mais de um motivo. O mesmo se aplica a outros quadros que se seguem, todos tratando de questões abertas.

Configurando trinta um por cento (31%) do total de registro, os acadêmicos que indicaram este fator afirmaram que a falta de tempo destinado apenas ao estudo é um empecilho para a continuação ou aprofundamento dos estudos. Como as aulas do curso aconteceram nos períodos de férias escolares regulares (meses de janeiro e julho), estes acadêmicos abdicaram do descanso a que têm direito para buscar sua habilitação profissional. A impossibilidade de estudar concomitante ao exercício da função comumente acontece devido ao fato de que muitos trabalham em até três períodos de aula, restando, portanto, apenas as férias para dedicação a qualificação.

As próprias atividades da profissão de professor exigem dedicação além das horas em sala de aula já que faz parte de seu trabalho a preparação de aulas, organização de conteúdos, elaboração e correção das avaliações e, em poucos casos, a participação em eventos acadêmicos. Alia-se ao volume de ações a necessidade de ter outro emprego, provocada pela baixa remuneração da classe, situação que ocorre em todo o país.

Outro elemento que deve ser destacado é a questão da **exigência legal**, que obteve 15 (quinze) registros, ou seja, estão presentes em quase todos os questionários, mesmo que dispersos em questões diferentes.

Ora, a própria ação das Prefeituras Municipais em procurar as Universidades para o oferecimento de cursos para habilitação dos professores atuantes sinaliza uma mudança de comportamento. Este professor/aluno está, de alguma forma, buscando destacar seu posicionamento frente à sua profissão, à sua atuação e ao seu processo de formação, posto que sua inserção ou permanência no mercado de trabalho está diretamente ligada à sua condição profissional.

Analisando, portanto, todas as explicações registradas nesta questão, o agrupamento das respostas em categoria busca ajudar a perceber os principais aspectos que definiram os motivos para a escolha do curso modular, para a formação / habilitação que todos por ele ali buscavam.

a) Aspecto acadêmico

Considerando o aspecto acadêmico, é possível destacar as respostas que tratam de **melhor corpo docente** (01 ocorrência); **nome da instituição** (01 ocorrência); **aperfeiçoamento** (07 ocorrências) e **melhorar a prática pedagógica** (01 ocorrência), compõem um total de 10 ocorrências, o que dentro do universo total (61 ocorrências), corresponde a apenas 16,5%. Importa destacar que os acadêmicos que fizeram parte desta pesquisa já estão exercendo a profissão do magistério, ou seja, suas respostas estão baseadas em suas experiências de vida e profissionais e em toda a formação recebida após o cumprimento de oito módulos (04 anos).

Pelo fato de já estarem em período de conclusão de curso, desperta a atenção a pequena média de ocorrências que tratam do aspecto acadêmico, mas uma acadêmica que reside e trabalha em Campo Grande respondeu a questão da seguinte maneira:

Os motivos foram porque já lecionava e precisava de formação superior, e porque somente nas férias tinha tempo hábil para fazer o curso. E também para ampliar os conhecimentos e continuar os estudos, pois é necessária uma formação continuada para o professor. E o curso modular deu condições de realizar esse grande momento histórico para os professores que almejavam ampliar seus conhecimentos e continuar seus estudos.

A fala da acadêmica, acima, mereceu transcrição porque coloca de forma direta que, fora estes dois aspectos, o desejo e decisão de continuar os estudos, em vistas de aperfeiçoamento profissional, também pesaram na decisão. Vale ressaltar que a acadêmica em questão já tinha 24 (vinte e quatro) anos de profissão.

b) Aspecto financeiro

Outra vertente de análise que se mostrou determinante na escolha do modular foi o aspecto financeiro que se fez presente em várias respostas, porém a natureza de todas culmina em questões econômicas que também não podem ser desprezadas.

Dentre as respostas que os acadêmicos apresentaram²¹, destacam-se as seguintes:

Porque o sistema modular acontece nos períodos de férias e facilita muito para quem trabalha e não custa tão caro para quem ganha pouco.

[...] pelo preço acessível.

Pelo valor da mensalidade [...].

O preço foi bom.

Gostaria de ser professora, mas não tinha tempo disponível nem condições financeira de fazer o curso regular.

Escolhi este curso por morar em outra cidade e não ter como fazer o regular.

A acadêmica que registrou a resposta logo acima mora e trabalha em uma cidade do interior, Sidrolândia, distante da sede do Campus da UCDB, na Capital, 64 (sessenta e quatro) quilômetros, justificou a necessidade da procura pelo curso modular, devido sua impossibilidade de se habilitar em um curso regular (que segue o calendário acadêmico convencional²²), considerando suas condições econômicas face às despesas demandadas diariamente. Aliás, em outros cursos da UCDB, e também em outras Instituições de Ensino Superior de Campo Grande, há considerável número de acadêmicos do interior que se deslocam todos os dias para as aulas na capital. É provável que a maioria esteja cursando no período noturno, quando vem estudar após oito ou nove horas de trabalho em sua cidade de origem.

Em termos de questões financeiras, as despesas que esses acadêmicos têm para a manutenção de seu curso superior não podem ser desconsideradas, já que arcam com os valores das mensalidades, do transporte intermunicipal (excluindo os de alguns municípios cujas Prefeituras oferecem transporte gratuito), alimentação diária, muitas vezes, substituindo uma refeição completa por lanche, composto de “salgado” e “refrigerante”; e do material didático (como apostilas, capítulos de livros) e outras que surgem no decorrer do processo letivo.

Outro empecilho que atrapalha os que moram no interior, mas não conseguem frequentar um curso regular, é a questão do cansaço físico já que enfrentam, após a jornada de trabalho, duas ou até quatro horas de viagem em veículos pouco confortáveis, embora todos cumpram as mesmas atividades desenvolvidas em sala de aula. O fato de não residirem na Capital não os eximem de serem cobrados em termos de rendimento escolar.

Merece destaque a resposta de outro acadêmico que, só de maneira diferente, aponta a idêntica justificativa para a escolha do sistema modular:

São vários os motivos dentro um deles o valor da mensalidade, pois hoje o custo de vida está muito caro, até mesmo para se ter uma formação acadêmica precisa ter um salário muito alto para dar conta de pagar uma faculdade sei que é um desejo de todo cidadão é essa formação, pois hoje o mercado de trabalho e a globalização estão cada vez mais exigindo mais das pessoas. Este curso só veio ajudar a classe menos favorecida.

²¹ As transcrições das respostas obtidas pela coleta dos dados seguem *ipsis litteris* ao que foi escrito pelos acadêmicos, conservando os erros de ortografia e gramática. Todos os questionários preenchidos estão disponíveis para consulta, figurando apenas o modelo, nos anexos.

²² Em especial na UCDB, o calendário acadêmico é composto de 220 (duzentos e vinte) dias letivos e tem seu início em meados de fevereiro e término em meados de dezembro, havendo pequena variação ano a ano.

Finalizando a interpretação do Quadro 3, mais dois itens foram informados: a realização de um sonho (2 registros) e a distância (4 registros). Uma das acadêmicas que considerou a distância como diferencial, na escolha do curso, trabalha e reside em um assentamento rural, no município de Sidrolândia-MS²³.

A ausência de Instituições de Ensino Superior nos municípios do interior acaba por exigir daqueles que procuram pela realização ou aprofundamento de seus estudos, o deslocamento para os grandes centros. Esta movimentação é dispendiosa tanto no fator tempo como na questão econômica, já que os gastos aplicados comprometem o já desfalcado rendimento e demandam esforços para o aproveitamento das poucas horas que lhe restam.

Neste particular vale ressaltar que a UFMS oferece, como dito anteriormente, um programa de Formação de Professores, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação das cidades do interior, através do Ensino à Distância.

Na próxima questão, buscou-se verificar o entendimento que os alunos dos cursos modulares tinham referente à comparação entre estes e os cursos regulares, ou seja, em relação aos cursos que acontecem no decorrer do ano letivo tradicional.

3.3.6 O que diferencia os cursos modulares dos cursos regulares

Importa ressaltar que os cursos modulares foram implantados na Universidade como qualquer outra iniciativa de cunho experimental, evidentemente, com características singulares, recebendo críticas e desconfianças por parte de alguns docentes da própria Universidade, de alguns diretores de escola e, por conseguinte, também dos acadêmicos dos cursos regulares. A questão apresentada aos participantes busca descortinar o que os próprios alunos, em processo de conclusão, pensam dessas licenciaturas em comparação com as regulares.

