

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA

**PROJETO CONSTRUINDO SABERES E A FORMAÇÃO PARA O
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA
PRODOCENCIA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TOCANTINS**

**FORTALEZA
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA

**PROJETO CONSTRUINDO SABERES E A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PRODOCENCIA NO ÂMBITO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Curso de mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas sob a orientação da Prof^a. Dr^a Alba Maria Pinho de Carvalho.

**FORTALEZA
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729p Souza, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de
Projeto Construindo Saberes e a Formação para o Exercício da
Docência: Avaliação do Programa Prodocência no âmbito da Universidade
Federal do Tocantins / Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza. –
Fortaleza, 2011.
130 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Curso
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, 2011.
Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho.

1. Políticas Públicas - Avaliação. 2. Formação de professores. 3.
Prodocência. 4. Universidade Federal do Tocantins. I. Título..

CDD 378

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA

**PROJETO CONSTRUINDO SABERES E A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA: AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA NO ÂMBITO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL**

Data de Aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Profª Drª Alba Maria Pinho de Carvalho
Presidente e Orientadora
Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Isabel Cristina Auler Pereira
Universidade Federal do Tocantins

Profº Drº Francisco Ary de Andrade
Universidade Federal do Ceará

Profª Drª
Universidade Federal do Ceará - Suplente

Aos meus filhos, Abner e Daniel, motivo do meu viver e da continuidade dos meus estudos. A eles devo ser exemplo de vida antes de ser pesquisadora.

Ao meu esposo, Sandoval, que mesmo nos momentos de maior distanciamento não deixou de ser meu companheiro e cúmplice de sonhos, desejos e aventuras.

As minhas irmãs Luciana e Ester, herdeiras comigo de uma trajetória que aos poucos fomos mudando, e á minha sobrinha Laura para que possa ir além dos caminhos que trilhamos.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador doador da vida e de infinita misericórdia.

Aos meus pais Ivanizia (*In memoriam*) e João Batista que cuidaram de mim e me elogiavam nas minhas conquistas na escola e na pintura.

Aos meus amados avós Ester e Moisés. Ela me ensinou valores eternos e terrenos; ele criou em mim, por meio de uma infinidade de histórias e casos, o desejo de conhecer a vida, valores, cultura, desejo por aprender e ensinar.

Às minhas tias e tios que moldaram meu caráter cada um a seu modo. À Bibia, minha segunda mãe e primeira professora.

Às minhas primas e primos, principalmente Aline e Diego que também me acolheram e me deram força para continuar o mestrado mesmo longe dos meus queridos.

Ao Sandoval parceiro e incentivador em todos os momentos e que também cumpriu os papéis de pai e mãe no período de minha ausência física em nossa casa.

Ao Abner e Daniel, meus lenitivos, que em cada gesto e momentos difíceis me apoiavam com carinho, com um olhar ou gestos de ternura.

Às minhas companheiras de jornada em Fortaleza: Elaine, Heloisa e Fatima e com elas aos técnicos administrativos da UFT que lutaram, antes de nós, por qualificação profissional e desenvolvimento humano.

Aos colegas de turma de 2009 do MAPP, pela atenção e companheirismo, especialmente ao Paulo, Verônica, Hosana, Mônica, Rose e Edinalda.

À Universidade Federal do Tocantins pelo investimento em nossa qualificação.

À querida mestra Alba Pinho de Carvalho que me acolheu mesmo chegando fora de tempo com laços sólidos e que sempre soube que os orientandos podem ser ao mesmo tempo “borboletas” e “cachoeiras”.

À Dr^a Isabel Cristina Auler Pereira, Pró-Reitora de Graduação da UFT, minha chefe, e acima de tudo minha professora.

Às minhas amigas Nilda, Maria, Josseane que mostram que a verdadeira amizade está em sempre querer o bem.

Aos professores do MAPP da UFC, bem como a querida e solícita Marta, a Ana Paula e Vânia presenças constantes na secretaria.

À professora Dr^a Kelma Matos, que foi minha orientadora nos primeiros momentos e que me acolheu com carinho e solicitude.

Aos meus colegas de trabalho da PROGRAD/UFT, que sempre me incentivaram para que concluísse esse mestrado.

Aos professores e alunos participantes do Projeto “Construindo saberes: o ensino por projeto nas licenciaturas”, que me concederam entrevistas e responderam aos questionários. Quero destacar a preciosa ajuda da professora Mestre Norma Lúcia da Silva, coordenadora geral do projeto, e do Professor Dr. Jean Carlos, do curso de Geografia, que com muita boa vontade me ajudaram a aplicar os questionários aos alunos no campus de Araguaína.

“[...] ao fim descobriria que na vida tanto faz o fim ou o começo, todo dia o sol nasce invariavelmente e o lugar de hoje nunca é o início porque nunca foi fim”.

SOUZA, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de. **Projeto Construindo Saberes e a formação para o exercício da docência: avaliação de um programa no âmbito da política educacional**. 2011 176 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) Universidade Federal do Ceará, 2011.

RESUMO

O propósito desta pesquisa, que ora se configura nesta dissertação, é estudar e analisar o “Programa Consolidação das Licenciaturas – Prodocência”, no âmbito de política de educação e mais especificamente o projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, proposta institucional da Universidade Federal do Tocantins – UFT, financiado com recursos do Prodocência, visando à melhoria da formação nos cursos de licenciatura no âmbito das universidades públicas. A Universidade está inserida e é determinada por interesses econômicos, políticos e culturais definidos pela dicotomia do jogo de forças sociais. Nesta linha analítica assumi que a Universidade pública ainda é o principal *locus* de formação dos profissionais considerando a sua dimensão de instituição social e de natureza pública. De modo especial enfoquei a Universidade pública, como espaço de formação, considerando sua proposta de formar professores nos seus cursos de licenciatura com intuito de atender às demandas de um Estado democrático jovem e carente de profissionais qualificados para atuar na educação: o estado do Tocantins. Optamos, eu e minha orientadora, como método, o histórico- crítico e dialético, procurando explicar as transformações sociais com base em uma leitura histórica da sociedade e seu modo de fundamento em permanente movimento, e também fazendo uma análise mais qualitativa do que quantitativa dos materiais disponíveis (teóricos e da pesquisa), devidamente sistematizado, seguindo a metodologia de Análise de Conteúdo. O resultado da investigação empírica, realizada com um grupo de professores e alunos participantes do projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” revela que o Prodocência cumpre a sua função em um cenário onde não havia, até então, nenhum programa específico de incentivo à docência por parte dos órgãos de fomento ligados ao Ministério da Educação. Porém, no discurso dos atores envolvidos, percebemos claramente que as ações do projeto ressaltaram mais a importância da pesquisa do que o ato docente em si.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação de políticas públicas, universidade pública, formação de professores, Prodocência.

SOUZA, Jacqueline Ramos Antunes de Macedo. **Project Building Knowledge and training for the practice of teaching: evaluation of a program within the educational policy**. 2011 176 f. Dissertation (Master in Public Policy Evaluation) Federal University of Ceará, 2011.

ABSTRACT

The purpose of this research, which sometimes takes shape in this dissertation is to study and analyze the "Programa Consolidação das Licenciaturas - Prodocência"*, under the policy of education and more specifically the project "Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas"**, institutional proposal of the Federal University of Tocantins – UFT, financed with resources from Prodocência, aiming to improve the training in undergraduate programs in public universities. The University is inserted and is determined by economic, political and cultural interests defined by the dichotomy of the social force's play. In this analytic line, I've assumed that the public University still is the major *locus* for training of professionals, considering its dimensions of social institution and of public nature. I approach especially the public university as a space for training, considering his proposal to train teachers in their undergraduate programs in order to meet the demands of a democratic state, young and lacking qualified professional to work in education: the state of Tocantins. We decided, me and my advisor, as a method the historical-critical dialect, seeking to explain social transformations based on a historical analysis of society and their method of permanent movement, and also with a more qualitative than quantitative of the available materials research (theory and research), properly systematized, following the methodology of content analysis. The result of empirical research conducted with a group of teachers and students participating in the project "Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas"* reveals that the Prodocência fulfills its function in a scenario where there was not, so far, a specific program for teaching incentive by funding agencies associated with the Ministry of Education. However, by the discourse of the subjects involved, we clearly see that the project's actions underscored the importance of more research than the act of teaching itself.

KEYWORDS: Valuation of public policies, public university, teacher's training, Prodocência.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPAE | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior |
| CEB | Conselho da Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Conselho Pleno |
| DEB | Diretoria de Educação Básica |
| DEPEM | Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior |
| DINTERS | Doutorados Inter Institucionais |
| EaD | Educação a Distância |
| FACED | Faculdade de Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFES | Instituição Federal de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| IPES | Instituições Públicas de Ensino Superior |
| ISEs | Institutos Superiores de Educação |
| LDBEN ou LDB | Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional |
| MAPP | Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas |
| MEC | Ministério da Educação |
| MINTERS | Mestrados Interinstitucionais |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PPC's | Projetos Pedagógicos dos Cursos |
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação |
| Prodocência | Programa de Consolidação das Licenciaturas |
| SEDUC | Secretaria de Educação |
| SEPLAN | Secretaria de Planejamento |
| SESu | Secretaria de Educação Superior |

| | |
|--------|--|
| UFC | Universidade Federal do Tocantins |
| UFT | Universidade Federal do Tocantins |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|------------|
| Gráfico 01 – Faixa etária dos alunos..... | 87 |
| Gráfico 02 – Entrevista segundo o sexo..... | 88 |
| Gráfico 03 – Escolaridade do Pai..... | 89 |
| Gráfico 04 – Escolaridade da mãe..... | 89 |
| Gráfico 05 – Renda familiar dos entrevistados..... | 90 |
| Gráfico 06 – Instituições onde os alunos cursaram o Ensino Médio..... | 91 |
| Gráfico 07 – Razões para cursar uma licenciatura..... | 95 |
| Gráfico 08 – A contribuição do Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” para o desenvolvimento da docência..... | 100 |
| Gráfico 09 – Divulgação do projeto..... | 103 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 CAPÍTULO 1 - FORMAR PROFESSORES NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DESAFIO CONTEMPORÂNEO | 25 |
| 1.1 O MUNDO CONTEMPORÂNEO E A UNIVERSIDADE PÚBLICA..... | 25 |
| 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS..... | 31 |
| 1.3 SER PROFESSOR EM UM MUNDO EM CRISE..... | 37 |
| 2 CAPÍTULO 2 – A LICENCIATURA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: O SEU LUGAR E HORIZONTE | 43 |
| 2.1 O “ALIGEIRAMENTO” NA FORMAÇÃO DOCENTE..... | 49 |
| 2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS UNIVERSIDADES | 53 |
| 2.3 OS FÓRUMS DAS LICENCIATURAS – ESPAÇOS DE DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE..... | 55 |
| 3 CAPITULO 3 – O PROJETO “CONSTRUINDO SABERES: O ENSINO POR PROJETOS NAS LICENCIATURAS” NA ÓTICA DOS SEUS AGENTES | 58 |
| 3.1 O TOCANTINS E A UFT..... | 58 |
| 3.2 O PROGRAMA PRODOCÊNCIA: UMA PROPOSTA DE REVITALIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS..... | 60 |
| 3.3 O PRODOCÊNCIA NA UFT: HISTÓRICO DO PROJETO “CONSTRUINDO SABERES: O ENSINO POR PROJETOS NAS LICENCIATURAS”..... | 64 |
| 4 CAPÍTULO 4 – CONSTRUINDO CAMINHOS DE AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: DESENHO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO DE AVALIAÇÃO | 71 |
| 4.1 A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS..... | 71 |
| 4.2 INVESTIGANDO O PRODOCÊNCIA NA UFT, O PROJETO “CONSTRUINDO SABERES: O ENSINO POR PROJETO NAS LICENCIATURAS” NO FOCO DA DISCUSÃO..... | 78 |
| 4.2.1 População e amostra da pesquisa | 78 |
| 4.3 O PERCURSO METODOLÓGICO E A AVALIAÇÃO DAS AÇÕES NAS FALAS DOS ATORES DO PROGRAMA..... | 84 |
| 4.3.1 As questões socioeconômicas dos alunos das Licenciaturas do <i>campus</i> de Araguaína participantes do projeto “Construindo saberes; o ensino por projetos nas licenciaturas” | 86 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.3.2 | As políticas do MEC/SESu para ampliar as ações voltadas à formação de professores na ótica dos professores participantes do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” | 91 |
| 4.3.3 | As Licenciaturas no contexto do Ensino Superior | 92 |
| 4.3.4 | O Projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” - o olhar dos alunos participantes sobre a formação de professores | 96 |
| 4.3.5 | Avaliando o Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” na ótica de professores e alunos participantes do programa Prodocência | 99 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| | REFERÊNCIAS | 112 |
| | APÊNDICE A: TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO “CONSTRUINDO SABERES: O ENSINO POR PROJETOS NAS LICENCIATURAS” | 120 |
| | ANEXO A: TABELA SEDUC | 127 |

INTRODUÇÃO

Na caminhada da pesquisa, que ora se configura nesta dissertação, assumi como grande área de estudo as políticas públicas, com foco na política de educação e, mais especificamente na formação de professores, no âmbito da universidade pública brasileira.

Para embasamento teórico da pesquisa tomei, como referencia fundante o materialismo histórico e dialético para entender as contradições presentes na realidade social. Para isso, busquei leituras de artigos publicados por especialistas marxistas¹ como Frigoto, Saviani, e os escritos do próprio Marx, como a “Ideologia Alemã” e “O capital”. Estes escritores oferecem possibilidade de compreensão da relação sujeito-objeto, e de como o ser humano se relaciona em sociedade.

Acredito que o materialismo histórico crítico e dialético é uma via fecunda para a pesquisa, pois permite explicar as transformações sociais com base em uma leitura histórica da sociedade e seus fundamentos. Como possibilidade teórica de investigação da realidade em que se situam o objeto e os sujeitos dessa pesquisa, essa opção teórica explica aquilo que o objeto é e como ele se apresenta em uma realidade em permanente construção (FRIGOTO, 2003).

Muitas vezes, um objeto representa a aparência e não a essência, e a teoria tem que dar conta de explicar a dialética entre aparência e essência², pois para Geras (2009, p. 193) é preciso entender a existência de rupturas nas relações sociais predominantes na sociedade capitalista, entre o que é conhecido empiricamente e quem estuda, via ciência, esta sociedade, ao ponto de se sentir obrigado a construir a realidade contra as aparências.

Portanto, não é qualquer teoria que vai elucidar esses fatos, mas, sim, aquela embasada na história. Uma teoria precisa estar vinculada a condição material da época da qual foi elaborada (SOUZA, 2006), é fruto da prática das pessoas, é uma reflexão profunda das questões que nos cercam (SAVIANI, 2002), pois a lógica formal não da conta de fazer as análises fundamentais para o bom andamento da pesquisa; Segundo Pires (1997, p. 8) a lógica

1 Outros especialistas como Nagel, se juntam a estes que tomo como referencias principais de análise.

2 Sobre a essência e a aparência, consultar O Capital, livro III, capítulo 24, p. 1.439 onde se lê: “Toda ciência seria supérflua se a aparência das coisas coincidissem diretamente com a sua essência”.

sendo dual, separando sujeito-objeto, foi insuficiente, daí a busca desta compreensão no materialismo histórico-dialético.

Compreendendo que a realidade é dinâmica e infinita e em permanente processo de construção e também com diferentes possibilidades de interpretação, pretendo fazer uma análise baseada no materialismo, pois em consonância com os dizeres de Marx e Engels, postos em “A Ideologia Alemã” (1986, p. 37), “não podemos partir daquilo que se imagina ou se representa, mas de sujeitos ativos, a partir de seu processo de vida real, sair do abstrato, partir do concreto”.

Para fazer as interpretações necessárias dos dados coletados a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, pretendo iniciar “a partir de seu processo de vida real” por isso espero que minhas escolhas teóricas tenham fecundidade para pensar, refletir sobre o fenômeno que me proponho a estudar o “Programa Consolidação das Licenciaturas – Prodocência”, no âmbito de política de educação e, mais especificamente o projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, proposta da Universidade Federal do Tocantins – UFT, financiado com recursos do Prodocência, visando à melhoria da formação nos cursos de licenciatura no âmbito das universidades públicas.

O desejo de realizar essa pesquisa se deu devido a questões e inquietações advindas da minha formação inicial, licenciada em pedagogia e, sobretudo, do exercício profissional na Universidade Federal do Tocantins – UFT, atuando na Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, onde pude acompanhar o acolhimento das propostas de projeto baseados no Edital Nº 011/2006, que lançou o Programa Consolidação das Licenciaturas financiado com recursos do Ministério da Educação - MEC. Dois projetos foram encaminhados à PROGRAD vindos dos *campi* de Palmas e Araguaína. Por meio do Edital Nº 011/2006, pôde-se perceber que o Programa estava sob a responsabilidade do MEC, da Secretaria de Educação Superior – SESu, e do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – DEPEM. Nesse edital, somente as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES- poderiam apresentar projetos que contemplassem metodologias inovadoras que visassem à melhoria do ensino nos cursos de licenciatura.

Para avaliação e seleção das propostas advindas dos *campi* de Palmas e Araguaína, foi criada uma comissão interna na PROGRAD, da qual fiz parte. Esta comissão selecionou o Projeto “Construindo Saberes: o ensino por Projetos nas Licenciaturas”, por entender que o

mesmo apresentava maior conformidade com as exigências do Edital citado, além de contemplar um número significativo de licenciaturas envolvidas. O projeto selecionado foi submetido e aprovado pelo MEC e pela SESu e funcionou, no primeiro momento, nos anos de 2007 e 2008 na UFT, no campus universitário de Araguaína. Teve proposta de ampliação aprovada em 2009, tendo sido finalizado em dezembro de 2010. Uma nova proposta foi aprovada no Edital de 2010 e desta vez originária do campus universitário da cidade de Arraias, envolvendo as licenciaturas em Pedagogia e Matemática.

Acompanhei as ações do projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” profissionalmente, como parte das minhas atribuições como pedagoga, lotada na PROGRAD, nos anos de 2007 e 2008. Estudei o Programa, fiz visitas para observar as ações do projeto e publicamos um artigo, juntamente com dois colegas da UFT, professor Roberto Carvalho, Diretor de Programas Especiais entre os anos de 2006 e 2007 e Raquel Aparecida de Souza, que naquele momento estavam também lotados na PROGRAD da UFT, fruto do nosso envolvimento como representantes da Universidade no processo de execução do projeto. Em 2009, quando resolvi me inscrever no processo seletivo do Mestrado em Avaliação de políticas Públicas- MAPP, da Universidade Federal do Ceará – UFC, adotei como objeto de estudo o Prodocência enquanto política fundamental e, conseqüentemente, o “Projeto Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”.

Após a minha aprovação no MAPP, me propus a ver o projeto como pesquisadora que busca métodos sistemáticos e confiáveis para estudar a realidade e colher informações confiáveis sobre o estudo desta política pública.

O projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” (UFT, 2006) objetivava desenvolver, como estratégia metodológica, o trabalho por projetos nos cursos de licenciatura participantes - Matemática, Letras, História e Geografia - como forma de revitalizar esses cursos, envolver professores e alunos na produção do conhecimento científico e instrumentalizá-los, por meio da reflexão sobre a ação docente, incentivando-os para a utilização de práticas pedagógicas mais eficientes, tanto na educação superior quanto na básica.

Em levantamentos bibliográficos feitos no início desta pesquisa, constatei que, nas últimas duas décadas, a formação inicial dos profissionais de ensino vem sendo motivo de intensas discussões. Em primeiro lugar, questiona-se a quantidade de profissionais que saem

da universidade e que tem se revelado insuficiente para atender à demanda de professores para a educação básica, pois há um número cada vez crescente de jovens que procuram cursos de licenciatura para se graduarem, no entanto o número de formandos dos cursos de licenciatura ainda é insuficiente para atender as demandas da Educação Básica. Por que isso se dá? Haveria um número elevado de evasão nesses cursos? Os egressos dos cursos licenciaturas não estão atuando como professores? ; em segundo lugar, também coloca-se em xeque a qualidade dessa formação no momento em que esses profissionais executam a sua prática pedagógica na sala de aula.

Pereira (1999, p. 111) alerta-nos para um aspecto importante quando analisa a formação docente no Brasil: as atuais condições da educação brasileira. Para esse autor, são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país. Avalia, este autor, que o desestímulo dos jovens na escolha do magistério como profissão tem a ver com as más condições de trabalho, salários baixos e jornada de trabalho excessiva.

Uma questão que vem afetando diretamente os cursos de licenciatura, com objetivo de mudar a realidade, apontada por Pereira (1999), refere-se ao conjunto de leis que, há pouco mais de 10 anos, vem sendo formulado para regulamentar a formação docente no Brasil. Esse conjunto de leis, pelo menos na letra, parece interessado em romper com o atual modelo de preparação dos profissionais da educação. Por outro lado, a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente, sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo, tem levado a uma repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país. Neste sentido, destacam-se, no foco da crítica, os cursos nos chamados “regimes especiais”, ofertados parcial ou totalmente à distância que perde a característica central do que seria a formação de professores: o componente tempo, responsável pelo aprofundamento do conhecimento (CHAUÍ, 2005).³ Além dessa questão, não se pode perder de vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9.394/96, em seu art. 62, estabelece como regra que a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil far-se-á em

³ Aprofundo essa discussão no Capítulo I quando analiso a formação de professores no contexto da universidade pública na contemporaneidade.

nível superior. Esta formação deve ser feita exclusivamente na universidade pública devido ao grau de relevância e importância social: o ensino da Educação Infantil até o Ensino Médio de crianças e jovens.

A defesa da formação de professores ser feita exclusivamente em universidades públicas, a princípio, se dá porque essas instituições de ensino têm ou devem ter caráter público, isto é, livre das regulações do mercado financeiro mundial e suas artimanhas para impor o pensamento mercantil dominante onde o que importante não é saber pensar, mas saber “abrir o pacote” para satisfazer as necessidades imediatas e não formar um cidadão consciente e crítico da sociedade de consumo.

A Universidade está inserida e é determinada por interesses econômicos, políticos e culturais definidos pela dicotomia do jogo de forças sociais. Parto do pressuposto assim anunciado por Passos (2004, p. 90) “[...] a formação docente deve oferecer subsídios que ajudem a compreender o contexto sócio-histórico, cultural e institucional onde se insere a ação pedagógica” Desse modo, o meu esforço de estudo foi no sentido de desvendar a realidade da formação docente no interior da Universidade, a partir da dinâmica das transformações contemporâneas. Tentei fugir das armadilhas idealistas de incorrer em uma abordagem formal vazia de conteúdo real em suas tensões e contradições.

Nesta linha analítica, assumi que a universidade pública ainda é o principal *locus* de formação dos profissionais considerando a dimensão de instituição social e de natureza pública (CHAUÍ, 2003). Contudo, está não esta isenta das pressões contemporâneas, pois a universidade como instituição social se insere num contexto das contradições advindas da divisão do trabalho e do neoliberalismo (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Na pesquisa consubstanciada nesta dissertação, procurei fundar a análise em aportes contemporâneos capazes de ajudar a compreender o momento histórico presente, desvendando os processos das práticas sociais, particularmente das práticas de formação docente para atuarem neste cenário contemporâneo fluido e carente de bases epistemológicas sólidas.

Outro ponto fundamental da análise, neste trabalho dissertativo, diz respeito à avaliação de políticas públicas educacionais. Para isso, busquei entender o contexto sócio-histórico, cultural e institucional que circunscrevem essas políticas. De modo especial enfoquei a universidade pública, como espaço de formação, considerando sua proposta de

formar professores nos seus cursos de licenciatura com intuito de atender às demandas de um Estado democrático jovem e carente de profissionais qualificados para atuar na educação: o estado do Tocantins. Assim, o meu *locus* de pesquisa é a Universidade Federal do Tocantins – UFT, que, atualmente, oferece 19 cursos de licenciatura distribuídos em 6 dos seus 7 *campi* universitários, nos municípios de Araguaína, Arraias, Miracema, Palmas, Porto Nacional, Tocantinópolis, isto é de Norte a Sul do Estado (UFT, 2010).⁴

A UFT tem procurado, ao longo dos últimos 7 anos, apresentar propostas na tentativa de reestruturação dos cursos de licenciatura, com o objetivo de promover reflexões sobre a formação dos professores para Educação Básica, em nível superior, e por meio da PROGRAD vem promovendo oportunidades para a reflexão, debates, sobre a formação docente (CARVALHO, SOUZA E SOUZA, 2008). Um exemplo disso tem sido os I e II Fóruns de Ensino Pesquisa e Extensão – FEPEC, realizados entre nos anos de 2006 e 2009 nos 7 *campi* da UFT⁵.

No caso específico da pesquisa que desenvolvi, com ajuda de minha orientadora, para construção dessa dissertação foi preciso empreender um esforço analítico para chegar ao objeto de estudo que definisse um eixo articulador da investigação. Tal dificuldade decorreu da conjuntura de determinados fatores: a) a questão da formação dos professores, muitas vezes ser um tema abordado em uma ótica instrumental e restrita permeada de um pedagogismo, pois a “Formação Inicial de Professores” é um campo de estudos que segue, por vezes, enviesado por discursos e ideologias que impedem uma abordagem das contradições e ambiguidades que permeiam esta formação docente; b) ausência de publicações acadêmicas sobre o Programa Prodocência⁶, programa em que concentro o meu foco investigativo.

4 Para maiores informações sobre os cursos de graduação da UFT, ver o Catálogo dos cursos de Graduação, disponível no sítio: www.uft.edu.br.

5 UFT foi criada dia 23 de outubro de 2000, pelo Congresso Nacional, do Projeto de Lei Nº 3.126/2000, que autorizava o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. Contudo, só iniciou suas atividades com a posse dos professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação da Universidade do Tocantins (UNITINS), mantida pelo governo do estado do Tocantins. (UFT, 2009).

6 A ausência de publicações acadêmicas sobre o Prodocência, como artigos científicos – Havia disponível apenas o livro produzido pelos professores da UFT de Araguaína: SILVA, Norma Lucia (Org.) **Construindo saberes: o ensino por projetos nas Licenciaturas – Experiências Docentes**. Goiânia: Grafset Gráfica e Editora Ltda, 2008, dificulta um maior embasamento teórico sobre o Programa. Entrei em com MEC, por meio da DIFES, para obter mais documentos oficiais ou projeto inicial do Prodocência, a resposta vinda por e-mail só constatou o que

Escolhi o Programa Prodocência por se tratar de um programa do MEC que visa aumentar a qualidade dos cursos de licenciatura nas universidades públicas. A escolha não foi difícil, a princípio, pelo meu envolvimento profissional com este programa na condição de técnica responsável pelo acompanhamento das ações do referido programa, por meio das atividades desenvolvidas no projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”. No exercício deste trabalho pude constatar o esforço que professores e alunos faziam para executar os objetivos do Prodocência, mesmo não contando com bolsa. Professores e alunos dedicavam tempo extra para desenvolverem as atividades do projeto, fora de sala de aula, visando à melhoria da qualidade da formação dos licenciandos e, conseqüentemente, aumento da qualidade no desempenho das atividades docentes dos futuros professores na Educação Básica.

Considero relevante compreender a tessitura desse programa, discutindo o que os seus atores pretendiam ou esperavam. Como, de fato, haveria melhoria na qualidade da formação de professores por meio do Prodocência? Qual seria a metodologia usada pelos professores da UFT para cumprir os objetivos do Programa? Eram muitas interrogações, mas faltava-me um fio condutor na estruturação do objeto. Para ter mais clareza sobre o objeto, demarquei estudar Prodocência por meio de um projeto específico: “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, executado na UFT, no Campus universitário de Araguaína.

Em meio a reflexões e discussões focando o Prodocência no contexto geral das transformações contemporâneas e seus rebatimentos nas universidades públicas e no contexto específico de formação de professores na UFT, fui delineando, juntamente com minha orientadora, professora Doutora Alba Pinho de Carvalho, o seguinte eixo analítico: O potencial do projeto “Construindo Saberes; o ensino por projetos nas licenciaturas”, para capacitar e incentivar o exercício da docência no contexto das licenciaturas no Campus universitário de Araguaína por meio do programa Prodocência financiado pelo Ministério da Educação⁷.

eu já havia pesquisado: que todos os documentos oficiais sobre o Programa estão disponíveis no sítio do MEC/Capes.

⁷ De fato, a maior fonte de informação sobre o programa está na página do Ministério da Educação – MEC/CAPEL. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>). Nela, por meio dos editais e outras

Interessava-me discutir, no contexto de secundarização das licenciaturas que marca, historicamente as universidades públicas, isto é, como as licenciaturas são vistas na comunidade acadêmica: como cursos tidos como de “segunda linha” ofertados preferencialmente no período noturno para trabalhadores. Interessei-me por analisar qual a abrangência e relevância que o projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, voltado para a melhoria das licenciaturas de capacitar e incentivar indivíduos historicamente situados ao exercício da docência.

Era preciso analisar o que o Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” para verificar o trouxe de inovador. Até que ponto o Programa Prodocência, que financia as ações do referido projeto, consegue preparar professores para atuarem em áreas específicas na Educação Básica? Em que medida ele consegue motivar jovens a assumirem, no contexto atual de precarização do trabalho docente, que a mídia diariamente difunde, a qual os professores estão sujeitos dentro das escolas básicas em que atuam ou dentro das universidades nas quais são formados?

Todos estes questionamentos estavam em mente e para a construção desta dissertação foi preciso situar o *locus* de estudo: a Universidade Federal do Tocantins, os cursos de licenciatura, e mais especificamente, o Prodocencia que se propõe a melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura por meio de propostas metodológicas inovadoras. Daí surge, como fruto dos anseios inerentes aos problemas em relação à formação de professores, o projeto “Construindo saberes: o ensino por Projetos nas licenciaturas”. O título é deveras significativo – processo de construção de saberes – elaborado por um grupo de professores da UFT lotados num campus onde a maioria dos cursos são de licenciatura, o campus de Araguaína.

A pesquisa bibliografia foi importante para cercar teoricamente o fenômeno. Duas grandes categorias analíticas fundantes foram eleitas: o mundo contemporâneo e a universidade pública. Estas categorias são analisadas no Capítulo 1, intitulado “Formar professores no contexto da universidade pública: desafio contemporâneo”.

Uma categoria analítica mais específica atende ao ensino nas licenciaturas foi abordado no Capítulo 2 –“A licenciatura no contexto universitário: qual o lugar e o seu horizonte?”. Para uma maior compreensão das questões que perpassam a discussão dessa

temática, como o aligeiramento da formação docente e a secundarização desses cursos, tidos por muitos na comunidade acadêmica e na sociedade em geral, como cursos de segunda linha destinados a pobres, mulheres e sobrantes do mercado de trabalho.

Para elaboração do Capítulo 3 – “O projeto Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas na ótica dos seus agentes” foi preciso estudar as peculiaridades do estado do Tocantins, situado na região Norte do Brasil, para maior entendimento da missão da UFT e sua disposição administrativa *multicampi*. Pesquisei também a produção sistematizada sobre o programa Prodocência, o projeto elaborado pelo grupo de professores de Araguaína, os documentos oficiais da UFT e os artigos elaborados pelos professores da UFT e publicados no Livro “Construindo saberes - experiências docentes”, em 2008. Uma das maiores dificuldades encontradas para elaboração deste capítulo foi o fato de não encontrar livros ou artigos publicados sobre o Prodocência, programa que existe desde 2006. Fiz diversos contatos por e-mail, por telefone com a SESu em busca de publicações de outras instituições que fizessem algum tipo de análise sobre o Programa. Recebi respostas, mas nada além do que já havia sido disponibilizado no sítio do MEC.

O Capítulo 4 – “Construindo caminhos de avaliação de uma política pública: desenho de um percurso metodológico de avaliação” foi o capítulo de sistematização dos dados obtidos pela pesquisa empírica. Tive dificuldades devido à minha relativa falta de experiência em análise de conteúdo e em coleta e sistematização de dados empíricos. O material empírico disponível para análise de conteúdo foi o projeto original intitulado “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, os editais MEC/SESu, livro produzido com o relato de experiências dos professores e alunos participantes do projeto em Araguaína, 30 questionários respondidos pelos alunos das diferentes licenciaturas participantes, 2 entrevistas com alunos, 4 entrevistas com professores e gravação das falas dos professores obtida no momento de encerramento das atividades do projeto no campus de Araguaína.