²³ Assentamento Rural Capão Bonito II, em Sidrolândia / MS.

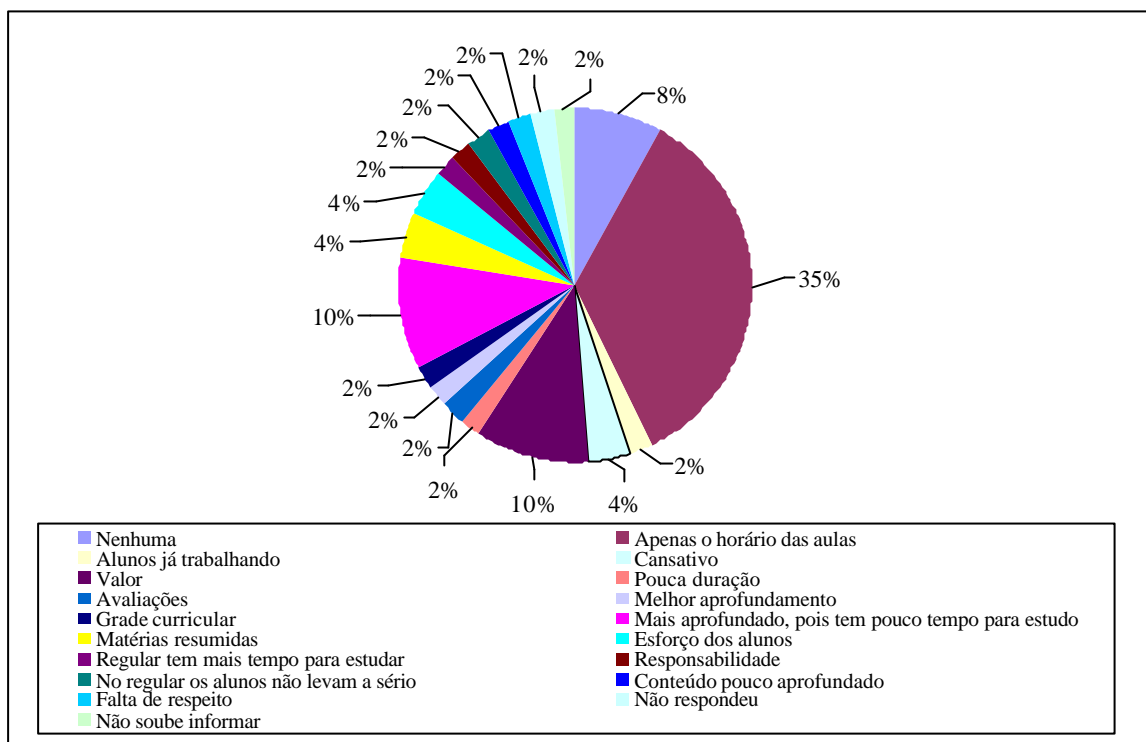


Gráfico 6 - Aspectos que diferenciam os cursos modulares dos cursos regulares.

As informações do gráfico 9 foram agrupadas em três categorias distintas que se destacaram e se congregam por sua natureza, ou seja, em **pontos negativos**, **pontos positivos** e **de igualdade**, pela análise de respostas retratando diferença ou semelhança entre estes dois cursos.

Observe-se o Gráfico 7 a seguir que apresenta a separação das categorias.

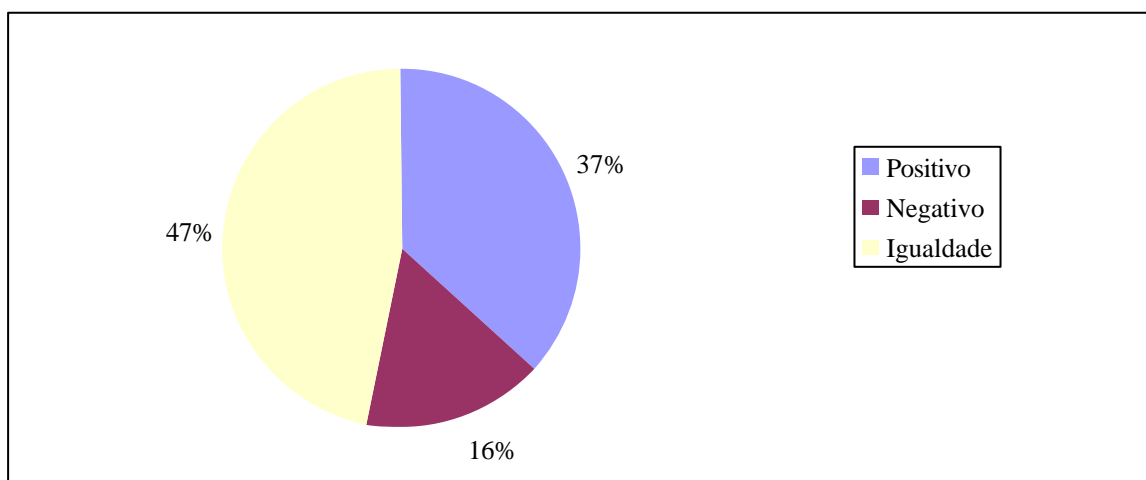


Gráfico 7 - Análise dos pontos positivos e/ou negativos da comparação entre os cursos regulares e modulares.

Para melhor entendimento e análise das respostas obtidas, optou-se pelo detalhamento de cada categoria constante no gráfico 6, lembrando que foram extraídas das respostas discursivas dos acadêmicos, assim como todas as outras respostas seguintes.

a) Pontos positivos

Dentre as 49 (quarenta e nove) ocorrências, 16 (dezesesseis) se referem ao lado positivo de sua natureza modular quando destacam que as indicações apresentadas justificam tratamento, ou sentimento, superior aos cursos regulares. Ponto a ponto, verificou-se o seguinte: Opção **Alunos já trabalhando** denota a experiência profissional como algo que supera a inexperiência que, por vezes, caracteriza quadro de discentes dos cursos que acontecem regularmente no decorrer do período letivo convencional. É a própria acadêmica que explica: “[...] Porque nos cursos modulares os acadêmicos já são profissionais da área e por isso vem com bastante interesse e acho que a maioria evita faltar na intenção de se habilitar profissionalmente”²⁴.

Caracterizada como aspecto positivo, também a questão do **valor da mensalidade**, apontada em 5 (cinco) ocorrências, ressalta a questão financeira como algo destacadamente relevante, isto é, o fato de o valor da mensalidade do curso modular ser menor que o cobrado pelo curso regular²⁵, viabiliza as matrículas e a concretização das aspirações de consecução da habilitação. Mesmo assim, um respondente fez a seguinte ressalva: “Por ser um curso oferecido só nas férias e ter a mensalidade razoável, mas ainda não é um preço adequado”.

Neste particular ressalta-se a problemática da disponibilidade financeira para concluir o curso, pois os acadêmicos destes cursos (cuja realidade não é diferente em outros cursos pelo país) sabendo que sua remuneração é comprometida como sustento familiar e quase nada resta para o investimento em sua formação. Esta pequena parcela destinada ao estudo tem de ser dividida entre o pagamento das mensalidades, despesas de

²⁴ Professora há dez anos.

²⁵ Esta situação diz respeito aos cursos da UCDB, não obrigatoriamente se repete em outros cursos de natureza semelhante existentes no país.

alimentação, de transporte e de alojamento, o que pode justificar a reclamação exemplificada acima quando o acadêmico reconhece o baixo valor da mensalidade, mas lembra que poderia ser menor.

Agrupados numa mesma vertente de análise estão as opções: **Mais aprofundado porque tem pouco tempo para estudo, Melhor aprofundamento e Esforço dos alunos**, porque fornecem indicativos de que o curto espaço de tempo e a carga horária a ser cumprida, através dos conteúdos programáticos das disciplinas exige por conseguinte, concentração de leitura, exercícios e trabalhos que fazem parte da rotina acadêmica dos alunos modulares.

Perpassando pela auto-estima do acadêmico do curso modular, destacam-se os itens **O curso modular exige mais responsabilidade e No regular os alunos não levam a sério**, nos quais é palpável o reconhecimento próprio de seus esforços no cumprimento das exigências didáticas para a conclusão do curso. Este discurso está sempre presente durante o desenvolver das aulas presenciais, o que foi possível verificar quando da participação da pesquisadora como docente, mencionada anteriormente.

b) Pontos negativos

Quanto aos aspectos negativos observados nas respostas apresentadas espontaneamente, e excluindo as acima descritas, foram registradas 9 (nove) ocorrências que colocam o curso modular em desvantagem quanto ao regular, sob o olhar dos próprios acadêmicos. A condensação de conteúdos e de carga horária (característica principal dos modulares) está presente nessas opções **É mais cansativo; Matérias resumidas; O curso regular tem mais tempo para estudar e Conteúdo pouco aprofundado**. A questão do reconhecimento da comunidade acadêmica como um todo foi colocada por um deles, o que se infere como algo pontual e não parte da maioria dos acadêmicos. Não se pode deixar de ressaltar que o número extremamente ínfimo desse tipo de ocorrência negativa contrariou o que, anteriormente à pesquisa, se pensava: que a esmagadora maioria desses acadêmicos sobreporia as opções negativas às positivas.

Ainda merece destaque (dentre os aspectos negativos) a questão da **avaliação** que foi lembrada uma única vez, mas que se diferenciando, na prática, do que é realizado nos cursos regulares. Esta diferenciação não diz respeito a termos de veracidade e rigor científico, mas à periodicidade e quantidade, dado o curto espaço de tempo disponível para tal, em cada disciplina.

c) Aspectos de igualdade

Em outra vertente foram encontradas 21 (vinte e uma) ocorrências que põem em pé de igualdade os dois cursos (modulares e regulares), dando corpo a elevada auto-estima e reconhecimento próprio de seu caminhar universitário. Dentre as 49 ocorrências, 17 delas reconhecem apenas a **diferenciação de horário**, ou seja, módulos presenciais e não-presenciais dos modulares em relação aos semestres convencionais dos cursos regulares. Em outras palavras, para estes acadêmicos o aprofundamento teórico, a realização de trabalhos, o acompanhamento avaliativo, a construção do conhecimento e a participação nas aulas pelo menos similares aos dos cursos modulares e nos regulares.

As outras 4 (quatro) ocorrências já nem fazem distinção ou menção ao horário das aulas, pois registraram que em **nenhum** aspecto há possibilidade de diferenciação entre os cursos acima descritos.

3.3.7 Vantagens e desvantagens de habilitar em curso modular

Em seqüência ao questionário, foi solicitado o seguinte: **5. Cite abaixo as vantagens e desvantagens de receber sua formação/habilitação profissional no curso em que está concluindo.** Como já anteriormente informado, esta pergunta não apresentou opções de resposta, o que possibilitou a percepção de vários aspectos distintos, entre si, que vêm confirmar as respostas do Gráfico 6, indo além do que não foi possível coletar na pergunta anterior. O fato de terem sido propostas as opções **Vantagens** e **Desvantagens** foi essencial para o detalhamento do que não foi possível extrair em outros momentos das respostas do questionário.

a) Vantagens

Para melhor visualização desta comparação, o gráfico abaixo contribui para o entendimento de que maneira os acadêmicos deste curso modular se sentem em relação aos acadêmicos dos cursos regulares:

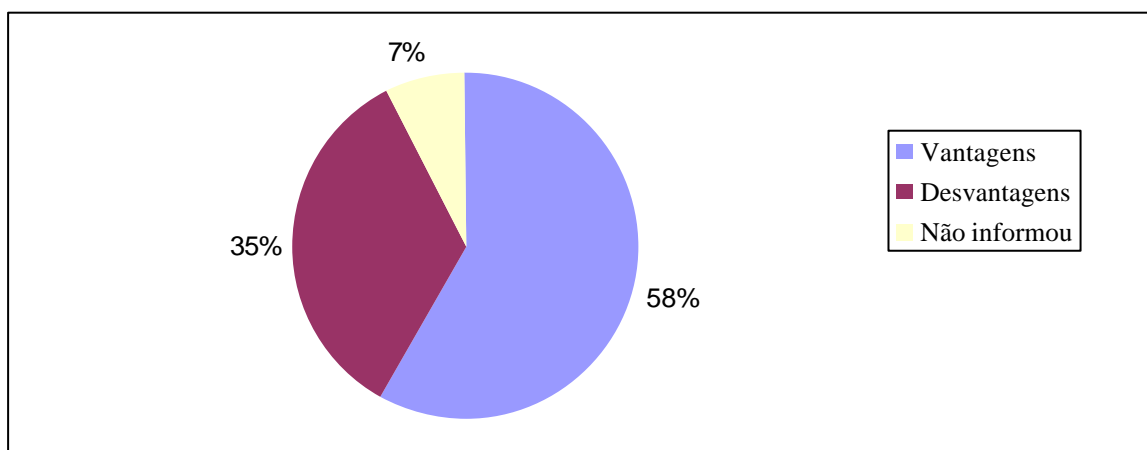


Gráfico 8 - Vantagens x desvantagens em ser Sistema Modular.

As respostas obtidas estão distribuídas de maneira que é possível perceber os vários dimensionamentos que emergiram das análises sobre os benefícios de um curso modular. Os aspectos levantados vão desde o despertar da leitura até a questão da melhoria do salário, passando, ainda, pelo despertar do interesse pela pós-graduação.

No Gráfico nº 9 abaixo estão elencados todos os elementos que figuraram nas respostas.

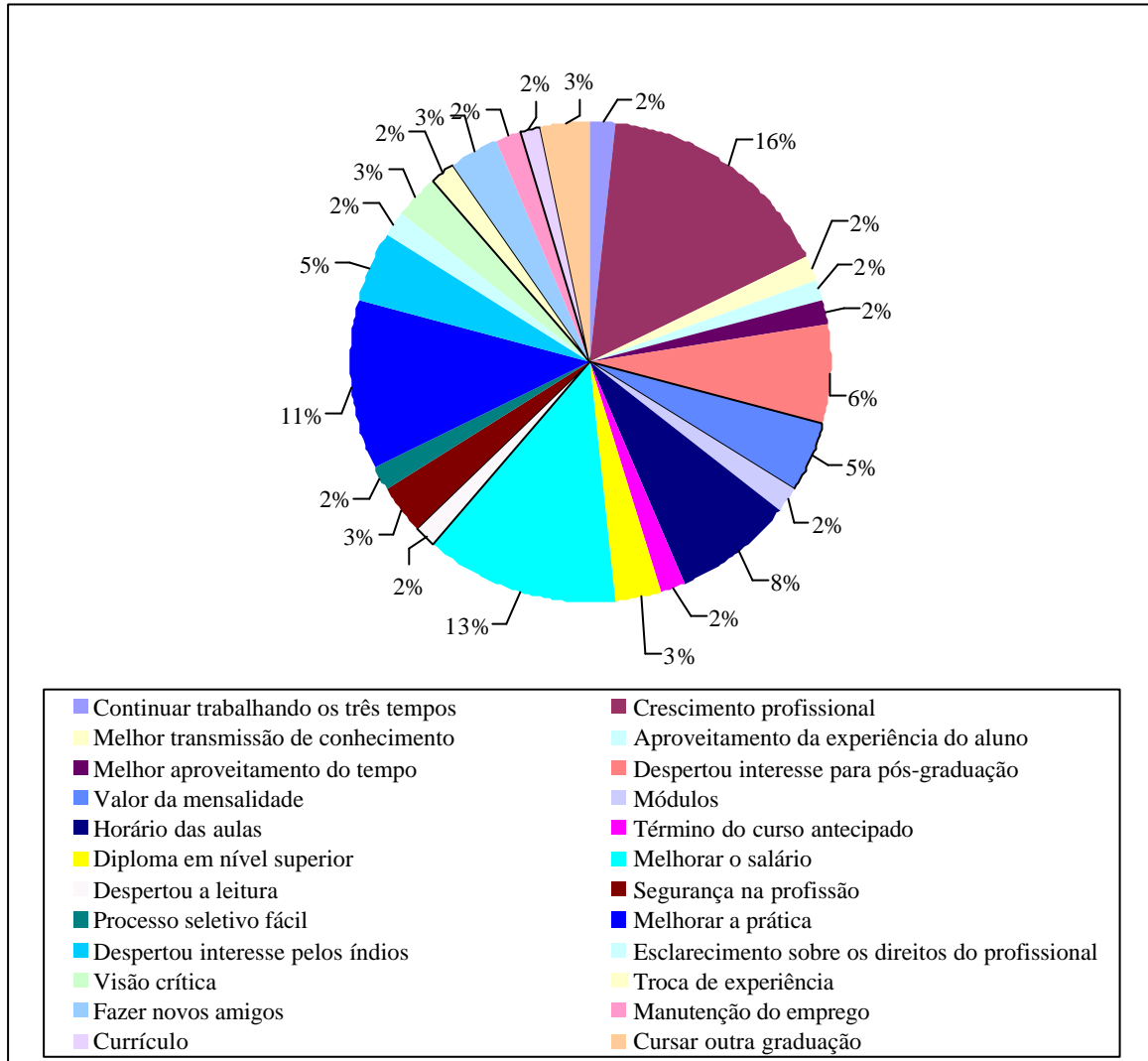


Gráfico 9 - Vantagens e desvantagens de receber sua formação / habilitação profissional no curso em que está concluindo - detalhado.