Esse material, devidamente sistematizado, foi analisado seguindo a metodologia de análise de conteúdo. Optamos, eu e minha orientadora, por esse método, para fazer uma análise mais qualitativa do que quantitativa, pois cada vez mais são valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar, além do

mais, a amostra dos sujeitos pesquisados era pequena, cerca de 40 pessoas, do ponto de vista quantitativo.

O processo de análise de conteúdo pode ter diversas abordagens na sua descrição. Optei pelas seguintes etapas: após a coleta das informações aplicadas na pesquisa, preparei as informações a serem utilizadas, e os conteúdos foram transformados em unidades e foi feita a categorização destes conteúdos, a descrição e por fim a interpretação dos mesmos, não significando uma ordem puramente objetiva para a análise e interpretação dos registros obtidos.

Com relação às Categorias de Análise esta é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (MORAES, 1999). Isso facilita a análise das informações, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

Para a análise utilizei categorias criadas *a priori* a partir dos objetivos explicitados no Edital do Prodocência como de categorias *a posteriori* que emergiram da “fala” dos questionários aplicados ou do conteúdo das entrevistas realizadas.

Mesmo que a avaliação de políticas públicas seja um ato reivindicatório de direitos sociais ela não é um ato neutro e nem deslocado das relações de poder, mas é, acima de tudo, um ato objetivo e independente.

Um dos pressupostos da Análise de Conteúdo é abordar a linguagem (oral ou escrita), neste caso, com uma concepção crítica e dinâmica, na medida em que a linguagem, segundo Franco (2008), aqui é entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que elabora e desenvolve representações sociais.

Por fim, coloco minhas análises, baseada nos dados empíricos coletados no momento da pesquisa e embasada na opção teórica, sobre o projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” e o programa Prodocência, bem como sobre a política maior de formação de professores.

1 CAPÍTULO 1 - FORMAR PROFESSORES NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DESAFIO CONTEMPORÂNEO.

1.1 O MUNDO CONTEMPORÂNEO E A UNIVERSIDADE PÚBLICA

As questões do trabalho na sociedade contemporânea e as políticas públicas educacionais devem ser consideradas como marcos históricos relevantes quando se analisa a formação nas licenciaturas. A rigor, a Universidade está inserida em um contexto social e é influenciada por interesses econômicos, políticos e culturais definidos pela dicotomia do jogo de forças sociais. “Portanto a formação docente deve oferecer subsídios que ajudem a compreender o contexto sócio-histórico, cultural e institucional onde se insere a ação pedagógica” (PASSOS, 2004, p.90). Ao mesmo tempo, é preciso ter presente que a educação é prática social que se define a partir do e no conjunto das relações sociais, relações essas que são geradas no tencionamento de forças da dinâmica social.

Marilena Chauí (2003, p. 07), no artigo “A universidade pública sob nova perspectiva”, ao tratar as formas do capitalismo, delinea elementos que nos abrem horizontes analíticos para pensar a universidade no contexto contemporâneo, ao analisar a que:

A forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes.

Como o trabalho, até meados do século XX, situava-se no cerne da estrutura social, a afirmação de Marilena Chauí (2003), ganha importância na medida em que o trabalhador agora não tem um lugar social relevante no mundo do trabalho, mas se incluiu em outras formas de organização da vida cotidiana, quase sempre precarizadas.

É importante ter essas questões à frente do nosso horizonte teórico ao pesquisar a formação de profissionais que atuam na educação, especialmente na educação superior, bem como para avaliação de políticas públicas educacionais. A universidade se insere no contexto das contradições advindas da ótica mercadológica de formar para o mercado de trabalho

impostas pelo modelo neoliberal presente nas relações sociais contemporâneas (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999) e pelo dever social de formar pessoas com visão ampla e crítica para tencionarem com esse modelo que expropria e elege poucos para adentrarem a esse cada vez mais seletivo “mercado de trabalho”.

Uma nova economia surgiu em escala global no último quartel do século XX, no dizer de Castells (1999, p. 119). “Chamo-a de informacional, global e em rede para identificar suas características fundamentais e diferenciadas e enfatizar sua interligação”. Nesta nova economia, é importante destacar que informação e conhecimento hoje são elementos cruciais para o crescimento econômico e a capacidade produtiva da sociedade. No entanto, tais elementos – informação e conhecimento – são expressões peculiares, a ponto deste autor configurar o tempo presente como sociedade informacional.

Ao mesmo tempo, esta sociedade da informação, no âmbito da economia, se estabelece valorizando as ideias sobre competitividade, e não sobre a produção, provocando uma redefinição do trabalho baseada agora na descentralização e na pulverização do processo produtivo, pautado na individualização do trabalho e na concentração do capital. Para Chauí (2003 p. 09), na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação e, como consequência, esses efeitos econômicos e sociais da nova forma do capital são inseparáveis. Castells (1999, p. 150) acrescenta que a “capacidade tecnológica, infraestrutura tecnológica, acesso aos conhecimentos e recursos humanos qualificadíssimos tornam-se fontes essenciais de competitividade na nova divisão internacional da mão-de-obra”.

Uma das consequências desta nova reconfiguração da economia é a nova divisão internacional do trabalho, com profunda perda de identidade de classe. Frigotto (2003, p.54) coloca a questão do trabalho na seguinte perspectiva:

No plano econômico, no nível mundial este novo modelo de organização social implica um novo tipo de organização industrial, baseada em tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia), em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista e fordista e, como consequência, um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana.

A acumulação flexível deve ser entendida como o regime que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação e a necessidade de novas formas de disciplinamento da força de trabalho.

Castells (1999) destaca que o trabalho flexível é regido por tarefas, e não incluiu compromisso com permanência futura no emprego. Com efeito, o trabalhador que até a introdução dos processos de especializações do trabalho detinha o conhecimento de todo processo de produção, da máquina, atualmente torna-se apenas um cumpridor de tarefas, conhecedor de apenas parte do processo produtivo, portanto facilmente substituído por outro “qualificado” executor de tarefas. Para este autor, as sociedades no século XXI serão informacionais porque organizam seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimento. Neste novo modelo de sociedade, aumenta a importância das profissões com grande conteúdo de informação e conhecimento em suas atividades. Porém, para Mattelart (2002, p.179), em virtude dos progressos tecnológicos sempre mais acelerados, o desencontro entre técnica e sociedade não cessou de crescer e foi de par com o agravamento do desnivelamento mundial. Uma das tarefas primordiais é, sem dúvida, reconciliar os cidadãos com um sistema técnico que lhes é, atualmente, em grande parte, estranho.

Essa perspectiva produz um paradoxo, pois na medida em que cresce o discurso sobre a liberação do homem da máquina que o embrutece, por meio da tecnologia e da virtualidade, constatamos que “libertação” longe de libertá-lo, o escraviza e o subjuga, levando-o a um processo de exclusão, desemprego e subemprego. Segundo Bauman (2005) é a produção de corpos supérfluos, não mais exigidos para o trabalho. Esta nova forma de capitalismo multiplicou a capacidade produtiva mundial, no dizer de Hobsbawm (1995, p. 264) e ao mesmo tempo tornou possível uma divisão de trabalho muito mais elaborada e sofisticada. Nestes casos, o surgimento dos métodos de produção enxuta, segundo Castells (1999, p. 152) “segue de mãos dadas com as práticas empresariais reinantes de subcontratação e terceirização”.

Hobsbawm (1995, p. 393) afirma que a história das últimas décadas do século XX é de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. Segundo este autor (*idem*, p.402) a “tendência geral da industrialização foi substituir a capacidade

humana pela capacidade das máquinas, o trabalho humano por forças mecânicas, jogando com isso as pessoas para fora dos empregos”.

Havia uma suposição de que o crescimento da economia e o desenvolvimento tecnológico criaria automaticamente mais do que suficientes novos empregos em substituição aos velhos perdidos. Contudo, o que se observou é que a tecnologia “tornava até mesmo o mais barato ser humano mais caro que uma máquina capaz de fazer o seu trabalho” (*ibidem*, p.403). Assim, quanto mais alta a tecnologia, mais caro o componente humano de produção comparado com o mecânico.

Miséria, pobreza, desemprego em massa, instabilidade, são expressões que voltam a fazer parte do cotidiano das pessoas no final do século XX e início do século XXI. Bauman (2005) reforça essa questão ao colocar que, neste período, um dos diagnósticos mais comuns é o desemprego, e em particular as baixas expectativas de trabalho para os recém-saídos da escola, que ingressam sem experiência num mercado preocupado em aumentar os lucros cortando os custos com mão-de-obra, ocupado com a desregulamentação do trabalho e provocando, conseqüentemente o desemprego.

Em uma sociedade, no caso a brasileira, cujos pilares, entre outros, tem no emprego a solução para os problemas sociais e ao mesmo tempo afirmação de identidade pessoal, posição social, organização e reprodução sistêmica, a ideia do desemprego significa a perda de referência social, a anomalia, e a destruição de um “projeto de vida” que era recorrente até então, e garantia de segurança a longo prazo.

Na premissa marxista⁸, é por meio da ação produtiva que o homem humaniza a natureza e também a si mesmo. “O que caracteriza o ser humano como traço de sua identidade geral é o trabalho como expressão da sua condição ontológica inalienável” (SANTOS⁹) O trabalho, assim, é um conceito que requer uma análise densa para procurarmos entender, analiticamente. Desta forma, o processo de produção e reprodução da vida se dá por meio do

8 Na premissa marxista, é por meio da ação produtiva que o homem humaniza a natureza e também a si mesmo. Ele coloca que o trabalho é a essência do homem, pois é o meio pelo qual nos relacionamos com a natureza e a transformamos em bens aonde vão se dá o valor, o trabalho é uma mercadoria, que possui um valor de uso e um de valor de troca. Contudo, o trabalho, para Marx, também é fundamento para a alienação quando há cisão entre o homem e o produto do seu trabalho, isto é, quando há estranhamento entre ele e o que produz. Quando o trabalhador vê a mercadoria pronta e não consegue reconhecer nela o fruto do seu trabalho. Nessa perspectiva e nessa relação há a alienação. (OLIVEIRA e QUINTANEIRO, 2009, p. 50).

9 Texto disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/230.htm, acesso em 22/10/2010

trabalho e, para Marx, é a atividade humana básica, a partir da qual se constitui a “história dos homens”. (OLIVEIRA & QUINTANEIRO, 2009, p.33). Assim, a divisão social do trabalho expressa modos de segmentação da sociedade, ou seja, desigualdades sociais mais abrangentes como a que decorre da separação entre trabalho manual e intelectual e a consequente oposição dos seus interesses.

Em particular, para a educação, Nagel (2003), analisa que mantidos os pressupostos atuais do neoliberalismo na escola, através da pedagogia do “aprender a aprender”, ter-se-á a completa destruição da concepção de homem como um ser produzido no interior da sociedade, em um espaço definido de conflitos e de contradições. O ser humano entendido como ser social, ou como produto das relações sociais, sucumbe na definição do homem como produto de si mesmo.

Na medida em que a divisão social do trabalho expressa modos de segmentação, as relações de trabalho contemporâneas aprofundam a dicotomia entre o ser humano e o produto do seu trabalho forçando-o, assim, a buscar um nível cada vez maior de qualificação para tentar novamente se conformar a essa nova realidade imposta pela “mão invisível” do capital. No dilema de formar o cidadão ou formar para a civilização do capital, a Universidade se torna uma referência para a “inclusão” de pessoas que não são mais produtivas - no sentido do capitalismo neoliberal - porque necessitam de capacitação para terem acesso ao mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, esta mesma Universidade pontua exigências de uma formação intelectual fruto de sua estruturação e tradição acadêmica fundamentada no ensino, na pesquisa e na extensão. Estas constatações são relevantes e se tornam um grande desafio para a Universidade, na medida em que há um descompasso visível entre as aspirações acadêmicas da instituição e os anseios dos cidadãos na necessidade de uma rápida qualificação.

Esta discussão passa por categorias como instituição e organização, pois como afirma Chauí (2003, p. 06):

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

As práticas compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo-benefício, são pautadas pela ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que

custo e por quanto foi produzido. Na medida em que se reduz a uma organização, a universidade abandona a formação, a pesquisa e acima de tudo a extensão para lançar-se na fragmentação competitiva.

Esta constatação encontra respaldo nos estudos feitos por Dedecca (2009, p.49) ao analisar as questões relacionadas à gestão da política de emprego. Para este autor, esta política, nas últimas décadas do século XX, tinha o seu foco na “compensação dos problemas de emprego causados pela dinâmica econômica que desestruturava o mercado formal de trabalho”, acelerando o desemprego, especialmente o que se chamava de desemprego estrutural. Contudo, atualmente, o fortalecimento das relações entre crescimento econômico e estruturação do mercado de trabalho abre uma nova perspectiva no sentido de superar o caráter compensatório dessas políticas, para ações indutoras que visem melhorar as condições de trabalho e o perfil de qualificação da força de trabalho.

Desta forma, as mudanças que se processaram na base material da produção, modificaram os processos de trabalho, trazendo como consequência uma forte modificação na questão do emprego na sociedade. Afirmam Camargo & Maués (2008), que, a educação no meio destas mudanças, passa a ser vista como um investimento capaz de permitir a solução das dificuldades de desemprego pelos quais passam os países chamados de emergentes, como o Brasil.

Castells (1999), ao tratar de trabalho e educação aponta que “qualificações educacionais cada vez maiores”, sejam gerais ou especializadas, exigidas nos cargos requalificados da estrutura ocupacional acabam levando a força de trabalho a uma corrida, muitas vezes infame, em busca de qualificação por meio de um processo educacional que, segundo este autor, é altamente segregado.

Essas análises expõem mais aspectos a serem levantados sobre as tensões e contradições existentes na abordagem do papel da Universidade no contexto atual. É urgente compreender o papel atribuído à universidade no contexto da modernização conservadora, no dizer de Frigotto (2003). Para este autor, em parte as tensões e contradições são latentes quando se analisa a universidade atual. A readequação da teoria do capital humano, em que mudam os conceitos, mas permanece o fundamento de conservação da natureza excludente das relações sociais, explica este autor, está no cerne da noção de desenvolvimento de um capitalismo monopolista em todas as áreas das relações sociais contemporâneas. Neste

sentido, a questão é: a Universidade vai se colocar como auxiliar das forças dominantes (seja política, econômica, cultural, etc.) ou deve assumir-se como sujeito da ação reflexiva da sociedade?

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Um segundo aspecto da análise diz respeito à questão das políticas públicas para a educação e, especialmente, para a educação superior. As políticas educacionais do final do século XX (NAGEL, 2001), objetivadas em decretos, leis, resoluções, pareceres e planos decenais, são produtos finais, resultantes de um processo de discussões e debates sobre a normatização da educação em uma sociedade que se encontra em transformações aceleradas em todos os campos da fazer humano. Não se pode esquecer que as políticas educacionais de Estado são, no dizer de Nagel (2001, p. 99) também, “um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação”.

Silva e Silva (2008) acrescenta que toda política pública é um mecanismo de mudança social, orientado para promover o bem-estar dos segmentos sociais mais destituídos da presença do Estado. Existem forças antagônicas que são percebidas ao analisarmos o processo de elaboração e implementação de uma política pública, demonstrando como esse terreno no Brasil ainda é conflituoso. Ao estudar a constituição das políticas públicas voltadas para a educação, deve-se ter em mente a conformação do Estado atual e as implicações na organização social decorrentes de um modelo econômico que se diz hegemônico: o neoliberalismo.

Autores como, Giddens (1991) e Nagel (2001) quando tratam de encaixe e desencaixe, privatismo e engajamento ou de desabilitação e reabilitação social; falam sobre um revigoramento das idéias neoliberais que estimulam uma nova forma de acumulação capitalista. Bauman (2001) ao descrever esta relação, entende que modernizar a maneira de dirigir uma empresa significa tornar o trabalho flexível, onde o próprio capital já se tornou a encarnação da flexibilidade, manifesta que “em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado

ao solo quanto o trabalhador que empregava; hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil”, tratam deste modelo que se diz hegemônico na sociedade contemporânea.

Mancebo (2008) afirma que profundas reestruturações ocorreram nos sistemas educacionais por conta da adoção do receituário neoliberal pelos governos do terceiro mundo. Para Frigotto (2003), a apologética neoliberal é contraditória e conflitante, ao contrário dos que apregoam que a auto regulação das relações sociais e econômicas pode conduzir a uma relação harmônica nas sociedades atuais.