Analisando, primeiramente, as **Vantagens** (num total de 62 registros), novamente foram agrupadas em quatro categorias, para leitura mais acurada sobre as respostas: Aspecto Financeiro, Formação Profissional, Aspectos Didáticos e Questões de Ordem Prática.

A primeira delas, a dos **Aspectos Financeiros**, aparece em 13 (treze) registros, sendo que a maioria deles se refere à **melhoria do salário**. Neste particular, destacaram-se

as respostas de três acadêmicas que não se detêm somente na questão salarial, também percebendo a necessidade de continuação dos estudos:

A vantagem é que ao concluir este curso temos em relação ao nosso trabalho elevação de nível fazendo assim aumento de salário, e a vontade de continuar a estudar (Acadêmica A).

Vou continuar atuando na alfabetização e pela oportunidade de está ampliando conhecimentos e amadurecendo mais a prática e pelo aumento salarial (Acadêmica B).

Contará para que possa subir meu nível segundo o plano de cargo e carreira (PCC) da minha cidade (Acadêmica C).

A segunda categoria é a que versa sobre **Formação Profissional**, na qual expressa preocupação dos acadêmicos, diz respeito ao crescimento como profissionais, sua inserção e manutenção no mercado de trabalho principalmente considerando a realidade econômica pela qual perpassa o país, cujos reflexos são também sentidos em suas cidades de origem. Com 23 apontamentos, estão incluídos nesta categoria o **crescimento profissional, a pós-graduação, diploma em nível superior, educação indígena, currículo e outra graduação**. Registra-se o que escreveu uma acadêmica em relação à Educação Indígena, uma das disciplinas do quadro curricular do curso em Habilitação em Séries Iniciais: “Poderei lecionar com EJA [Educação de Jovens e Adultos] que adoro, me deu força para especialização na educação indígena e ainda em séries iniciais” (Acadêmica J).

Esta resposta é destacada porque por ela se percebe que o ensino alcançado pelos cursos modulares da UCDB transcendeu os conteúdos e despertou a acadêmica para duas intenções além do objetivo final do curso -: a) vontade de prosseguir seus estudos, fazendo duas outras especializações; isso reforça a idéia de que o ambiente universitário possibilita visão mais crítica sobre a profissão escolhida pela pessoa, pois somente obter o diploma e garantir seu espaço dentro do pequeno contingente com formação superior no país já não satisfaz mais àqueles que percebem as exigências do tempo moderno para se manterem no mercado de trabalho; b) já o fato de que esta acadêmica se sentiu com base suficiente para o trabalho com educação indígena, realça a importância da adequação da educação às características regionais onde o curso de formação está inserido, segundo a LDB; trabalhar com a população indígena é fato presente nas escolas das cidades do interior de Mato

Grosso do Sul, que abriga 32.519 índios, conforme informações extraídas do *site* da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 28 de agosto de 2004.

Em relação à outra subcategoria que aferida nas respostas dos acadêmicos, a que trata de **Aspectos Didáticos** compreende nuances mais pedagógicas do fazer docente: 10 registros foram mensurados, em maioria referindo-se à melhoria da prática pedagógica, assim se manifestaram:

Vantagens todas possíveis, para o nosso conhecimento, aprendizagem para ser aplicado em nossa prática pedagógica e para nossa realização pessoal e formação intelectual.

Um melhor aperfeiçoamento metodológico e pedagógico para poder ministrar as minhas aulas com mais segurança e consciência daquilo que está inserido em minha profissão.

Não foi questionado sobre quanto tempo estes acadêmicos estão afastados dos estudos formais ou de programas de capacitação dentre os oferecidos pelo governo, porém, percebeu-se grande aproveitamento no âmbito dos cursos modulares, sobretudo em relação a metodologias de ensino. Ter à disposição a biblioteca da Universidade e os laboratórios para aulas práticas pode ter favorecido o aprendizado de teorias sobre técnicas pedagógicas, já que quase a metade deles trabalha em escolas de cidades do interior do Estado, em assentamentos ou escolas rurais, em que geralmente os recursos são poucos e quase não há material didático para o trabalho em sala de aula.

A última subcategoria é a que remete às **questões de ordem prática**, ou seja, sobre pontos que se destacaram como vantagem do curso modular, mas não se encaixam nas duas subcategorias acima descritas. Nesta foram 11 ocorrências nas quais a questão mais informada foi a do **horário das aulas**, pois a possibilidade de frequentar os módulos presenciais nos meses de janeiro e julho contribuiu para a organização do tempo disponível a trabalho e estudo, também conciliando a família e o lazer.

Em termos de vantagens, embora os acadêmicos tenham se referido a motivação forçada pela legislação educacional para manter seus empregos, os registros que apareceram em suas respostas permitem interpretar que houve bom aproveitamento dos conteúdos trabalhados nas aulas e que o fato de este curso ser organizado em módulos

presenciais e não-presenciais foi o motivo maior que facilitou o ingresso de todos em processo de formação superior.

b) Desvantagens

Passando às desvantagens apontadas para o curso em pauta, segundo os próprios acadêmicos, foram detectadas 37 ocorrências, merecendo destacar também a informação contrária de que o curso “não tem nenhuma desvantagem”:

Não há desvantagem quando se quer adquirir conhecimento para uma boa aprendizagem, neste curso aprendemos muitas coisas, nós nos enriquecemos em tudo.

Em relação aos outros registros dos acadêmicos, foram as seguintes respostas apontando algumas desvantagens por ser curso modular:

Tempo curto para as aulas administradas [...];

Morar em outro município, a mensalidade tinha que ser de acordo com o nosso salário;

[...] o pouco espaço de tempo e cansaço físico as vezes e mental de assimilar os conteúdos.

Morar em outra cidade, mensalidade não adequada e ter que pagar caro nas cantina;

[...] o que posso citar é que o tempo é pouco para tanta matéria.

Em relação a remuneração que ainda será pouco. A falta de reconhecimento de nossos governantes. A falta de apoio de alguns diretores até mesmo quando o calendário escolar não bate com o da faculdade.

No gráfico a seguir, estão demonstradas as opiniões dos alunos em relação às desvantagens do sistema modular.

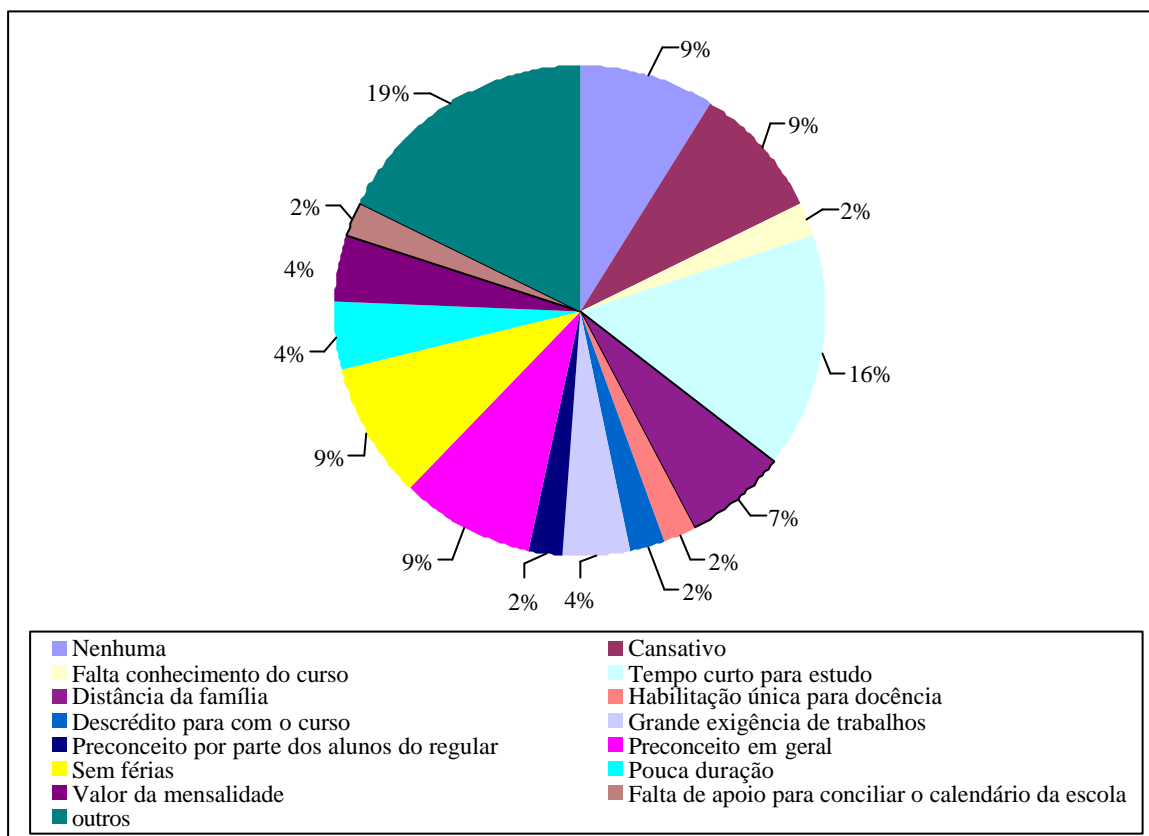


Gráfico 10 - Desvantagens do sistema modular.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA A PROFISSÃO

A questão 03, da parte II, do questionário trata de cinco aspectos referenciais para efeito de comparação entre o antes e o depois de completar o curso, figurando da seguinte maneira: Analisando sua prática pedagógica antes de sua formação universitária e comparando-a com a desenvolvida atualmente, você nota alguma mudança ou evolução em termos de: a) visão de mundo; b) entendimento sobre educação; c) realização profissional; d) entendimento da realidade educacional do País e e) relação universidade x mercado de trabalho. Essa pergunta provocou um exercício de auto-avaliação²⁶ por parte de cada um dos acadêmicos, conforme observado por alguns acadêmicos ao final da aplicação do questionário.

²⁶ Esta avaliação foi percebida no dia da aplicação do questionário porque, ao saírem da sala, cinco acadêmicos procuraram a pesquisadora (pelo fato de ela mesma estar orientando o preenchimento do questionário) e disseram que até aquele momento não haviam parado para refletir sobre a evolução do próprio conhecimento e que, eles mesmos, estavam surpresos com seu desempenho.

As respostas individuais, a partir de questões abertas, permitindo a cada um expor seu próprio conceito ou entendimento, favoreceram o afloramento de aspectos subjetivos e também únicos em relação a cada acadêmico. Isso correspondeu à expectativa desta pesquisa, ou seja, conseguir captar fielmente idéias genuínas de percepção dos acadêmicos sobre o curso modularmente desenvolvido, inclusive no que respeita a contribuições para o exercício docente. E, neste sentido, foram elencadas, abaixo, as principais opiniões que surgiram sobre os cinco aspectos apresentados:

a) Visão de mundo (com manifestações de que o curso proporcionou): novas bagagens; enriquecimento da prática pedagógica; condições de dialogar; entender o mundo; visão mais ampla; mudou totalmente: abriu horizontes; mais crítica; pensar antes de aceitar proposta política; abandono do comodismo; não mudou muito, pois na prática é muito diferente; importância de trabalhar com o índio; necessidade de continuar os estudos; maior entendimento sobre a globalização e o capitalismo; aprender a trocar experiência; percepção dos erros do passado; atualização de conceitos; percepção de que o País precisa de mais professores capacitados; amadurecimento pessoal, profissional e mental; percepção de que o estudo não deve ser interrompido; conhecimento das diversas realidades das escolas do país; despertou o interesse de estar acompanhando as notícias em jornais e outros meios de comunicação.

Os conceitos acima são resultados das análises das respostas apresentadas, mas algumas transcrições merecem ser destacadas:

Que podemos pensar mais antes de aceitar uma proposta política.

Cresci muito interiormente, hoje sinto-me realizada, vejo o mundo com outros olhos, tenho novas experiências, conhecimentos, houve uma mudança radical em minha vida.

Com certeza, agora através dos estudos e ensinamentos que tive, tenho condições de dialogar, entender o mundo que me cerca.

Agora estou mais próxima da realidade e compreendo de assuntos discutidos na atualidade, ou seja, o curso proporcionou-me a atualização dos acontecimentos do mundo.

Hoje tenho com certeza uma visão bem mais ampla, saí do comodismo e parti realmente para a prática²⁷.

²⁷ Professora há 17 anos, mora e trabalha na capital.

De modo geral, as respostas mostraram que a avaliação feita pelos acadêmicos sobre a evolução de seus conhecimentos foi positiva, dando a perceber que o crescimento intelectual e de análise crítica teve relação direta com o desenvolvido pelo curso modular, com importância ressaltada principalmente no que se refere à formação de educadores.

Esse panorama positivo pode ser um indicativo de que, ao seu modo e dentro de suas especificidades, o curso de formação de professores em sistema modular está realmente voltado para o desenvolvimento do profissional da educação e que o entendimento mais amplo do que acontece na sociedade tem feito parte dos conteúdos e das discussões pedagógicas durante seu encaminhamento.

b) Entendimento sobre educação: neste particular, a pretensão era de conseguir levantar os conceitos e definições de forma clara e concisa, mas as respostas obtidas se remetem a conceitos de âmbito mais amplo e diversificado. O fato de os acadêmicos terem sido, ao mesmo tempo, extremamente concisos e muito dispersos em suas respostas dificultou a clareza esperada para efeito deste trabalho, não significando, porém que os resultados não tenham sido, assim mesmo, relevantes: deve ser considerada em sentido mais amplo que o restrito a um só assunto (ensino, por exemplo); amplia conhecimentos; diz respeito a processo de transformação; estende-se ao âmbito nacional; implica necessidade de aprender mais; não depende só do professor, mas do governo em geral.; implica que a bagagem do aluno deva ser levada em consideração; dimensiona-se como preparação para a vida; configura-se como alternativa para diminuir a marginalização; pressupõe necessidade de estudo, pesquisa e reflexão para a preparação de aula; provoca mudança na prática pedagógica; amplia conhecimentos sobre política e gestão educacional; põe o ser humano em rota de contínuo crescimento intelectual; acontece também fora da sala de aula; é direito de todo cidadão, independente da raça ou religião.

Algumas respostas, na íntegra, sobre o entendimento dos acadêmicos sobre educação:

A educação é papel do professor oferecer aos alunos oportunidade de ampliar cada vez mais a sua visão de mundo, em cidadãos crítico na sociedade.

Nos estudos feitos, entendi que às vezes agia errado com os alunos, por não ter muito conhecimento sobre o assunto a trabalhar.

Tudo que se refere a educação se envolve questões de cidadania, e aprendemos a ensinar e ensinar aprendendo.

Aprendi muito, mas tenho que buscar mais, minha prática pedagógica será mudada com certeza, o que sei hoje sobre educação me dá muitos subsídios, para ministrar as minhas aulas.

c) Realização profissional: Registra-se, a seguir, o que foi relatado pelos acadêmicos, tomando o cuidado primeiro, de tirar os principais enfoques (dado que, reiterando, as respostas foram discursivas) e, segundo, de transcrever, sem interferência, algumas frases mais significativas, como se verá à frente.

A preocupação que permeia os discursos desses acadêmicos diz respeito à manutenção do emprego ou à promoção profissional sem deixar de mencionar a questão pessoal de interferência na auto-estima do professor. O fato de concluírem um curso em nível superior faz com que seu trabalho, suas idéias e suas opiniões sejam percebidas de modo diferente de quando ainda não tinham a graduação.

As idéias principais sobre a análise que eles fizeram dizem respeito a contribuição do curso para ajudar a mudar o quadro educacional; necessidade de completar a formação em cursos de pós-graduação; reconhecimento da necessidade de estar em constante estudo e atualização; pretensão de prestar concurso público para professor agora que já tem a devida habilitação; a conclusão do curso favoreceu a mudança de como os outros professores recebem suas opiniões. Alguns registraram que sentem-se preparados para atender os alunos, pois o curso melhorou o desempenho em sala de aula e a habilitação em nível superior irá proporcionar o aumento de salário.