A partir dos anos 90, a maioria das ações de Estado, no que diz respeito às políticas sociais e econômicas esteve sob a influência da chamada Agenda Neoliberal entendida aqui como uma relação de problemas que precisavam de solução e chamavam a atenção dos governantes. O Brasil se coloca como participante desta agenda a partir dos discursos de modernização do Estado. Há certo consenso entre os autores de que o neoliberalismo (CURY, 2007) se coloca como uma reação teórica e política, inicialmente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social a partir dos escritos de Hayek (1944) e seus discípulos.

O atual regime de acumulação capitalista, resultante da chamada “terceira revolução industrial”¹⁰ tem como fundamento a flexibilização da produção, do consumo e da força de trabalho, em escala mundial. O discurso da acumulação flexível se coloca para a educação ao apontar a necessidade da formação profissional flexível, pessoas que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea. Contudo, o que temos visto a cada dia nos noticiários televisivos são casos de

10 Terceira revolução industrial: O mundo, após a segunda metade do século XX, depois da Segunda Guerra Mundial, ingressou em uma etapa de profundas evoluções no campo tecnológico desencadeada principalmente pela junção entre conhecimento científico e produção industrial. O processo industrial pautado no conhecimento e na pesquisa caracteriza a chamada Terceira Revolução Industrial (<http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/terceira-revolucao-industrial.htm>, acesso em 14/08/2010).

Para saber mais consulte artigo: A terceira revolução industrial e o novo paradigma produtivo: Algumas considerações sobre o desenvolvimento industrial brasileiro nos Anos 90, de Moisés Francisco Farah Júnior economista, mestre em tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), Doutorando em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da FAE, do Centro Universitário Positivo (Unicenp) e da Fundação de Estudos Sociais do Paraná (FESP). Disponível em: http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v3_n2/a_terceira_revolucao_industrial.pdf. Acesso 06/01/2011.

desajuste a essa tão pregoada formação de um profissional para a educação flexível e adaptável.

Além das questões postas acima se pode constatar que o uso intensivo de tecnologias de comunicação e informação e a aplicação de métodos de gestões empresariais redutoras de mão de obra, tendo como consequência a precarização das relações de trabalho, a circulação de produtos “*just in time*” e uma nova lógica dos direitos sociais não só leva a privatização dos direitos sociais, mas também leva a uma lógica privatista dos direitos individuais. A noção de eficácia e eficiência nas políticas de segurança social dominam as agendas de Governo neste início de século XXI.

Para Landini e Abreu (2003), as transformações no mundo do trabalho, associadas às transformações políticas, sociais e culturais são caracterizadas, especialmente nas últimas décadas, por intensiva exploração da mão-de-obra, que se expressa por meio de novas formas de organização da produção e gestão, incluindo-se neste campo, uma "nova" pedagogia do capital, destinada à “formação de sujeitos produtivos, adaptados à lógica capitalista de produção, centrada na multitarefa, na polivalência, na competitividade e na empregabilidade”.

Carvalho (2009), aponta que a liberação e a expansão dos mercados financeiros foi outra faceta do avanço do neoliberalismo, aonde a supremacia dos mercados de capitais vem se impondo gradativamente em detrimento do mercado de produção. Assim como a noção de “ajuste econômico”, tema central do neoliberalismo, que pode ser explicitado como o controle das contas públicas, redirecionando a estrutura de proteção social para políticas focalizadas, por exemplo, de combate à pobreza. Dentro da visão neoliberal, os ajustes têm a ver com reformas dos sistemas de proteção social e uma clara orientação para a privatização, isto é, “deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo” (*idem*, p.4). Não há uma política que conduza a mudanças nas estruturas sociais estabelecidas, mas sim políticas focalizadas, com objetivos específicos tais como de ajustes nos processos de emprego e renda ou programas compensatórios determinados.

O processo de globalização se torna recorrente para a inserção dos países periféricos na agenda mundial dos negócios e emprego, e conseqüentemente, da educação. Sposati (2002) aponta que a forte desigualdade econômica-social nos países de “inserção subalterna” no mundo econômico traz como forte impacto na regulação social tardia uma redução do alcance das políticas sociais. Onde estas políticas sociais existem geralmente elas tem algum vínculo

com o mercado. Neste caso, o Brasil não fica de fora. A agenda neoliberal propõe a redução do papel do Estado e vem acompanhada da desarticulação de parte significativa das cadeias produtivas provocando um crescimento sempre abaixo do esperado e a deterioração do mercado de trabalho.

Seguindo esse ideário neoliberal, o Estado deixaria de se ocupar (ou apenas se ocuparia em parte) na prestação de serviços sociais, tais como, educação e saúde, entre outros, tendendo a entregar ao setor privado esses serviços, que antes eram políticas governamentais. A privatização e a descentralização seriam ações necessárias para a diminuição do Estado pesado, no dizer de Bauman (2001) que se faz volumoso, imóvel, sólido, cheio de amarras, como apontavam os novos arautos da lógica neoliberal. Mancebo (2008, p. 57) destaca que o “neoliberalismo representa uma necessidade global de restabelecimento da hegemonia burguesa”, trazendo implicações em todos os campos da atividade humana.

Certamente a educação, e especialmente a educação superior, não escapou desta lógica apontada. Nagel (2001, p.101) diz que falar em políticas educacionais é pensar, neste momento histórico, “no movimento de passagem de distintas formas de acumulação e, conseqüentemente, nas mudanças que se concretizam na forma do trabalho”. Os sistemas educacionais foram submetidos a profundo processo de privatizações. Mancebo (2008, p. 58) afirma que isso se concretiza em nome dos supostos benefícios advindos do livre mercado. Pochmann (2009) por sua vez, declara que “o avanço da sociedade pós-industrial coloca o conhecimento na principal posição de **ativo estratégico** (grifo nosso) em termos de geração de renda e riqueza”. Para esse autor, o ensino superior passa a ser a base para o ingresso no mercado de trabalho e a educação se torna uma medida imprescindível para a vida toda.

As medidas normativas, reguladoras, com a aprovação de leis de educação podem ser analisadas por alguns princípios. Mancebo (2008, p. 58, 59), destaca: a) a racionalização de recursos, minimizando a centralidade dos Estados na manutenção da educação; b) adoção de avaliações gerenciais para controlar o sistema educativo; c) flexibilização da gestão, justificada para a ampliação do sistema; d) descentralização gerencial no âmbito administrativo e, por fim, e) privatização dos sistemas educacionais, com o (des) investimento do Estado na educação e também a delegação de responsabilidades públicas para instituições privadas.

Estes princípios produzem uma reconfiguração da oferta do ensino, especialmente do ensino superior, com o estímulo a uma série de “ações delegatórias”. Às iniciativas empresariais com a finalidade de substituir totalmente ou parcialmente as responsabilidades do Estado, assim como a mercantilização do conhecimento, da educação (MANCEBO, 2008). Não se pode esquecer que o processo de reconfiguração da educação superior acelerou o processo de privatização e também de mercantilização do ensino universitário afetando sobremaneira as instituições públicas.

Para Carvalho (2009, p. 8), os princípios neoliberais tendem a dar uma “nova roupagem à visão efficientista e produtivista”. Afirma a autora que novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas. Avaliação, autonomia universitária e flexibilização, afloram neste novo discurso trazendo consigo a crítica à ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho. E, como consequência, preconizava-se a adoção de um modelo de administração gerencial para as instituições públicas, tornando-a, no dizer de Chauí (2001), muito mais uma organização do que uma instituição social¹¹.

Franco e Morosini (2008, p.5) destacam que, no governo do presidente Lula, alguns compromissos com a educação superior se tornaram a base de suas ações. Promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público. Para o desenvolvimento econômico e social do país; consolidação das instituições públicas como referência para as demais; expansão da oferta de vagas, em especial do setor público e cursos noturnos; ampliação do financiamento público ao setor público, ampliação do crédito educativo, criação de programas de bolsas universitárias; defesa de princípio constitucionais da gratuidade do ensino superior público e o desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior - IES, especialmente as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica.

Contudo, os princípios da agenda neoliberal perpassam todas essas ações. O conceito de qualidade continua na pauta; qualidade aqui envolve o aperfeiçoamento da instituição universitária como instituição crítica e criativa e a formação de profissionais com ênfase na

11 Marilena Chauí em seu artigo A universidade pública sob nova perspectiva, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-4782003000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=p. (Acesso em: 05/04/2009) analisa, dentre outros aspectos, as diferenças entre uma instituição social e uma organização social.

competência e responsabilização pessoal. Franco & Morosini (2005) destacam ainda a importância que se coloca ao estabelecimento de formas de avaliação em todos os níveis da Universidade como garantia dessa qualidade desejada.

A avaliação em larga escala da educação se faz presente especialmente a partir dos anos 90 no Brasil e, neste início de século XXI, ganha força e permeia a maioria das ações governamentais na área da educação. A avaliação institucional e a avaliação de rendimento dos alunos formatariam as prioridades – as políticas educacionais – e conduziriam a uma racionalidade técnica necessária para as ações no campo educacional. Franco, Alves e Bonamino (2010) fazem uma articulação entre racionalidade técnica e racionalidade substantiva, isto é, a distinção entre racionalidade relativa aos meios (baseada em evidências) e racionalidade relativa aos fins. Leite (2008) explicita esta mesma relação quando trata das licenciaturas, no processo de formação de professores. Afirma a autora que

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica (LEITE, 2008, p. 17).

Pereira (1999) refletindo sobre as licenciaturas no Brasil diz que a formação de professores baseada no modelo da racionalidade técnica mostra-se inadequada à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação.

Desta forma, a agenda neoliberal, normativa e cativadora das mentes e corações da sociedade atual, afeta a “cultura acadêmica”. Para Mancebo (2008), as possibilidades das representações, normas éticas, concepções e visões e práticas institucionais dos atores

universitários são condicionadas por essa forma de organização social. Um individualismo exacerbado no enfrentamento dos problemas na universidade e na vida comum; o acirramento da competição entre instituições educacionais, a supervalorização dos processos avaliativos, com viés “pseudomeritocrático”, e o imediatismo em relação às demandas do mercado de trabalho, são agora as marcas fundantes do fazer dentro da universidade.

1.3 SER PROFESSOR EM UM MUNDO EM CRISE

A crença que se tinha no conhecimento científico não é mais a mesma de períodos anteriores. Neste novo quadro sócio-cultural, um novo pensamento, com termos provisórios, emerge procurando identificar e marcar as últimas décadas do século vinte. Diz Santomé (2003) “tudo é pós”, teorizações e conceitos para “tentar” desentranhar o que está acontecendo no mundo atual. Pós-modernismo, pós-fordismo, pós-capitalismo, pós-estruturalismo. Dentre tantos pós, o que se mantém constante em todos os discursos é a defesa da liberdade e dos direitos individuais. Mas será que o que se chama de pós-modernidade não se reflete na verdade numa Modernidade Líquida? (BAUMAN, 2001).

Não podemos esquecer que, seja essa sociedade Moderna ou Pós-moderna cabe a nós, passageiros dessa “nave louca”, que é o mundo contemporâneo, fazer um esforço analítico para entender os processos formativos e/ou educativos, pois o grande produto da Modernidade, a Ciência, que definiu um padrão de racionalidade e objetividade plenas, ilusão da neutralidade não garantiram a felicidade coletiva.

Para Bauman (2001), continuamos vivendo sob o signo da Modernidade. Para ele, a modernidade é a época que pensa a si mesma historicamente; o que mudou foi a modernidade sólida que cessa de existir e em seu lugar surge o que este autor denomina de Modernidade Líquida. A primeira seria justamente a que tem início com as transformações clássicas e o advento de um conjunto estável de valores e modos de vida cultural e político. Na Modernidade Líquida, tudo é evanescente, volátil, as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto perde consistência e estabilidade. “Nosso presente, a Modernidade Líquida, é uma versão privatizada e individualizada da Modernidade”.

Picchioni (2009, p. 182) retrata bem as questões colocadas por Bauman:

Neste contexto, a cultura do Eu sobrepõe-se a do Nós, e o relacionamento eu-outro ganha ares mercantis, em que os frágeis laços têm a possibilidade de serem desfeitos frente a qualquer desagrado de ambas as partes. Privatizam-se não somente os “serviços” de cunho social (que na modernidade sólida eram direitos do cidadão), como as próprias parcerias humanas. Relacionamentos voláteis e fluidos remetem a uma sensação de leveza e descompromisso, que é muitas vezes associada à liberdade individual.

A tensão entre estes aspectos da vida atual é evidente e Bauman (2001) aponta que conciliar esse individualismo com os interesses coletivos é um desafio para o mundo contemporâneo. É, também, uma tarefa das mais difíceis, pois as instituições e valores do passado, elos que entrelaçavam os projetos individuais aos coletivos, são referências estranhas à fase líquida da modernidade, em que, cada um por si tenta capacitar-se para o mercado, para as incertezas do futuro.

A ideologia de mercado não ignora que o sistema educacional pode desempenhar um papel importante na atual reestruturação do capitalismo, principalmente através de uma educação para o ajustamento a essa mesma sociedade. A escola sempre foi um dos espaços privilegiados para a construção, mas, também, reprodutora, de novos paradigmas, para a formação humana. O risco que se coloca é ver as instituições de ensino como instituições necessárias apenas na medida em que oferecem uma formação adequada a esse mercado.

Em relação direta com essa mentalidade, que rapidamente se instalou na década de noventa, Santomé (2003) coloca que o conceito de educação como bem de consumo implica promover uma mentalidade consumista e privatizada em seus usuários: professores e alunos. Desta forma, o trabalho escolar, o ato de educar começa a ser pensado do ponto de vista de consumidores.

Nessa visão mercadológica da educação, o aluno se torna um cliente e o professor um vendedor da educação. Rodrigues (2003, p.19), comentando o I Congresso Brasileiro de Marketing e Comunicação para Instituições de Ensino, realizado em São Paulo, no mês de junho de 2003, diz:

Destacamos incontáveis lições para vencer os desafios atuais aqui resumidos: a responsabilidade do marketing é de toda a instituição. Do Reitor ao Bedel, à moça da limpeza. Todos devem estar conscientes das relações com os públicos que se relacionam com a instituição. **O professor é nosso principal vendedor** e a atendente da secretaria deve conhecer o que representa uma informação mal dada (grifo nosso).

Nestes aspectos, a educação é vislumbrada como um valor de troca de mercado. Ela passa a ser vista em sua relação direta com os benefícios econômicos que possa produzir. A escolha de um curso, a especialização, a titulação, no caso do corpo docente, é intermediado por um processo “meritório” e conectado à produtividade naturalmente pensada como produto econômico. Desta forma, a educação vista como uma mercadoria supõe a busca de benefícios econômicos em curto prazo, de resultados acadêmicos observáveis e mensuráveis em detrimento de outras formas de apreensão do conhecimento, da autonomia intelectual, da formação de critérios reflexivos para a interpretação e atuação no cotidiano.

Frigotto (2003, p.31) lembra que o sujeito dos processos educativos aqui é o ser humano e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade.

O problema é que, mesmo com toda oferta e disponibilização do mercado, acentuam-se as desconfiças nas competências profissionais do docente. Há um discurso fácil da culpabilização do professor pela sensação de fracasso na educação. Por outro lado, descreve-se o professor, segundo Kenski (2001, p.35), como alguém que: “oferece oportunidades para o desenvolvimento de processos de construção coletiva do saber através da aprendizagem cooperativa (...) o professor torna-se o animador da inteligência coletiva dos grupos”.

Esse modo de ser do professor tem como resultante a incorporação passiva e a crítica do pensamento e da cultura dominantes. E isso se reflete na educação. A revolução da eletrônica, propiciando novos meios e formas de comunicação, novas configurações do espaço e do tempo, também vem alterando os hábitos, os interesses, os modos de pensar, as formas do viver cotidiano.

Atualmente palavras como “Vias de Informações”, “Infovias”, “Aldeia Global”, “Informações On-line”, começam a fazer parte do cotidiano de uma parcela significativa da população mundial. Os intercâmbios sociais passam a ser mediatizados pelos meios eletrônicos, pelo uso maciço da televisão que instrumentaliza a contemplação passiva dos cidadãos. A universalização das comunicações relativiza a cultura, as ideias, os hábitos, na medida em que a comparação e o confronto vão se delineando com rapidez, provocando choque e, ao mesmo tempo, indiferença. Nada é permanente. O que se deve, pois, pensar como importante para a educação?