Em relação às aludidas transcrições de textos das respostas, destaca-se, por exemplo, a fala de uma acadêmica que retratou sua afirmação como “profissional” por ter, agora, seu espaço definido e situado entre seus pares, auto-afirmação esta que fundamenta suas idéias e lhe confere base firme para suas ações: “Sim, minha auto-estima cresceu e agora me empenho com mais segurança em meu local de trabalho, pois as pessoas te vêem diferente”²⁸.

²⁸ Professora há quatro anos.

É possível que o aspecto psicológico também esteja presente nas convicções dos que buscam a formação profissional, transcendendo o aspecto legal de sua profissionalização.

d) Entendimento da realidade educacional do País: as respostas, como sempre discursivas, também aqui se caracterizam de cunho genérico, e na dimensão do senso comum. Isso, embora se esperasse, hipoteticamente, que a própria realidade educacional do Brasil - amplamente notificada e vivenciada pelos acadêmicos na condição de docentes em regiões interioranas -, lhes inspirasse respostas diretamente incisivas em termos de focos, sobretudo, problemáticos visados; percebeu-se que muito pouco de formação política foi alcançado. A superficialidade das respostas demonstra que a urgência na habilitação não possibilitou um avanço nos debates acerca do contexto atual da educação.

É possível verificar isto através das seguintes frases coletadas:

É uma caminhada, portanto é preciso investir em educação no Brasil.

É preciso diminuir o índice de analfabetismo.

É preciso investir na formação de professores.

Configura-se como processo de mudanças face ao novo governo.

A posição do Brasil no quesito educação é desfavorável em relação aos outros países do Terceiro Mundo.

A melhoria da educação se dará quando houver interesse e investimento por parte do governo.

De certo modo, as superficialidades e generalizações das respostas podem ser computadas como lacunas do curso, visto que poderia/deveria trazer para sua pauta de conhecimento e reflexão as especificidades de cada localidade e/ou comunidade, independente da heterogeneidade de cenários educacionais no país, tornando o educador que nela atua capaz de transformá-la em farto material de análise, debates, discussões críticas e contextualizadas. É função inerente do educador estar atento ao que acontece no mundo e em especial o que lhe está próximo, pois seu exercício pedagógico diz respeito à instrução e à formação de opiniões: ficar alheio à realidade do país não contribui para o cumprimento de seu papel na construção e produção do conhecimento, bem como, no processo de formação de sujeitos-cidadãos.

e) Relação universidade x mercado de trabalho: os itens sumariados das respostas são: o diploma de curso superior facilita a entrada no mercado de trabalho; garantia do emprego; o profissional recém-formado e sem experiência acaba procurando emprego em outra área diferente da que formou; o profissional deve ter consciência de que precisa estar atualizado em seus conhecimentos; o professor é agente de mudança da realidade educacional; a dificuldade é a pouca oferta de vagas; a Universidade é o caminho para a profissionalização e formação do professor; não basta a graduação é preciso competência profissional.

Analisando a íntegra das respostas, verificou-se, em geral, que os acadêmicos tinham consciência de que a universidade é o espaço em que a formação do educador acontece, formaliza seu contato com a produção científica, favoreceu sua realidade, como profissional, e a da escola, no que tange a todos os aspectos e fenômenos que a integram. Seguem, abaixo, algumas transcrições destacadas:

Como já trabalho, igualdade entre colegas.

Tudo é um conjunto, o mercado de trabalho exige um currículo invejável, a competição, etc. A pessoa tende a procurar recursos para se sobressair é nesse papel que insere a universidade.

Cursar uma universidade faz parte do mercado de trabalho, pois sem o certificado na mão é difícil conseguir emprego digno.

Muitos acadêmicos ao saírem do banco de uma universidade com o seu diploma na mão e sem experiência de trabalho muitas vezes são barrados e voltam a ter uma ocupação fora da sua formação acadêmica.

Contudo, a formação universitária não é uma panacéia, quer dizer, obter o diploma em nível superior não significa que todos os problemas de sua profissionalização estarão resolvidos posto que há várias implicações neste particular. O mercado de trabalho tem dificuldade de absorver todo o contingente de recém-formados, produzido ao final de cada ano, até por causa da localização das oportunidades de formação: nos centros maiores sobram professores habilitados em alguns domínios do conhecimento, enquanto nas regiões afastadas do interior, a falta é permanente até em virtude de que os que sobram nos centros maiores não são incentivados a migrarem para o interior.

A última questão, a de nº 5, propôs verificar o grau de entendimento que os acadêmicos colaboradores da pesquisa tinham sobre a relação direta do curso oferecido em sistema modular com as políticas educacionais do país em termos de formação docente. As respostas obtidas não disseram respeito apenas à manutenção da função que estão exercendo, como também foram abordadas as implicações no campo do crescimento intelectual e conseqüente melhoria na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, confirmando manifestações no âmbito das questões analisadas anteriormente, os seguintes enfoques sumariados das respostas discursivas:

[...] atendimento às exigências das escolas.

Possibilidade de prestar concursos público.

O curso é destinado a cumprir a lei que determina que até 2007 todos os professores deverão estar habilitado.

[...] interesse do governo em qualificar os professores.

O governo deveria abrir outras oportunidades de acesso à universidade, inclusive com incentivos financeiros.

O curso proporcionou um acesso mais fácil à graduação por ser em sistema modular; na realidade, quem ganhou com este lei foram os alunos porque os professores estão mais preparados.

O curso é de muita utilidade para os que não tem magistério e para os que estão atuando em sala de aula.

[...] exigência da LDB;

[...] a formação valoriza a classe.

Estes foram os dados obtidos pela investigação em tela, através dos quais o cenário foi desvelado, seus descontentamentos e suas vitórias foram expostos na construção do perfil de mais uma iniciativa na busca pela qualificação do professor. Os limites e avanços encontrados nestes discursos refletem uma das inúmeras facetas da realidade educacional deste país.

Os participantes desta pesquisa contribuíram sobremaneira para a análise da experiência desenvolvida pela UCDB, pois suas respostas apontaram os aspectos favoráveis à sua avaliação como também destacaram outros que deveriam ser repensados se estes cursos fossem oferecidos novamente.

Faz-se pertinente destacar que o objeto deste estudo foi analisado partindo apenas de um ponto de vista: o do acadêmico. Seria enriquecedor se os outros atores envolvidos neste processo fossem consultados, em futuras pesquisas, pois vivenciaram os cursos nos mais variados graus de intensidade, como professores do curso, como coordenadores, diretores das escolas, onde estão lotados os concluintes, e até mesmo como dirigentes da instituição que os ofereceu. A pesquisa é, afinal, algo em constante movimento e construção o que Limoeiro Cardoso (1978), comparando-a com um feixe de luz, assim esclarece:

A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. [...] A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensão inteiramente nova ao objeto. (LIMOEIRO CARDOSO, 1978 *apud* MINAYO 1993, p. 89).

Isto posto, pelas informações descritas e analisadas neste trabalho, buscou-se lançar o olhar dos acadêmicos sobre os cursos modulares da UCDB (mesmo que em proporções limitadas por amostragem), de maneira que se pudesse conhecer e reconhecer suas opiniões e contribuições para a avaliação desta experiência formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste processo de desenvolvimento da pesquisa foi possível constatar que há diferentes possibilidades de oferecer a formação aos professores em nível superior aos que ainda não tiveram a oportunidade para tal, superando os ambientes tradicionais do ensino superior, presos em seu modelo rígido e excludente. Os cursos modulares merecem uma atenção especial por parte de quem pensa e faz a educação, por ter sua característica específica, exigindo dos envolvidos, a adequação das práticas profissionais e pedagógicas, o conhecimento do perfil dos acadêmicos e a conseqüente (e talvez inevitável) revisão dos conceitos já elaborados. É mais um elemento impulsionador da dinâmica que envolve a questão da educação e que fornece à pesquisa vasto material a ser explorado e aprofundando, cujos resultados aqui encontrados contribuirão para o estudo da temática.

Pesquisar a educação é sempre um desafio. E não há investigação dos fenômenos educacionais sem o resgate histórico, buscando revisitar o proclamado e o realizado para descobrir a origem dos problemas atuais, os contextos em que aconteceram e os avanços que foram alcançados na superação das dificuldades do processo.

Analisar o curso de Formação de Docentes da UCDB partindo das respostas obtidas dos acadêmicos que cursavam o módulo final, mesmo que por amostragem, possibilitou ir além da análise do currículo ou projeto pedagógico pensado e organizado pela Coordenação deste Curso. Dar vez à palavra dos que vivenciaram o curso em sua essência, dentro e fora da universidade, possibilitou conhecer melhor o curso de formação de professores, porque são eles que sabem sobre o nível inicial de conhecimento e qual foi o atingido, após a conclusão do curso. Qual a contribuição teórico-metodológica que obtiveram na graduação, nos mais variados ambientes escolares em que atuam: ou uma escola de periferia da capital, uma escola particular, uma escola em assentamento rural ou uma sala multisseriada da zona rural de alguma cidade do interior do estado, pois deveria

ser esta a preocupação desde a concepção até o seu término, passando pelo trabalho dos professores em sala de aula.

É importante ressaltar que durante o breve período de contato com os acadêmicos do curso modular, pela ocasião de lecionar uma disciplina, foi possível perceber que, por parte dos acadêmicos, a oportunidade de habilitação tornou-se um momento de crescimento pessoal e profissional, pois o ambiente universitário exigiu postura diferente frente aos temas abordados e aproveitaram o oferecimento do curso modular porque sabiam que esta oportunidade não seria algo tão corriqueiro e acessível.

O fato de a Universidade Católica Dom Bosco oferecer esse curso de formação de docentes com as características bem distintas dos cursos regulares é mais um exemplo, dentre os já apresentados nesse trabalho e tantos outros aqui não citados, que a universidade não pode se eximir da responsabilidade que tem em relação à educação básica. A formação (no sentido mais apropriado e amplo que a palavra possa ter) pode se configurar como algo superficial e vazio quando não busca a interação da Universidade com a Educação Básica, traduzindo-se em certificação de profissionais e deixando de lado os aspectos fundamentais que consolidam a formação do professor, independente da condição em que isto ocorre.

Por outra, a adequação à realidade local não deve nunca acontecer sem a preocupação com a qualidade e seriedade com que iniciativas dessa natureza exigem, nas quais a cientificidade faça parte de todo o processo de construção, desenvolvimento e avaliação de todos os cursos de formação de professores, considerando e valorizando suas características e o público-alvo a que se destinam.

De modo geral, verificou-se que até as iniciativas das Universidades Federais mencionadas neste trabalho foram/são ações isoladas e distintas, denotando a falta de planejamento estrutural por parte do Governo Federal em atender à atipicidade do processo dos professores não habilitados do País. Sem um programa específico e abrangente, que preencha as lacunas em que hoje se encontra tal situação (fruto de sucessivas tentativas mal sucedidas ou interrompidas, geralmente por questões políticas), as escolas ainda continuarão tendo em seus quadros de professores, profissionais sem a qualificação devida.

De um lado o professor é o detentor do conhecimento formal produzido, tendo como instrumentos a produção erudita de todo o conteúdo que deverá ser trabalhado com

os alunos, suas concepções pedagógicas, seus critérios de avaliação e outros aspectos pedagógicos adquiridos em sua formação acadêmica. Do outro lado está o aluno que procura na escola o conhecimento formal e também fornece, na interação com o professor, seus conhecimentos provindos da experiência de vida, resultantes das relações sociais diárias; ou seja, já tem sua concepção de mundo, sua formação empírica, sua maneira de analisar e refletir sobre os conteúdos com os quais se depara na graduação.

Esta dinamicidade confere à escola (no caso, à Universidade) um caráter ativo e criativo, cujas experiências vividas por seus atores propiciam interações e trocas de vivências, pelas quais idéias opostas e conflitantes estão sempre em contato umas com as outras, tornando, deste modo, o trabalho docente presente não só em sala de aula. É na diversidade de suas funções que a constante atualização dos conteúdos trabalhados e de sua própria produção acadêmica dá corpo e materializa a formação do cidadão de forma ampla e revisitada, em contraponto à antiga forma de educar, estanque e rigorosa, que faz parte da história da escola brasileira.

Ao curso modular, em especial, o acadêmico traz o volume de experiências específicas do magistério, suas dúvidas e posturas pedagógicas já estruturadas ou definidas de acordo com sua vivência profissional. Sua atuação em sala lhe proporciona o trabalho direto com as crianças, jovens e/ou adultos baseado nas orientações advindas das Secretarias Municipais e/ou Estaduais de Educação. Sua produção diária se torna demasiadamente árdua quando as condições de trabalho lhe são dificultadas por problemas estruturais. É sabido que a maioria das escolas públicas, principalmente do interior, carece de recursos financeiros para manutenção dos prédios (geralmente improvisados e inapropriados para salas de aula), baixos salários pagos aos professores, falta de material didático e de móveis, mesmo que o mínimo necessário seja provido.

Entende-se que todo evento pedagógico tem sua dinâmica própria e, dependendo do ponto de vista em que é analisado, fornece subsídios para análises de suas múltiplas vertentes. Sendo assim, os acadêmicos destes cursos têm sua opinião de quem faz o elo entre o saber cientificamente produzido (a teoria) e a realidade das escolas (prática). Sua contribuição é fundamental para que a Universidade tenha a oportunidade de analisar e avaliar o trabalho no que concerne às suas eficiência e propriedade em proporcionar a formação de educadores.

A análise das iniciativas desenvolvidas pelas três Universidades citadas neste trabalho sugere reconhecer que há muito a ser feito ainda, no concernente à ampliação do acesso à formação profissional. Em especial, os cursos modulares da UCDB se configuraram como uma experiência desafiadora para todos seus participantes: para a Coordenação do Curso, o gerenciamento administrativo e pedagógico com características bastante peculiares, buscando obter as condições físicas/estruturais necessárias à realização das aulas.

De outro lado, é possível perceber que os professores que participaram desta experiência também superaram situações extenuantes de carga horária extensa em curto período de tempo para desenvolver os conteúdos de cada disciplina e avaliar os acadêmicos. Estes, por sua vez, enfrentaram os maiores desafios considerando as condições de estudo que dispunham para concluir o curso. Buscar a qualificação profissional abrindo mão das férias a que têm direito, administrando os escassos recursos financeiros para tal, superando a falta de apoio institucional dos órgãos governamentais nos quais estavam lotados e voltar a estudar após anos de atividade docente exigiram esforço concentrado e determinação para a conclusão do curso.

Talvez esta não seja a melhor opção para a qualificação dos professores, mas não deixa de ser uma oportunidade formativa que atende a determinados grupos de profissionais que não têm outra condição para sua formação. De qualquer modo, as Instituições de Ensino Superior não podem deixar de pesquisar, debater e propor novas idéias para que outras iniciativas sejam postas em prática visando levar a qualificação para os que ainda dela necessitam. Mas, é fundamental que estas Instituições, sejam elas da rede pública ou privada, não se distanciem da função social que desempenham e que não meçam esforços para investimento em pesquisas que apontem caminhos possíveis para o aumento da qualidade da educação básica, sob todos os aspectos que dizem respeito, inclusive e principalmente, a qualidade da formação de seus professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. (Série Estado do conhecimento).
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. Documento Final do X Encontro Nacional. Brasília DF. 2000.
- AVILA, Vicente Fideles de. **Educação escolar e desenvolvimento local: realidade e abstrações no currículo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- _____. Pressupostos para formação Educacional em desenvolvimento local. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, vol. 1, p. 63-76. Set. 2000.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de, **A educação como política pública**. 2.ed. ampl. Campinas,SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol 56)
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2.ed. amp. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002.
- BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987. 238 p. (Série: Teses Universitárias, 1).
- _____. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa

pelo poder?. In: **Educação e Sociedade** - revista quadrimestral de ciência da educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 68, 1999. 80-108.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.) **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes: Brasília: NEDIC, 1999.

COELHO, Ildeu Moreira. **Curso de pedagogia: a busca de identidade**. In: Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia. INEP: Brasília, 1987 (Série encontros e debates, 2).

CUNHA, Célio da. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio, GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 10.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira - a reforma na educação profissional (1990-2000)**. Goiânia: Alternativa: Ed. da UCG, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1994. (coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pelo OMC? In: PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.

ESTEVE, Jose M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996 (Coleção memória da educação).

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. <www.funai.gov.br>. Acesso em: 26 de agosto de 2004, às 15h 05.

GARCIA, Walter E. Educação brasileira: da realidade à fantasia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 227- 245,1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**. Campinas: Autores Associados, 1997 (Coleção Formação de professores).

GENTILI, Pablo. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In: OLIVEIRA, Maria Neusa de (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999.