Pérez Gómez (2002) lembra que as diferenças econômicas e culturais se transformam na saída do sistema educativo, em desigualdade no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de compreensão, resultando em desigualdade de oportunidades para toda a vida. As desigualdades contextuais se converterão em desigualdades pessoais e profissionais.

Um outro aspecto importante diz respeito às exigências do mercado visando à rentabilidade a qualquer preço. Via de regra, a noção de que a escola exerce uma função importante na sociedade, função compensatória, na busca da igualdade de oportunidades por meio dos pressupostos humanistas, agora se desvanece. A descentralização, privatização e a desregulamentação no contexto do neoliberalismo reforçam a exclusão e a impossibilidade de oportunidades iguais.

Noções de produtividade, qualidade, livre iniciativa que se naturaliza no âmbito da educação, é constatada por Cury (1992, p.87), ao tomar como exemplo, um congresso de escolas particulares realizado em 1989, em Salvador, com o seguinte título: “Escola Particular: Investimento em Qualidade”. E como subtemas: “Visão Mercadológica” e “Administração Gerencial”. Nesta perspectiva, tornar-se-á comum no universo educacional a acusação de ineficiência da escola pública, em contraposição à qualidade das escolas particulares. A oposição entre escola pública (má qualidade) e escola privada (boa qualidade), como instituições antagônicas, coloca na arena a competição que se instala na educação. Desta forma, se a competição é saudável, o melhor competidor é aquele que pode oferecer o melhor padrão de qualidade. Importa o resultado e não as metas para todo o sistema educacional.

Ainda sobre essa relação do “Público versus mercantil” Emir Sader (2009) analisa o Estado brasileiro contemporâneo como sendo:

[...] facilmente desqualificável, porque tornou-se um Estado privatizado. Um estado que arrecada do mundo do trabalho e transfere recursos para o setor financeiro, gastando mais com o pagamento dos juros da dívida do que com a educação e saúde. Um estado que paga taxas de juros estratosféricas ao capital financeiro, mas remunera pessimamente seus professores e seus trabalhadores do setor de saúde pública [...] (SADER, 2009)

A pseudo saída de cena Estado, as relações econômicas danosas e o avanço do modelo econômico neoliberal, aprofundam a tese de que só na medida em que somos

consumidores, não apenas no âmbito da economia, é que teremos oportunidades reais na sociedade globalizada, incluindo-se nisso os procedimentos institucionais escolares.

Ainda sobre a pseudo saída de cena do Estado contemporâneo Carvalho (2009) afirma que “Para além das prescrições neoliberais de “saída do Estado”, “Estado mínimo” e da falsa disfunção Estado/Mercado, o estado Contemporâneo, ao longo dos últimos 25/30 anos intervêm, de forma decisiva, na expansão ilimitada e predatória do Capital”. Para essa autora o Estado nunca saiu de cena, por isso não pode regressar, portanto o alardeado regresso do Estado não passa de mais uma falácia dos teóricos do grande Capital financeiro. O Estado assume assim novas configurações e formas de intervenção.

No discurso educacional atual, cidadão e consumidor se confundem. Esse aspecto relevante é apontado por Catani (1996, p. 561), analisando o texto “A Nação Convocada”, de 1996, documento emanado pela Presidência da República. Afirma o autor: “Não por acaso, o documento equipara cidadão a consumidor, revelando o caráter mercadológico que impregna a concepção de cidadania dos setores hegemônicos”.

Para entender a educação é preciso entender as mais diversas formas de ser dos seres humanos, ou seja, entender a sociedade em que vivemos, ou ainda as diversas etapas da história. A educação tem um papel significativo, pois leva o indivíduo a refletir sobre o que está posto, a entender as conexões estabelecidas entre os homens no momento em que eles precisam se relacionar para produzir e reproduzir as condições de vida (FRIGOTTO, 2003).

Apesar dos enfoques economicistas, que alguns teóricos dão ao analisarem a educação, reduzindo a mesma a fator de produção, é preciso estudar as relações entre trabalho e educação. Frigotto (2003) discute a especificidade da crise estrutural que atravessa hoje o capitalismo e as novas demandas de educação explicitadas nos documentos dos que o autor chama de “novos donos do mundo” (FMI, BID, BIRD) e é nessa relação de poder que Candau (2001) relaciona a questão da teoria e a prática dos profissionais da educação.

Segundo Candau (2001) existe uma dupla tendência de compreensão da relação teoria e prática: uma valoriza a dimensão teórica deslocada da prática e a outra, centrada na prática sem a teoria. Em qualquer das duas tendências, reforça-se a cisão entre teoria e prática.

Sobre a prática pedagógica Barros e Moraes (2002, p. 16) afirmam que:

A prática pedagógica do professor encontra-se dentro de um contexto social, mais especificamente, dentro de uma organização escolar que reflete a divisão social do trabalho e as suas contradições advindas desse complexo marcado pelos princípios que norteiam a proposta neoliberal.

Não se pode perder de vista o contexto político e social em que a universidade está inserida e é influenciada por interesses econômicos, políticos e culturais definidos pela dicotomia do jogo de forças sociais. Portanto, é preciso ter essas questões como referencial na hora de estudar tanto o contexto, a formação de profissionais que atuam na educação bem como a avaliação de políticas públicas educacionais.

No capítulo seguinte abordo o contexto universitário, bem como a formação inicial de professores ofertada nos cursos de licenciaturas e questões relativas ao aligeiramento dessa formação.

2 CAPÍTULO 2 – A LICENCIATURA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: O SEU LUGAR E HORIZONTE

A educação e o profissional que nela atua ganharam peso e significado na nova configuração do mundo contemporâneo. Em um contexto de globalização e de neoliberalismo, de forma ideológica, a educação é, novamente, vista como uma forma eficiente de enfrentar as mudanças que se processam na base da estrutura social. Nas últimas décadas, segundo Romanoski, Gisi, e Martins (2008), os cursos de licenciaturas têm sido objeto de estudo e reflexões em diferentes espaços do sistema educacional brasileiro. Perpassam as discussões em torno do tema, questões tais como: a) a desarticulação institucional entre os setores responsáveis pela formação de conteúdos específicos e formação pedagógica; b) a fragilidade da formação do professor; c) o distanciamento entre universidade e escola básica; d) a decorrente desarticulação entre teoria e prática.

Esta problemática, com ênfase maior ou menor nas questões citadas, está presente desde a criação das licenciaturas no Brasil, que se iniciou com um processo de formação docente dicotômico e fragmentado (ROMANELLI, 2005)¹²

Romanelli (2005), ao fazer uma breve descrição do contexto da formação de professores no Brasil, aponta que as primeiras escolas de formação de professores foram as escolas normais que surgiram depois da Independência, sob a responsabilidade das províncias, escolas estas destinadas a cuidar do ensino elementar. No período da Primeira República, conforme Scheibe (2008), o processo de implantação de escolas por todo o Brasil foi acompanhado da preocupação com a formação de professores. O problema é que não houve um equilíbrio nesta expansão. Os interesses dos grupos dominantes e as relações oligárquicas associadas ao desenvolvimento desigual, não apenas do ponto de vista econômico, por todo o país resultaram em escolas e formações muito desiguais também. São Paulo, por exemplo, na Primeira República consegue implantar o ensino primário de longa duração (8 anos), organizar os “grupos escolares” e a institucionalização de um curso superior, anexo à escola

12 Romanelli e m seu Livro “História da Educação no Brasil”, Vozes, 2005. Aprofunda essas questões pontuadas aqui para maior compreensão do contexto sob estudo.

normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios, iniciativas que em outros estados da jovem Federação, não aconteceram de forma sistemática e consistente.

No início do século XX, mais especificamente na década de 20, um grupo de intelectuais (advogados, médicos, professores e engenheiros), a partir do Rio de Janeiro, desiludidos com a República, no âmbito da educação, e convencidos de que era na mesma que residia a solução dos problemas do país, decidiram organizar uma ampla campanha pela causa educacional. Eles formaram a gênese da Associação Brasileira de Educação, e, que na realidade era resultante de vozes que se levantaram na década anterior. Nagle (1974, p.101) intitula este período como “Entusiasmo pela Educação” e que se caracteriza por uma campanha em favor da expansão da escola do ponto de vista quantitativo, levando em conta a necessidade de nacionalização do país e de recomposição do poder político.

Neste momento, há uma mobilização muito forte em favor da educação ao ponto que diversos textos na década de 20, publicados nos jornais e proferidos na Câmara dos Deputados, segundo Nagle (1976) e Schelbauer (1998), evidenciam que a educação era “o grande problema nacional”, e, que, por meio da educação aconteceria o processo de “constituição da nacionalidade”.

Na medida em que entra na agenda a educação como problema e solução, esta constatação vai provocar a necessidade de expansão das escolas primárias e a oferta dos cursos de formação de professores vinculados, não apenas no âmbito estatal como também das escolas confessionais.

No chamado Estado Novo (período de Getúlio Vargas, entre 1937-1945), há uma centralização das questões educacionais, especialmente por meio de um processo de regulação de políticas públicas educacionais, as Leis Orgânicas, que no caso da formação de professores, preconizava uma uniformidade na formação para o magistério.

O período dos governos militares no Brasil contempla um espaço de tempo com duração de 21 anos, que vai de 31 de março de 1964, quando aconteceu o golpe militar, sendo deposto o presidente João Goulart, terminando em janeiro de 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney para a Presidência da República pelo colégio eleitoral.

Com a implantação do regime militar (SCHELBE, 2008) e da Lei nº 5.692/71, o modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado. Neste momento, a

habilitação para o magistério do ensino de segundo grau vai substituir a escola normal tradicional. A referida lei, para o 2º grau, estabeleceu a obrigatoriedade da formação profissional, mesmo com as escolas públicas sem o mínimo de condições para fazer avançar a tão sonhada e esperada profissionalização, pois faltavam as condições materiais e físicas adequadas e pessoas especializadas para o ensino profissionalizante.

Ainda nesse período, o agravante é que o pensamento educacional na década de 70 do século XX, vai ser fortemente influenciado pelo tecnicismo¹³. O tecnicismo é a ideologia que consiste na tentativa de fazer funcionar na prática, e a qualquer custo, o saber científico e a técnica que dele possa resultar. Nesse sentido, pode-se falar de um imbricamento entre ciência e técnica, pois esta, embora dependa da primeira, retroage sobre ela, determinando seus rumos. Saviani (2008) lembra que a concepção tecnicista se inspira, também, nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

A partir dos anos 80 (SCHELBE, 2008), houve progressiva remodelação do curso de graduação em pedagogia, visando adequá-lo à formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

A Constituição, promulgada em 1988, assegurava alguns avanços no âmbito da formação de professores tais como: a) planos de carreira para o magistério, no processo de valorização dos profissionais do ensino; b) recursos públicos destinados, prioritariamente, ao ensino obrigatório, de acordo com o Plano Nacional de Educação e a União deveria aplicar anualmente em educação nunca menos de 18% da receita resultante dos impostos e os Estados, Distrito Federal e municípios, 25%, no mínimo.

Na década de 90, com o advento da LDBEN, (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Base do Ensino Nacional, aprovada em 1996, a formação docente é explicitado, no seu artigo 62, da seguinte forma:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

13 Para saber mais sobre o Tecnicismo e suas influencias na educação consultar: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/REVISTA%20ESCOLA%20NOVA%20_1930-1931_%20UM%20ESTUDO%20SOBRE%20O%20TECNICISMO%20E.pdf. Acesso em: 03/10/2010.

A formação dos professores, segundo Camargo e Maués (2008 p.221), a partir da década de 90, tem sido considerada como uma das etapas mais importantes das reformas educacionais. Assim, a educação e o profissional que nela atuam ganharam peso e significado traduzidos pelas reformas na educação explicitadas a partir da LDBEN 9.394/96.

Esta reforma preconiza uma concepção de aligeiramento para os cursos de formação tendo como base diretrizes do Banco Mundial e de conferências patrocinadas pela UNESCO, entre outras. Freitas (2007) destaca também que a formação de professores para o exercício na educação básica, especialmente, responde à recomendação dos organismos internacionais como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos.

As reformas educativas no Brasil, quase sempre, tiveram como objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Este movimento se deu a partir dos anos 90, tanto no âmbito do ensino superior quanto do sistema básico de ensino.

A Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, (Conferência Mundial de Educação para Todos), segundo Freitas (2007), é a base na qual 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Este compromisso tinha a intenção de colocar, entre outras coisas, a educação básica no centro das atenções mundiais.

Ao final da Conferência foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. A carta de Jomtien, com dez artigos defendeu enfaticamente o direito de todos à educação básica (no caso brasileiro corresponderia à educação fundamental) e os deveres das Nações quanto ao cumprimento das “necessidades básicas de aprendizagem”. Definiu que num prazo de dez anos os países que possuísem altas taxas de analfabetismo deveriam cumprir o dever de universalizar a educação básica.

Este documento aponta ainda que a crise da educação é traduzida como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. A superação da crise educacional é apontada a partir da adoção de mecanismos corretivos baseados no mercado, o que para Gentili (1998, p.

19) significa que a educação deixa de ser compreendida como direito para ser tratada como oportunidade.

Trata-se enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores.

A Conferência de Jomtien funcionou como um espaço de difusão das políticas internacionais para educação. No caso brasileiro, para cumprir os compromissos firmados em Jomtien foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos. Silva Jr (2003, p. 207) avalia que:

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação.

Shiroma, Moraes & Evangelista (2000, p. 62) destacam que a partir de 1993, as bases políticas e ideológicas para a educação, firmadas em Jomtien começam a ser traçadas, assim como as metas locais para este projeto educacional. Afirmam os autores que,

As recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais podiam ser claramente identificadas em alguns dos anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional, prenunciando os cortes de verbas e a privatização que assombrariam a educação nos anos subsequentes.

Ainda na década de 90, como um argumento importante, o MEC/INEP/SEEC, apontava o déficit de 215 mil professores para atuar no Ensino Médio e cerca de 830 mil na Educação Infantil. Dados do MEC/INEP/IBGE (2004) apontam para a necessidade, naquele momento, de oitocentos mil professores e uma demanda futura de cerca de dois milhões de professores.

Paradoxalmente, de acordo com o Censo (INEP/MEC,1998), no ano de 1997, cerca de 39.800 vagas deixaram de ser preenchidas em 13 diferentes cursos de licenciatura – estes

dados se referem ao baixo número de formandos em relação às vagas oferecidas. Desistências, transferências para outros cursos, baixa procura em comparação aos cursos de bacharelado das demais áreas consideradas mais nobres, são problemas conhecidos que bem caracterizam, pelo menos nas instituições públicas, o baixo número de formandos.

Uma das questões apresentadas é que, além da formação específica, relacionada às diferentes etapas da educação básica, os conhecimentos contemplados nos projetos pedagógicos deveriam, de acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), propiciar a inserção do professor no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Porém, Freitas (2007, p. 1205) diz que as condições do trabalho pedagógico, especialmente na escola pública, demandam investimentos massivos em políticas de profissionalização, formação continuada, qualidade e condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção do conhecimento, a formação científica adequada e as demandas contemporâneas relacionadas à vida cotidiana. O paradoxo, apontado pela autora diz respeito ao número crescente de jovens que optam em escolher as licenciaturas, como profissão, contudo, "as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários".

Desta forma, estes dois aspectos apontados pela autora desestimulam a permanência destes estudantes nos cursos de licenciatura. É possível constatar, ainda segundo Freitas (2007), que o desestímulo dos jovens na escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira. Para Marques e Pereira (2002), deve-se enfatizar que a dificuldade dos alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência fazem com que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, vivam em constante crise.

Coelho (2009) aponta ainda que este debate tem também um viés voltado para as questões da estruturação da sociedade contemporânea. Afirma o autor:

As preocupações e interesses da sociedade, do Estado e dos próprios educadores vão se restringindo à esfera dos instrumentos, das coisas, do fazer, dos resultados, dos objetivos, das metas.[...]. Perdidos seu sentido e finalidade, sua razão de ser, enfim, sua autonomia, educação e escola não passam de *meios* para se atingir objetivos considerados importantes no mundo da economia, dos negócios, do dinheiro, do poder, do sucesso. (COELHO, 2009, p. 203-204)

Desta forma, o trabalho de educar se torna uma profissão como qualquer outra, se torna um simples meio de sobrevivência, em um contexto de salários muito baixos, de precariedade nas condições de trabalho, e uma opção de colocação no mercado de trabalho.