GUIMARÃES, Liliana *et al.* **Os métodos qualitativo e quantitativo: similaridades e complementaridade**. In: GRUBITS, Sonia e NORIEGA, José Angel Vera (Orgs.). **Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação**. São Paulo: Vetor, 2004.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Historia da educação**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério - 2º grau. Serie formação do professor).

HAMDAN, Eli Maria Leite Royg. **Os cursos de magistério em Mato Grosso do Sul na década de 80**. In: SENNA (Org.) **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2000.

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

KULLOK, Maisa G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000. 56 p.

_____. **Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?** São Paulo: Annablume, 2000 132 p.

LAURELL, Ana Cristina (Org.). **Estado e políticas no neoliberalismo**. 2.ed. São Paulo: Cortez - CEDEC, 1997.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos).

MALHEIROS, Márcia Rita T. L. História e formação de professores. **Revista Série Estudos**. Campo Grande: UCDB, nº 10, dez., 2000.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAUÉS, Olgaíses. **As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática**. Revista Série Estudos. Campo Grande-MS, n. 16, p. 165-179, jul/dez, 2003.

MENEZES, Luis Carlos de (Org). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. (Coleção formação de professores).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco campos - anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea)

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de, **O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica**. In: CARVALHO, Maria Cecília M de (Org). Metodologia científica, fundamentos e técnicas: construindo o saber. 6.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

PEIXOTO, Madalena Guasco. A expansão do ensino superior privado após a década de 1990: reforma antidemocrática da educação nacional. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 5, nº 1, p. 177-195, jan/jul., 2002.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMALHO, Betânia Leite e NUÑES, Isauro Beltran (Orgs.). **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: formação de professores (I)**. Natal: EDUFRN, 1998.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada**. A política pública de educação no Brasil 1930-1945. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

_____. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (Org). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (Coleção memória da educação).

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSÁRIO, Maria José A. **Notas sobre a história da formação para o magistério**. Revista Séries Estudos. Campo Grande/MS, n. 14, p. 109-121, jul/dez 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 4.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002 (Coleção educação contemporânea).

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: **Educação e Sociedade** - revista quadrimestral de ciência da educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 68, p. 220-238, 1999.

SENNA, Ester (Org). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: UFMS, 2003.

SERRA, Maria Luiza Arruda Almeida. **A implantação do Projeto CEFAM em Mato Grosso do Sul**. Mestrado. Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22.ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Lenilda Austrilino. A formação continuada a partir da formação inicial. In: RAMALHO, Betânia Leite e NUÑES, Isauro Beltran (Orgs.). **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: formação de professores (I)**. Natal: EDUFRN, 1998.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil** - reforma do Estado e mudanças na produção. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Ademir Alves da. Política social e política econômica. **Serviço Social e Sociedade**, n° 55, p. 189-194, São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1976.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia para docentes atuantes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**. Campo Grande, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ética, 1994.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar).

APÊNDICE
QUESTIONÁRIO USADO PARA COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES EM SISTEMA MODULAR - HABILITAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS
--

Prezado(a) Acadêmico(a)

Como cumprimento às exigências do Programa de Mestrado em Educação, desenvolverei minha pesquisa acadêmica sobre o oferecimento dos Cursos de Formação de Docentes em Sistema Modular da Universidade Católica Dom Bosco, em especial a habilitação em Séries Iniciais.

Para tanto, preciso da colaboração de vocês no preenchimento do presente questionário onde apresento algumas questões visando a análise do curso sob o ponto de vista dos alunos.

Estaremos, posteriormente, apresentando e discutindo com vocês os resultados obtidos das respostas aqui mensuradas.

P A R T E I

1. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

Residência

Bairro: _____

Cidade: _____

Estado: _____

Trabalho

Bairro: _____

Cidade: _____

Estado: _____

2. Assinale, por ordem de relevância, os fatores que influenciaram sua escolha pelo curso da UCDB:

- Localização
- Proposta pedagógica
- Organização acadêmica (em módulos)
- Valor das mensalidades
- Nome da Instituição
- Indicação de outras pessoas
- Processo de seleção

(____) Outro:

3. Qual(is) foi(ram) o(s) motivo(s) para sua escolha por um curso de Formação de Docentes em Sistema Modular?

4. Na sua opinião, em quais aspectos os cursos modulares se diferenciam dos cursos regulares?

5. Cite abaixo as vantagens e desvantagens de receber sua formação/habilitação profissional no curso em que está concluindo.

VANTAGENS

DESVANTAGENS

P A R T E II

1. Qual a profissão que você exerce? _____

2. Há quanto tempo exerce esta profissão? _____

3. Analisando sua prática pedagógica **antes** de sua formação universitária e comparando-a com a desenvolvida atualmente, você nota alguma mudança ou evolução em termos de:

▪ **Visão de mundo**

▪ **Entendimento sobre educação**

▪ **Realização profissional**

▪ **Entendimento da realidade educacional do País**

▪ **Relação universidade x mercado de trabalho**

4. De modo geral, que contribuições e influências pedagógicas do curso de licenciatura que você está cursando proporcionou à sua atividade profissional em termos de didática, avaliação, currículo, conteúdos, compromisso com a educação, relacionamento interpessoal na comunidade escolar?

5. Para você, qual o significado político e/ou legal que tem o oferecimento deste curso de Formação de Docentes em Sistema Modular?

ANEXO

Número de funções docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por localização e nível de formação, segundo a região geográfica e a unidade da federação, em 26/3/2003.

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries									
	Total					Rural				
	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo				Incompleto	Completo		
Brasil	811.112	3.236	11.129	503.664	293.083	211.021	2.736	7.519	174.537	26.229
Norte	76.044	782	1.646	67.364	6.252	33.093	742	1.445	30.484	422
Rondonia	7.273	86	135	6.302	750	2.771	82	115	2.523	51
Acre	4.160	56	94	3.782	228	1.953	56	92	1.788	17
Amazonas	15.153	254	264	13.811	824	6.358	254	238	5.827	39
Roraima	2.542	43	24	2.267	208	945	43	23	868	11
Pará	35.922	174	885	31.664	3.199	17.612	147	810	16.425	230
Amapá	3.816	8	5	3.701	102	1.185	8	4	1.161	12
Tocantins	7.178	161	239	5.837	941	2.269	152	163	1.892	62
Nordeste	272.530	1.722	6.481	208.699	55.628	116.470	1.473	4.745	99.639	10.613
Maranhão	37.460	594	1.683	32.514	2.669	20.223	584	1.636	17.509	494
Piauí	22.189	98	505	18.944	2.642	9.725	82	394	8.739	510
Ceará	38.908	190	605	22.253	15.860	15.370	152	398	11.395	3.425
R. G. do Norte	15.474	69	149	10.260	4.996	5.189	45	101	4.039	1.004
Paraíba	21.740	212	551	14.519	6.458	8.613	179	396	6.667	1.371
Pernambuco	38.685	70	806	25.899	11.910	12.794	39	172	10.546	2.037
Alagoas	14.823	66	264	12.455	2.038	6.540	60	203	6.022	255
Sergipe	10.085	21	195	7.189	2.680	4.167	19	122	3.408	618
Bahia	73.166	402	1.723	64.666	6.375	33.849	313	1.323	31.314	899
Sudeste	292.929	331	1.595	145.235	145.768	32.993	220	452	24.955	7.365
Minas Gerais	96.729	256	669	53.874	41.930	19.558	195	401	15.367	3.595
Espírito Santo	13.698	5	8	8.914	4.771	3.202	5	6	2.526	665
Rio de Janeiro	60.820	55	513	38.057	22.195	5.370	20	28	4.463	859
São Paulo	121.682	15	405	44.390	76.872	4.863	-	17	2.599	2.247
Sul	113.453	202	775	54.599	57.877	21.011	149	439	14.010	6.413
Paraná	44.533	32	162	20.942	20.397	5.139	21	63	4.038	1.017
Santa Catarina	23.537	65	190	10.375	12.907	5.078	37	119	2.984	1.938
R. G. do Sul	45.383	105	423	23.282	21.573	10.794	91	257	6.988	3.458
Centro-Oeste	56.156	199	532	27.767	27.558	7.454	152	438	5.449	1.415
M. G. do Sul	10.032	13	86	3.525	8.408	1.356	13	53	871	419
Mato Grosso	13.711	116	309	6.379	6.907	3.306	93	278	2.439	496
Goiás	22.539	70	205	13.836	8.428	2.318	46	107	1.848	317
Distrito Federal	7.874	-	32	4.027	3.815	474	-	-	291	183

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo Escolar 2003.

Nota: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

2) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.