2.1 O “ALIGEIRAMENTO” NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao mesmo tempo, uma concepção baseada no aligeiramento da formação avança por todas as ações relacionadas à formação docente. Um exemplo desta nova postura foi a discussão da legislação sobre o *locus* da formação. Aventou-se a ideia de uma formação pelos institutos superiores que poderiam estar dentro ou fora das universidades. O objetivo final, devemos salientar, era uma formação profissional simplificada e certamente superficial.

Os Decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/2001 do MEC, que flexibilizam a estruturação da educação superior no país, rompendo com a garantia do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como parâmetro básico à educação superior no país. Ao autorizar as instituições de ensino superior a assumirem diferentes formatos, como universidades, centro universitários, faculdades, faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores, mantendo a exigência da pesquisa apenas para as universidades, o MEC institucionalizou a distinção entre “universidade de ensino e universidade de pesquisa”. Além disso, a criação dos Institutos Superiores de Educação regulamentados como espaços de formação de professores, está atrelada a uma estratégia de legitimar as instituições de ensino separadas de instituições de pesquisa. A EaD, nesse sentido, é uma estratégia que essas diversas modalidades de instituições, especialmente as particulares, lançam mão.

Uma característica, segundo Freitas (2007, p. 1207), nesta primeira década do século XXI, é que houve um crescimento vertiginoso de pedidos para a abertura de novos cursos de formação docente, porém a grande maioria dessas solicitações é de instituições privadas,

porque em geral, estes cursos são de baixo custo de manutenção e de lucros crescentes. Além do avanço da EaD – Educação à Distância oferecendo, especialmente as licenciaturas, como forma de acesso ao ensino superior. Em alguns aspectos a EaD, tem se tornado uma tentativa de aligeiramento da formação, como foram as chamadas “licenciaturas curtas”, porém agora, sob o discurso da democratização do ensino, especialmente na oferta de cursos de pedagogia para as regiões mais distantes do país.

Na década de 90, vislumbrou-se a educação à distância como uma modalidade capaz de atender, com grande perspectiva de eficiência, eficácia e qualidade, os anseios de universalização do ensino e, também, como meio apropriado à permanente atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensa pela ciência e cultura humana. A educação à distância surge, conforme descreve Labanca (2008), nas relações da atual sociedade, como uma modalidade que tem as condições de atender às demandas educacionais que se apresentam com maior possibilidade de concretizar mudanças no panorama educacional. O panorama complexo e dinâmico da EaD faz com que os limites territoriais percam sentido, constituindo-se a questão num desafio muito particular a ser enfrentado pelos legisladores.

Para Kenski (2003), como as novas tecnologias estão permanentemente em mudança, o estado permanente de aprendizagem é consequência natural do momento social e tecnológico que vivemos. O encurtamento geográfico não se dá somente pelo encurtamento das distâncias físicas, mas também simbólicas e existenciais. O discurso ou defesa da educação a distância e das novas linguagens é, em geral, que estas democratizam o acesso, promovem a equidade, aumentam a flexibilidade, diminuem o custo per capita, favorecem a autonomia de aprendizagem para toda a vida, incluindo a noção de liberdade na sua acepção mais profunda, que perpassa na escolha e reflexão das pessoas na vivência social.

Os números da educação no Brasil, sempre foram argumentos muitos fortes para a questão da formação, e nesta primeira década do século XX,I esta discussão também esta presente na formação via educação a distância. Mancebo (2008) aponta que no Censo da Educação Superior (2004) das 2.013 instituições brasileiras de ensino superior, apenas 8,4% são universidades. Isto significa dizer que, em tese, somente nessas instituições estaria garantida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Das instituições de ensino em geral, 88,87% são do setor privado e 11,13% são públicas. A oferta massiva e a certificação

em longa escala, própria das instituições que visam lucro, têm sido a tônica na oferta das licenciaturas pelo baixo custo (pouca exigência de estrutura física, laboratórios, etc.) e lucro expressivo, ainda que as mensalidades sejam consideradas baixas, nos cursos de licenciaturas, porém acessíveis a um universo de pessoas com renda menor no contexto econômico do Brasil atual.

Consequentemente as diretrizes educacionais são traduções das reformas estruturais do Estado brasileiro e têm como referência a reestruturação produtiva e o avanço acelerado das novas tecnologias aplicadas no campo econômico, social e educacional. Neste contexto, as mudanças curriculares são colocadas dentro de uma ótica mercantilista, preocupada apenas com o perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho, impondo à graduação uma flexibilização na formação como resultado final.

Alguns pareceres emanados do poder público, por exemplo, o Parecer CNE/CP nº 9/2001, (p.29), citados por Camargo e Maués (2008, p. 225), destacam a centralidade da pedagogia das competências; isto é, não basta que o profissional conheça o seu trabalho, é necessário que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. A centralidade deste conceito possibilita a exclusão paulatinamente da noção de contradição, luta de classes, poderes estabelecidos, da dialética da vida em sociedade (NAGEL, 2001). Na realidade, o que se pretende é difundir o entendimento de que é necessário atribuir um sentido prático aos saberes-escolares.

Como consequência, um resultado perceptível é que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente, nas instituições formadoras, para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula. Para Landini e Abreu (2003, p. 214), a formação de professores da educação básica apresenta-se como uma propícia e fértil condução de processos de formação de professores altamente alheios aos processos de organização social do trabalho, evidenciando aspectos individuais da prática docente. A educação que preparava as pessoas para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial - Fordismo e Taylorismo- conforme explicitado no Capítulo 1 desta dissertação, baseado na rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada de tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. A Universidade, neste contexto, novo continua em um processo de desvinculação entre os conteúdos ensinados e as demandas oriundas do mundo do trabalho contemporâneo.

Acredito que, especialmente as licenciaturas, deveriam possibilitar aos futuros docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional. Leite (2008, p. 03) observa que,

É preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupa somente com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote a memorização e repetições de conhecimentos que pouco tem haver a realidade dos alunos.

Ao me referir a um modelo da racionalidade técnica, destaco que, nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. Pereira (1999) afirma que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário. Portanto, dentro desta concepção é no estágio supervisionado, que o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

Porém, na nova configuração que se pretende para as licenciaturas, Camargo e Maués (2008) destacam que ao ser valorizada a dimensão prática, da vivência e do saber fazer, o domínio dos conceitos e conhecimentos de uma dada profissão, isto é, a reflexão, que se pressupõe quando da obtenção de um diploma, são secundários.

Pereira (1999, p. 113) reforça essa visão, para ele:

Pode se dizer que este é o modelo da racionalidade prática. Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores.

De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

Estas constatações são importantes, na análise da formação de professores, e que é recorrente também, diz respeito à dicotomia teoria e prática. Leite (2008, p. 37) coloca que é

preciso assumir que a formação inicial de professores em cursos de licenciatura padece de fundamentação teórica melhor trabalhada, de reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas mais articuladas, de forma a permitir a constituição de saberes docentes necessários à superação da dicotomia teoria e prática e do distanciamento entre formação inicial e o cotidiano escolar.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS UNIVERSIDADES

É evidente, que desde a década de 90 do século XX, houve um crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e nas instituições de pesquisa, destaca Pereira (1999). Esta postura, que não é nova, porém começa a encontrar novos ecos nas instituições oficiais, pode permitir uma discussão mais qualificada sobre a formação nas licenciaturas que a Universidade brasileira está oferecendo para a sociedade. É preciso que as pesquisas feitas nessa área levem em consideração os cursos que habilitam para o exercício das profissões de formação docente, desde a década de 1930, não sofreram alterações significativas.

Desta forma, as instituições de ensino superior são responsáveis não só pela formação profissional do indivíduo, mas também pelo exercício de sua cidadania. Portanto, deve propiciar a formação de profissionais sob a ótica da totalidade, com o desenvolvimento de atitudes e valores sociais (CHAUI, 2001).

Libânio (2007) coloca que o âmbito da formação docente, de acordo com a legislação, deve ser as universidades e os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Para esse autor, a criação dos ISEs enfraquece o papel da universidade como local privilegiado da formação docente. Por outro lado, a preparação para o magistério superior deve ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A legislação atual, exige que as universidades devem contar em seu quadro com um terço do corpo docente, pelo menos, com título de mestre ou de doutor.

Como resultado Freitas (2007), aponta que a redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, aliada à uma concepção conteudista e pragmática da formação de professores, ancorada na prática e lógica das competências cria uma tensão constante, ideológica, de massificação da formação e produz novas proposições para as licenciaturas, apontando novos modelos como a EaD vista por alguns como uma fórmula “mágica” de resolver os problemas das licenciaturas. O discurso do aligeiramento da formação, como política compensatória subjaz às práticas de uma conjuntura de necessidades e disfarça as questões estruturais presentes na formação de professores em pleno século XXI. Camargo e Maués (2008) afirmam que em função da valorização da dimensão prática, de vivências e do saber fazer, predomina o entendimento de que o domínio dos conceitos e conhecimentos são secundários.

Neste contexto diz Freitas (2007, p.1214):

As iniciativas atuais de massificação cumprem metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação em todas as suas esferas.

Esta formação docente que se deseja, de caráter sócio-histórico, exige uma ação conjunta entre as universidades e as demais instâncias formadoras, novas maneiras de organizar a formação de educador contemplando uma formação inicial e continuada que responda as necessidades atuais, porém sem esquecer os fundamentos epistemológicos e científicos da educação enquanto processo formativo.

Esta possibilidade afirma (COELHO, 2009) passa pelas exigências éticas e políticas que se impõe a todos. Portanto, para esse autor, é a formação universitária que deveria contribuir para que os jovens possam participar da vida social, objetivando criar na sociedade novas formas de exercício profissional que pressupõem e visam à autonomia e a liberdade.

Coelho (2009, p.214) afirma que “formar o professor é ensiná-lo a introduzir os alunos numa provocante aventura intelectual e humana, na busca sempre retomada da verdade, num prudente e saudável cultivo da dúvida, da contestação, do trabalho da razão, sem jamais se dar por satisfeito”. Ao contrário o que se observa é que, preparar professores para desempenharem o papel de socializadores do saber é reduzir os cursos de licenciatura ao

ensino de conteúdos a serem posteriormente transmitidos aos alunos do ensino básico de forma simplificada e banalizada (COELHO, 2009).

Saviani (2007) lembra que a educação deve ser entendida como mediação no seio da prática social, portanto no espaço universitário, o estudante desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo, coletivamente, o tornar-se professor e pesquisador. Para Brzezinski (2008), é na universidade que o estudante das licenciaturas vai pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar.

Portanto, a universidade deve, segundo Brzezinski (2008, p.1144), preparar um profissional que tenha:

a) Um saber específico (científico), com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo do conhecimento em que irá atuar; b) um saber pedagógico que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas, acerca do uso das tecnologias educacionais como suporte didático e das amplas questões educacionais. Munido deste saber o professor estará preparado para didaticamente reconstruir os conhecimentos que pretende ensinar; c) um saber cultural e político que promova o cultivo de um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições e valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular.

A universidade consolida-se assim, como instituição clássica de formação de professores, o locus naturalizado onde se espera que uma formação inicial seja necessária e suficiente para a formação docente. Todavia, o que se observa é um número muito alto de cursos de formação de professores concentram-se em instituições de ensino superior privadas e, na maioria das vezes, em cursos noturnos, em que o acadêmico deixa de lado, via de regra, a pesquisa e a extensão.

2.3 OS FÓRUMS DAS LICENCIATURAS – ESPAÇOS DE DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Todas estas questões e angústias referentes à formação de professores, às licenciaturas aparecem também nos debates dos chamados “Fóruns das Licenciaturas”. O

papel desses fóruns se voltam prioritariamente para a busca de alternativas no campo da formação docente.

Segundo Marques e Pereira (2002), algumas instituições de ensino superior instalaram, no início da década de 1990, fóruns permanentes de discussão e alguns deles de deliberação a respeito das licenciaturas. Ocorrem em um momento de reconhecimento da carreira docente frente ao crescimento do número de políticas de financiamento, valorização e formação docente. Esses fóruns das licenciaturas procuraram discutir os modelos dos cursos de formação de professores em vigor nas universidades com vistas à reformulação curricular dos mesmos. Assim, têm o mérito de fomentar o debate nas instituições de ensino superior brasileiras e de incentivar a realização de projetos de melhoria, bem como o levantamento de propostas para as diferentes licenciaturas.

Destacam Marques e Pereira (2002), que os principais temas tratados, nos últimos anos, nesses fóruns de licenciaturas nas diferentes universidades foram: a) o estágio supervisionado, a prática de ensino e a questão das 300 horas de prática de ensino (Art. 65; LDBEN); b) questões curriculares, contemplando discussões sobre diretrizes para a formação de professores, reforma dos cursos de licenciatura, novos paradigmas e a formação pedagógica dos futuros profissionais da educação; c) questões institucionais, como a própria estrutura e organização dos fóruns, programas de reformulação institucional, articulação entre a universidade e as escolas públicas; d) programas especiais de formação de professores, por exemplo, formação e titulação de professores leigos; e) políticas educacionais para a formação docente.

Algumas instituições, especialmente as públicas de ensino superior têm procurado apontar caminhos, por meio desses fóruns, para superar a situação atual dos cursos de formação inicial de professores no país. Estes fóruns podem ser importantes como estratégia para a construção de novas alternativas para as licenciaturas. Em tese, estes fóruns teriam uma representação interna e externa. Representação interna, pois estaria composta pelos sujeitos dentro da universidade envolvidos na questão da formação docente como: coordenadores de curso, professores das diferentes áreas de formação docente, discentes dos cursos de licenciatura e técnicos administrativos diretamente envolvidos e, representação externa por meio de associações profissionais (ANPED, ANFOPE e ANPAE), entidades de classe,

conselhos profissionais, sindicatos e representantes dos governos estaduais (Secretaria de educação) e municipais (UNDIME).

Considero importante o estabelecimento dos fóruns de licenciatura, pois os mesmos constituem-se em espaço de interlocução para todos os envolvidos com a formação de professores. Estes espaços fortalecem os cursos de formação de professores nas universidades, por meio da proposição e articulação de estudos, projetos de pesquisa e extensão de caráter interdisciplinar, além de articular o fórum de uma universidade local às instâncias de fóruns nacionais e estaduais no que se refere á formação de professores levando essa discussão para muito além dos limites de cada curso ampliando assim os espaços de discussão sobre formação inicial e continuada de professores.

Estas questões se configuram, talvez, como grandes desafios da formação docente para este novo século que iniciamos: nos organizarmos em rede para trazer de uma vez por todas à tona a questão da qualidade da formação de profissionais que trabalham diretamente com a formação integral de pessoas, em todos os níveis de educação.

No capítulo seguinte, pretendo situar o projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” no âmbito do Programa que o financia, o Prodocência. Para isso enfoco a UFT e sua missão no estado do Tocantins, mais especificamente o município de Araguaína, onde situa-se o Campus Universitário de Araguaína, um dos 7 *campi* da UFT, que tem a maioria dos seus cursos voltado para a formação de professores.

3 CAPÍTULO 3 – O PROJETO “CONSTRUINDO SABERES: O ENSINO POR PROJETOS NAS LICENCIATURAS” NA ÓTICA DOS SEUS AGENTES.

3.1 O TOCANTINS E A UFT

Inicialmente, para uma maior compreensão do contexto em que a UFT está inserida, busquei dados na Secretaria de Planejamento do Estado do Tocantins – SEPLAN, do ano de 2004, e no documento da UFT intitulado “Planejamento Estratégico 2006 – 2010: por uma universidade consolidada e democrática, inserida na Amazônia” (UFT, 2006).

O Tocantins é formado, atualmente, por 139 municípios, com uma população estimada em 1.322.000 habitantes (IBGE, 2010). Destes 225 mil habitantes encontram-se na capital, Palmas. O Estado abrange as bacias hidrográficas, do Tocantins e do Araguaia. O Tocantins tem uma população jovem. Cerca de 48% da população possuem menos de 19 anos (no Brasil, este índice é de 40%), e a densidade populacional do Estado é de 4,2 habitantes por Km². A taxa anual de crescimento populacional situa-se na faixa de 2,6%, contra 2,9% da região Norte e 1,6% do Brasil (UFT, 2006).

Dentre os três setores da economia (primário, secundário e terciário), a atividade terciária (serviços) é responsável por dois terços do PIB do Estado, de aproximadamente R\$ 3,7 bilhões, em 2003. Considerando-se o PIB per capita - o PIB do Estado dividido por seus habitantes -, observa-se que este se encontra na casa dos R\$ 2,1 mil por ano, inferior ao da região Norte (R\$ 3,9 mil) e do Brasil (R\$ 6,8 mil). Este indicador, na capital, situa-se na faixa dos R\$ 4,3 mil por ano (UFT, 2006). O Tocantins possui um grande potencial de crescimento populacional, mas carece de investimentos nos setores primário e secundário.

O Estado possui um baixo índice de consumo. O potencial médio por habitante é de R\$ 5,2 mil, contra os R\$ 9 mil registrados no Mercoeste (região formada por estados da região centro-oeste e da região norte). Esse cenário indica um gargalo para a instalação de empresas de maior porte que poderiam mudar a vocação econômica do Estado (SEPLAN, 2004).

No aspecto do desenvolvimento social, 51% da população são pobres (população que vive com um valor igual ou inferior a meio salário mínimo per capita/mês). No Brasil, o índice de pobres não ultrapassa 26%. Na região Norte, não é maior que 31%, e há um **expressivo déficit em educação** (grifos nossos) e saúde, comprometendo o desenvolvimento sustentável do Estado (UFT, 2006).

No que se refere ao Ensino Superior no Tocantins, o documento institucional Planejamento Estratégico 2006 – 2010: Por uma universidade consolidada e democrática, inserida na Amazônia (UFT, 2006). Sinaliza que houve um forte incremento no quantitativo de instituições. As instituições de ensino superior - IES, que eram apenas 4 no ano de 1999, passaram para 15, em 2005. O número de professores passou de 584 para cerca de 1.300 no mesmo período. Em igual período, o número de cursos passou de 57 para 268, dos quais dois em nível de mestrado - ambos na UFT (UFT, 2006).

Informações disponíveis no “Catálogo dos Cursos de Graduação” da UFT¹⁴ mostram que a Universidade é uma instituição relativamente nova; sua criação foi definida pela Lei nº 10.032 de 23 de outubro de 2000, mas sua implantação como *multicampi* acontece somente a partir de 2003. A UFT está estruturada em 07 *campi* localizados nas cidades de: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. A reitoria esta localizada em Palmas, capital do Estado. Em seus *campi* universitários possui 48 cursos de graduação, entre licenciaturas e bacharelados, presenciais e a distancia. Dezenas de cursos de pós-graduação *latu sensu*, 10 mestrados, 1 doutorado próprio e 5 doutorados interinstitucionais - DINTERS com outras Universidades Federais.

O campus universitário de Araguaína, onde estão localizadas as licenciaturas participantes do Prodocência, está situado no município de Araguaína, localizado na região Norte do Tocantins, a 400 km de Palmas. O município de Araguaína conta uma população superior a 115 mil habitantes, e o bioma composto de cerrado e floresta amazônica (IBGE, 2007). Por meio da Lei Estadual de Nº. 2. 125 de 14 de novembro de 1958, ainda no estado de Goiás¹⁵ foi criado o Município de Araguaína e sua instalação ocorreu em 01 de janeiro de 1959.

14 Disponível em: www.uft.edu.br, e atualizado anualmente.

15 O estado do Tocantins foi criado quando da promulgação da última Constituição brasileira, em 5 de outubro de 1988 a partir da divisão do Estado de Goiás (parte norte e central), antes o município de Araguaína pertencia

O desenvolvimento econômico-social do município começou a partir de 1960, com a construção da rodovia Belém-Brasília. No período de 1960 a 1975, Araguaína atingiu um estágio de desenvolvimento sem precedentes na história do Estado de Goiás (Araguaína fazia parte da região conhecida como Norte de Goiás até o ano de 1989, quando foi criado o Estado do Tocantins), sendo a quarta maior cidade do Estado de Goiás, de 1980 a 1986, menor somente que Luziânia, Anápolis e Goiânia. Com a criação do estado de Tocantins, em 1989, Araguaína tornou-se a maior cidade do Estado e pretensa capital do Estado que estava nascendo. Devido a fatores geográficos, sociais e políticos, não se tornou a capital do Estado, mas “ganhou o carinhoso título de Capital Econômica do Estado, sendo atualmente a principal força econômica do Estado”.

Dentre os sete (07) *campi*, o Campus de Araguaína, no qual o projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” foi elaborado e desenvolvido, é o segundo maior campus da UFT e oferece os cursos de graduação, de licenciatura, em Matemática, Geografia, História, Letras, Biologia em EeD. E, ainda os bacharelados em Medicina Veterinária e Zootecnia. Oferece pós-graduação *lato sensu* em Produção Escrita, os mestrados em Ciência Animal Tropical e Letras e o doutorado em Ciência animal. E, os cursos de de formação de professores (PARFOR).

Este campus tem uma comunidade acadêmica de aproximadamente cento e cinquenta e três (153) docentes, oitenta e dois (82) técnicos administrativos, além de quase dois mil alunos.

3.2 O PROGRAMA PRODOCÊNCIA: UMA PROPOSTA DE REVITALIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS

O Programa Prodocência, publicado na página eletrônica do Ministério da Educação – MEC, desde 2006, por meio da Secretaria de Ensino Superior – SESu, tem como perspectiva ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade

para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Pretende, também, implementar ações definidas nas Diretrizes Curriculares da Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002).

O Prodocência tem como meta inicial o financiamento de projetos que incentivem a formação inicial e o exercício profissional dos futuros docentes que estudam em Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES quer sejam federais ou estaduais. O documento que dá início ao Programa é o edital de N° 011/2006, que determinava que o programa era de responsabilidade, naquele período, do MEC/SESu, e nessa secretaria, pelo Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – DEPEM. A intenção deste primeiro edital explicitava que as IFES deveriam apresentar projetos de melhoria do ensino nos cursos de licenciatura, por meio de soluções metodológicas inovadoras e outras ações. Este primeiro edital tinha uma intencionalidade nos seus objetivos que estavam expostos na página inicial, e eram os seguintes: a) Estimular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do Ensino Superior no país; b) ampliar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior e, c) apoiar a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

A formatação da proposta do edital contemplava algumas ações que eram contrapartidas das instituições IFES que assinassem o convênio. As propostas (Edital de N° 011/2006, p.2) eram direcionadas, em primeiro lugar, à experimentação de alternativas metodológicas de ensino e outras ações que induzissem à flexibilização e à dinamização do currículo dos cursos de licenciatura; E em segundo lugar, às ações específicas que vinculassem a formação do estudante à produção e à difusão de novos conhecimentos no âmbito do ensino das diferentes componentes curriculares dos cursos de licenciatura. E em terceiro lugar, estava voltado às ações que objetivassem a solução de problemas identificados na formação de professores, em âmbito regional e/ou nacional.

A tentativa de repensar a prática de ensino e aprendizagem na formação inicial para a docência, descritas nos objetivos e proposta do edital acima citado, era fruto de estudos sobre a formação docente para a educação básica aliada à escassez de professores. O MEC produziu em 2007, um relatório por meio de uma Comissão Especial instituída para estudar medidas que contribuíssem para superar o déficit docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esta comissão foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, e pela Câmara de Educação Básica – CEB. O objetivo central desse relatório era contribuir para a análise e formulação de propostas para inicialmente “dotar o Ensino Médio de professores qualificados para ministrarem disciplinas que integram a área de Ciências” (BRASIL, 2007, p.02). Contudo, pude perceber outros indicadores que possibilitam compreender o contexto em que meu objeto de estudo se apresenta: a necessidade crescente de avaliação das políticas públicas de formação de professores não apenas para constatar se estão sendo eficientes e/ou eficazes do ponto de vista da produtividade, mas, para acima de tudo, analisar se estão atendendo às demandas da sociedade.

O documento, acima citado, no item Da Formação de Professores (BRASIL, 2007, p. 13) analisa dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, sobre a demanda hipotética de professores no Ensino Médio no Brasil e ressalta que:

A evasão nos cursos de licenciatura nas universidades de todo o país é, por sua vez, excessivamente alta, e por vários fatores, que vão desde repetências sucessivas nos primeiros anos, até falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública.

Além das questões relativas a permanência dos jovens nos cursos de licenciatura, havia também urgência em formar professores, que tinha como pano de fundo a exigência legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1997) que no Parágrafo 4, artigo 87, das Disposições Transitórias, dispõe como meta que no final da Década da Educação (período de 1997-2007), “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Contudo, a década passou e, o que contraditoriamente ainda se vê é um número elevado de professores sem formação inicial, feita em nível superior.

O que a Lei buscava regulamentar já vinha sendo discutido há algum tempo nas instituições de ensino e entidades que têm como *locus* de pesquisa a educação (ANFOPE, UNDIME, ANPAE), devido à precarização do trabalho docente, dos baixos salários e à falta de uma política de incentivo e valorização da docência. Brzezinski (2007, p. 147) afirma que:

Apesar de, no discurso oficial, inclusive na nova LDB 9.394/96 e também no dizer dos detentores do capital, a importância da educação básica do brasileiro ter tomado lugar central, a educação escolar sofre consequências de descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e do desmantelamento do ensino superior.

A autora ainda coloca questões relativas à luta que os educadores travavam, desde 1980, para modificar práticas consideradas autoritárias de formar profissionais da educação e de determinados critérios para a definição da carreira do magistério. Portanto, foi neste cenário de discussões envolvendo legislação e prática, que a partir de 2006, o MEC supostamente respondendo a reivindicações de vários anos dos grupos organizados da sociedade em fóruns de debate, dentre outros, sobre a formação de professores e suas especificidades para a educação básica, tentou minimizar a atual crise de formação de professores por meio da criação de programas como o Prodocência, que no sítio da CAPES (2009) é visto como:

O Prodocência é, dentre os planos e ações da DEB da CAPES, uma prioridade alta, dado seu potencial de estímulo e transformação dos cursos de licenciatura das IES públicas do país. Tais graduações merecem apoio especial, urgente e sistemático, de maneira a contribuir, no futuro mediato, qualitativa e quantitativamente, para a melhoria do ensino-aprendizagem de todas as séries da Educação Básica - EB. Igualmente, para fortalecer e atualizar as dimensões contextuais da EB nas áreas de conhecimento que integram suas estruturas curriculares, tanto no aspecto disciplinar, como no multidisciplinar e nas temáticas transversais.

A fonte de informação quase que exclusiva sobre o programa Prodocência é a página eletrônica do Ministério da Educação – MEC e da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Neste sítio, por meio dos editais e outras informações, pode-se saber que o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, criado em 2006, visava ampliar a qualidade das ações voltadas para a formação inicial de professores e para o aumento da qualidade dessa formação, como também financiar projetos que incentivassem a formação inicial e o exercício profissional de futuros docentes vinculados às IPES.

Desta forma, para entender a elaboração ou normatização de políticas públicas é preciso conhecer a implementação e realizar a avaliação das mesmas focando a promoção da justiça social. Para Silva e Silva (2008), é por meio de uma formação inicial de professores que atenda às necessidades de expansão da Educação Básica de qualidade para todos no Brasil.

Analisando a tradição brasileira em políticas públicas, Arretche (1998, p.33) afirma que é “bastante pobre em termos de estudos de avaliação da efetividade das políticas”, essa autora defende que a avaliação deve ser um instrumento democrático, pois, permite entre

outros aspectos o controle sobre as ações e os gastos do governo. Porém, não se pode esquecer que os governos costumam ter uma atitude de desconfiança em relação a este tipo de estudo em função do temor de críticas. Essas questões não tornam fácil o trabalho de quem se dispõe a pesquisar na área de avaliação de políticas públicas.

3.3 O PRODUCÊNCIA NA UFT: HISTÓRICO DO PROJETO “CONSTRUINDO SABERES: O ENSINO POR PROJETOS NAS LICENCIATURAS”.

No contexto político, econômico e social descritos no tópico “O Tocantins e a UFT”, no início deste capítulo, é que se insere o projeto institucional “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, criado a partir das inquietações advindas de um grupo de docentes do campus universitário de Araguaína, selecionado pela PROGRAD/UFT e financiado por recursos advindos do Programa Produção do MEC.

O Projeto “Construindo Saberes o Ensino por Projetos nas Licenciaturas” do *campus* universitário de Araguaína, um dos 7 *campi* da UFT, foi a proposta institucional vencedora do Edital 011/2006. Quando o edital foi aberto, três propostas de projetos foram encaminhadas à PROGRAD para serem selecionadas. A PROGRAD da UFT criou uma comissão para avaliar e selecionar uma proposta de caráter institucional para ser enviada ao MEC/SESu/DEPEM. Fizeram parte dessa comissão o professor Roberto Francisco de Carvalho, docente da UFT, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza e Raquel Aparecida Souza ambas pedagogas, concursadas na UFT e lotadas na PROGRAD.

Segundo Carvalho, Souza e Souza (2008) a comissão selecionou a proposta, dentre outras que foram encaminhadas à PROGRAD, por apresentar um maior vínculo com o projeto Institucional, e com os objetivos da universidade e com as diretrizes do Edital. O projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” se propunha a desenvolver a metodologia de trabalho por projetos nos cursos de licenciatura, a saber, História, Geografia, Ciências Matemática e Letras, como uma forma de revitalização desses cursos, envolvendo professores e alunos na produção do conhecimento científico, buscando instrumentalizá-los,

por meio da reflexão sobre a prática docente e na utilização de metodologias mais eficientes para melhorar a Educação Superior e consequentemente a Educação Básica.

Pode-se evidenciar esses objetivos na proposta do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”:

A proposta de trabalho por projetos nas licenciaturas, mais do que uma mudança teórico-metodológica, mostra-se como um instrumento capaz de unir ensino, pesquisa e extensão, bases da universidade. O conhecimento deixa de ser repassado como um produto e passa a ser construído, isso propõe uma ação investigativa por parte dos participantes, alunos e professores para atingir o objetivo desejado. O conhecimento gerará resultados palpáveis, podendo os alunos ver o produto do seu trabalho de investigação, podendo ainda aplicar tanto a metodologia utilizada como o produto na sua prática pedagógica, seja como estagiários ou profissionais formados. De alguma forma, a pedagogia de projetos possibilitará modelar, no âmbito universitário, as práticas didáticas idealizadas para o ensino básico. (UFT, 2006).

A proposta da UFT apresenta-se de forma inovadora por usar a metodologia por projetos na Educação Superior, além de envolver docentes de diferentes licenciaturas na proposta, cujo objetivo comum era atingir a melhoria da qualidade dos cursos e a troca de experiência entre licenciaturas do mesmo campus e até mesmo entre os *campi* da UFT.

Segundo Silva (2008, p.7), coordenadora do Projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”: “O trabalho por projetos requer um planejamento minucioso, acompanhamento constante, (re)planejamento (quando necessário), dedicação, capacidade de lidar com o imprevisível e o imponderável e coragem de enfrentar o novo”.

Silva (2008) ainda destaca o comprometimento dos professores participantes com o desafio de uma nova proposta metodológica, bem como a realidade de sala de aula de uma universidade pública situada no Norte do país onde os alunos enfrentam jornada dupla, no trabalho e na Universidade, sendo que muitos ainda são pais e mães de família. Além disso, alunos e professores ainda convivem com a falta de recursos pedagógicos apropriados e com a precariedade das bibliotecas.

Os objetivos gerais do Projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”¹⁶(UFT, 2006) foram:

16 Fonte: Plano de Trabalho – PTA da UFT enviado ao MEC/SESu/DEPEM novembro de 2006.

Desenvolver a metodologia de trabalho por projetos nos cursos de licenciatura como forma de revitalizar esses cursos, envolvendo professores e alunos na produção do conhecimento científico, instrumentalizando-os, por meio da reflexão sobre a ação docente, para a utilização de práticas pedagógicas mais eficientes que possam otimizar a educação superior e básica.

Nota-se que os objetivos do projeto estavam explicitamente ligados ao item 2, “Elaboração da proposta” do edital 011/2006 (BRASIL, 2006. p.02) que diz:

Experimentação de alternativas metodológicas de ensino e outras ações que induzam à flexibilização e à dinamização do currículo dos cursos de licenciatura; ações específicas que vinculem a formação do estudante à produção e à difusão de novos conhecimentos no âmbito do ensino das diferentes componentes curriculares dos cursos de licenciatura.

Como forma de análise e acompanhamento das ações a serem implementadas, os objetivos específicos do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” tratavam da: a) implementação da metodologia de trabalho por projetos em 2 turmas de cada um dos cursos de licenciatura envolvidos no projeto; b) produção de material didático, Cadernos Didáticos de história, geografia, letras e matemática, produzidos por alunos e professores do projeto; c) produção de um livro sobre a metodologia de projetos no ensino superior e os relatos de experiência; d) promoção de um evento sobre os novos paradigmas para as licenciaturas no século XXI, envolvendo professores da rede estadual de ensino; e) expansão do projeto para as demais licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins. E por fim, f) ampliação das parcerias com escolas da rede pública de ensino.

Em observações, a partir de visitas feitas para acompanhamento das ações do Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, no *Campus* de Araguaína, nos diferentes cursos de licenciatura, constatou-se que o planejamento das ações desde a elaboração da proposta ao desenvolvimento do projeto foi feito de forma coletiva pelos professores participantes e alunos na elaboração dos planos de ensino. A coordenação buscou envolver os professores dos cursos de licenciatura nos diversos momentos da proposta como planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Nas observações feitas nas salas de aula dos diferentes cursos de licenciatura participantes do projeto, notei haver articulação entre os professores e alunos, alunos entre si, bem como entre os professores do projeto que se reuniram periodicamente para planejamento e avaliação das ações do projeto.

Quanto à prática pedagógica, observei que tanto professores quanto os alunos buscavam romper com a forma metodológica tradicional (aulas expositivas e pouca participação discente), pois acreditavam que a mesma não mais atendia às especificidades exigidas à formação de professores diante das novas diretrizes curriculares para as licenciaturas além de não estimular a produção de conhecimentos novos e nem a articulação e reflexão sobre teoria e prática.

Em encontro realizado no primeiro semestre de 2007, no *campus* de Araguaína, com os professores participantes para observação e acompanhamento das ações do programa, observei que os mesmos acreditavam que o projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” poderia resultar em alternativas que gerariam mudanças qualitativas nos cursos que atuam, no que dizia respeito à qualidade do conhecimento que estava sendo construído, pois julgavam que a articulação entre ensino, pesquisa e a produção escrita levaria o aluno a aprender de forma significativa, articulando conteúdos acadêmicos com a vida cotidiana.

Outra questão observada foi com relação aos professores que pensavam que o projeto além de fazê-los repensar sua prática pedagógica também contribuiria para a elaboração e reelaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação – PPC’s.

Em Relatório Final das Atividades, enviado ao MEC em março de 2008 (UFT, 2008), podemos verificar que participaram no Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” sete (07) professores do *campus* de Araguaína, um (01) professor representando a PROGRAD/UFT, na época era diretor de ensino e eu, uma (01) técnica nível superior - pedagoga – naquele momento representando a PROGRAD/UFT e agora a pesquisadora, cento e sessenta e oito (168) alunos (45 de Matemática, 37 de Geografia, 61 de História e 35 de Letras). Ocorreu a produção de um livro com o relato das experiências dos professores¹⁷ e cinco cartilhas didáticas – para serem usadas na Educação Básica- cujo conteúdo foi produzido pelos alunos no desenvolvimento dos projetos nas disciplinas das licenciaturas participantes¹⁸.

A experiência do Projeto “Construindo saberes; o ensino por projetos nas licenciaturas” foi considerada bem sucedida tanto pela equipe que desenvolvia o projeto em

17 Construindo saberes : o ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes

18 Cartilhas nas áreas de História do Tocantins, Didática, Língua Inglesa, Geometria, etc.

Araguaína, quanto pela equipe, MEC/CAPES, que aprovou proposta de ampliação do projeto no edital 002/2008.

O Edital 02/2008 trouxe algumas mudanças. A mais significativa está na primeira página do edital quando o programa aparece sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES. Verifica-se também a referência, na ementa do edital, sobre a legislação que disciplina a transferência de recursos públicos demonstrando assim a intenção de maior transparência na destinação destes recursos.

Mudanças também foram efetuadas nos objetivos do Prodocencia, mudanças estas que julgo pertinente destacar aqui para maior entendimento da importância da ampliação das ações do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, quais foram: a) Fomentar a criação e implementação de novas formas de organização curricular e institucional dos cursos de licenciatura das IES públicas, buscando articulação entre as diferentes licenciaturas e a sua colaboração com as escolas de educação básica da rede pública; b) fomentar as experiências de inovação no âmbito das licenciaturas, visando organização por grandes áreas e/ou licenciaturas integradas; c) ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das Instituições Federais e Estaduais de educação Superior; d) apoiar a formação e implementação das novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e Médio. E por fim, apoiar a iniciativa dos projetos de melhoria da formação inicial e continuada de professores nas modalidades presencial e a distância, nas dependências das IES e dos polos de EaD.

Dentre as mudanças destacadas, neste edital, percebi que a CAPES inovou ao buscar propostas que visem à organização por grandes áreas, propõe trabalhos que contemplem ações integradas entre as licenciaturas. Neste momento, era pertinente buscar propostas que incentivassem a formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio.

As propostas que deveriam concorrer ao Edital 002/2008 os projetos deveriam contemplar alternativas metodológicas de ensino e outras ações inovadoras que conduzissem à reestruturação curricular, articulação entre conteúdos metodológicos, ações específicas para a vinculação da formação do estudante à produção e difusão de novos conhecimentos metodológicos, além do enfrentamento e solução de problemas ligados à formação de professores.

As propostas das Instituições de Ensino Superior também deveriam demonstrar envolvimento sistemático com as escolas de Ensino Fundamental e Médio e seus projetos pedagógicos e com o projeto PIBID nas IFES que tivessem esses projetos aprovados. As Instituições com projetos aprovados em editais do Prodocência anteriores, finalizados ou em andamento, poderiam apresentar propostas de ampliação ou continuidade desde que cumpridas e avaliadas as etapas previstas. Este foi o caso do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” ao propor a ampliação das suas ações, visto que se enquadrava perfeitamente com as propostas deste novo edital, que visava à ampliação de projetos já existentes por mais dois anos.

Quanto aos recursos financeiros, o edital de 2008 previa recursos da SESu/MEC e da CAPES no montante de R\$ 16.000.000,00 divididos nos exercícios de 2008, R\$ 5.000.000,00, e no exercício de 2009, o restante de R\$ 11.000.000,00, para apoiar projetos das IFEs e das Instituições Estaduais de Ensino Superior. Cada projeto receberia no máximo R\$ 160.000,00. Havendo projetos aprovados com valor menor, o número de projetos atendidos poderia ser maior que 100. As propostas que se inscrevessem neste edital poderiam ter duração de até 24 meses e serem realizadas em duas etapas: a primeira etapa de 6 meses e a segunda, etapa de 18 meses.

Neste novo edital, mais licenciaturas de outros *campi* da UFT, a princípio, participaram do projeto institucional para o Prodocência 2008/2009. Esta ampliação contemplou as licenciaturas de Ciências Biológicas (EaD), Ciências com Habilitação em Matemática, Geografia, História, Letras (Campus de Araguaína), Pedagogia (Arraias) e Pedagogia (Miracema). Foram 14 professores envolvidos que deveriam desenvolver o projeto, em pelo menos uma de suas turmas.

As atividades deste Edital se encerraram em dezembro de 2010 com a publicação de novos cadernos didáticos e com o II Encontro de Formação de Professores do Construindo Saberes. Alguns dos professores que participaram desde 2006 do Prodocência estavam agora envolvidos com o PIBID como coordenadores de área, dando aula na pós-graduação e manifestaram a favor do encerramento das atividades deste grupo. Contudo, um grupo de 10 professores do Campus universitário situado na cidade de Arraias, situado no sudeste do estado do Tocantins, decidiu concorrer ao Edital 028 de 2010.

Dentre os 60 projetos que a CAPES selecionou está o novo projeto institucional da UFT intitulado: “Construção de Saberes em Laboratório de Educação Matemática e Laboratório de Práticas Pedagógicas” das licenciaturas de matemática e pedagogia do campus de Arraias. Cada projeto foi contemplado com um valor máximo de R\$ 130.000,00 (cento e trinta mil reais) em recursos de custeio¹⁹, em atividades desenvolvidas por 2 anos.

O Edital Prodocência 028/2010 se propunha a selecionar propostas que: a) contemplassem novas formas de gestão institucional; b) desenvolvessem experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador; c) apresentassem projetos de cooperação entre unidades acadêmicas que elevem a qualidade da formação dos futuros docentes; d) integrassem a educação superior com a educação básica; e e) orientassem a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura.

O projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” baseado no campus da cidade de Araguaína beneficiou mais de 400 alunos, num período de 4 anos de desenvolvimento de suas atividades. Contou com 14 professores envolvidos diretamente e utilizou um montante de mais de 150 mil reais em *prol* da melhoria da qualidade da formação de futuros professores da Educação Básica.

19 Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>.

4 CAPÍTULO 4 - CONSTRUINDO CAMINHOS DE AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: DESENHO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO DE AVALIAÇÃO

4.1 A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A despeito da avaliação ser um instrumento de fundamental importância para a tomada de decisão dos gestores públicos, ainda há dúvidas sobre os modelos a adotar: a maioria deles é construída caso-a-caso. Para Holanda (2006), essas avaliações pouco subsidiam o processo decisório, tendo em vista que os resultados, muitas vezes, são parciais, devido às próprias limitações impostas pelo contexto em que o programa está inserido, e irrelevantes por causa da morosidade de sua execução. Tais situações dificultam a tomada de decisão sobre os realinhamentos dos programas.

Höfling (2001) afirma que as políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” distintas em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social.

Pretendo, neste trabalho, fugir das três formas clássicas de avaliação de políticas públicas – avaliação de metas, de impacto e de processos – pois, na citação de Sulbrander (1994, p.380): “Os modelos de obtenção de metas, de impactos e de processos estão baseados num modelo e numa concepção linear e sequencial das atividades do programa para atingir metas claras e precisas estabelecidas no início do programa”.

Não pretendo e nem poderia realizar, aqui, uma apresentação metodológica ou epistemológica das maneiras possíveis de fazer avaliação de forma linear como se não houvesse contradições, embates permeando esse tema. Höfling (2001) destaca que não é uma simples questão de abordagem, para ela concepções metodológicas implicam pressupostos, conceitos, posturas teóricas, sistematizações intelectuais, proposições políticas, enfim, concepções de mundo e sociedade diferentes.

Pretendia fazer uma pesquisa avaliatória, um exame sistemático, mas não linear de um programa que se utiliza de recursos públicos e por isso precisa dar uma resposta à sociedade que o está financiando. Essa pesquisa avaliatória não deve visar apenas critérios de eficácia, eficiência e efetividade desse programa e nem tão pouco verificar apenas se seus objetivos foram ou não cumpridos. É preciso analisar outros impactos que os sujeitos envolvidos nesse programa sofreram, no sentido das suas vidas enquanto futuros professores da educação Básica, nas alterações advindas da participação no Prodocência sentidas na sua formação e enquanto seres socialmente situados, submetidos a pressões econômicas, políticas e sociais. Ao mesmo tempo, entendo que toda política pública é “uma forma de regulação ou intervenção na sociedade. Articula diferentes sujeitos que apresentam interesses e expectativas diversas” (SILVA E SILVA 2001, p. 37).

Silva e Silva (2008, p. 96), avaliando esse contexto, ressalta pontos importantes relativos à avaliação de políticas públicas e seu caráter social, histórico e dialético. Considera que a avaliação de políticas públicas é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade. É tendo em vista essas questões que pretendo analisar os dados obtidos na pesquisa, por meio dos instrumentos de investigação da pesquisa social. Para essa autora, a avaliação é vista como movimento do processo das políticas públicas:

Parto, portanto, do entendimento de que uma política pública, desde a sua formulação, envolve mobilização e alocação de recursos, divisão de trabalho (tempo); uso de controles (poder); interação entre sujeitos; interesses diversos, adaptações; riscos e incertezas sobre processos e resultados; noção de sucesso e fracasso, destacando-se a relevância dos sujeitos sociais desse processo e suas racionalidades.

O movimento de construção da política pública e seus sujeitos devem ser enfatizados percebendo-se que o processo de estudo destas centraliza-se em como as mesmas são formuladas, implementadas, avaliadas, assim como suas consequências, nunca perdendo de vista as relações de poder que envolvem esse processo.

Höfling (2001, p. 39) descreve que o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. Avalia que:

Um dos elementos importantes deste processo – hoje insistentemente incorporado na análise das políticas públicas – diz respeito aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de

aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí procedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados; e também quanto às diferentes soluções e padrão adotados para ações públicas de intervenção.

Holanda (2006) e Rico (1998), percebem que a avaliação de políticas públicas não pode ser restrita apenas à aferição de suas metas quantitativas, mas também deve se reportar à qualidade do resultado atingido. É dessa forma, que os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade se revelam importantes, na medida em que subsidiam na tradução da avaliação do planejamento, do desenvolvimento e da execução da política pública como um todo e não apenas no “fetichismo”²⁰ de verificar se foram ou não eficientes do ponto de vista do gestor.

É preciso recordar que a despeito da institucionalização da avaliação de políticas públicas, segundo Faria (2005), nas décadas de 1980 e 1990, a avaliação de políticas públicas foi posta a serviço da reforma do Estado. Se parece haver consenso quanto a essa questão, há, uma diversidade de maneiras de se pensar a evolução do papel atribuído à pesquisa avaliativa desde o início do processo da avaliação de políticas e programas públicos, ocorrido nos Estados Unidos, na década de 1960. Nas suas pesquisas, esse autor verificou que no campo das pesquisas avaliativas havia um viés mais técnico, no período do *New Deal* até meados da década de 1960 e na era Reagan²¹.

Em um Estado de inspiração neoliberal, segundo Höfling (2001), as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

Para Faria (2005), o que seriam as premissas, as expectativas e as motivações para a institucionalização do que ele chama de “função avaliação” na América Latina? Para esse autor tal processo ocorreu tardiamente, apenas na década de 1990, tendo como marca

20 No sentido descrito por Marx e Engles, 1986 - Segundo Marx, o fetichismo é uma relação social entre pessoas mediada por coisas. O resultado é a aparência de uma relação direta entre as coisas e não entre as pessoas. As pessoas agem como coisas e as coisas, como pessoas. Esse valor simbólico, muitas vezes quase que divino atribuído às aferições de eficácia, eficiência e efetividade deixam de lado as mudanças ocorridas nas vidas e na forma de organização das pessoas que participam de um programa social. Na visão fetichista, se um programa social não é eficiente do ponto de vista economicista não serve e deve ser extinto.

21 Ronald Wilson Reagan (Tampico, Illinois, 6 de Fevereiro de 1911 — Los Angeles, 5 de Junho de 2004) foi um ator e político estadunidense, 33º governador da Califórnia e 40º presidente dos Estados Unidos, governou de 1981 a 1989. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ronald_Reagan, acesso, 13/01/2011.

principal a perspectiva de instrumentalização da pesquisa avaliativa para o sucesso da reforma do Estado.

Ainda segundo Faria (2005, p. 98), “apesar do boom das duas últimas décadas, a estruturação do campo da análise de políticas públicas ainda é bastante incipiente no Brasil”. Aponta que há uma grande fragmentação organizacional e temática, tendo uma institucionalização ainda precária. Essas características apontadas acima podem ainda:

[...] tornar compreensíveis determinadas lacunas, a notória ausência de investimentos mais sistemáticos no estudo dos processos de implementação e avaliação parece evidenciar também o status privilegiado de que desfrutam os processos decisórios na ciência política do país.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Ciências Sociais, Faria (2003, p. 22) aponta, que a falta de estudos do que ele chama de “pós-decisão” no Brasil pode ser uma via para explicar que:

[...] não apenas pela frágil institucionalização da área no Brasil, que faz com que a análise de políticas públicas continue gravitando na órbita das questões analíticas mais tradicionalmente valorizadas pela Ciência Política, mas também pela debilidade no país do campo de estudos da Administração Pública.

Para Faria (2003), a concepção que prevalece hoje é o da avaliação como instrumento administrativo e, portanto, como função supostamente alheia às disputas propriamente políticas o que impede que os resultados da avaliação sejam, de fato, incorporados nos momentos de decisão quanto à continuidade, aperfeiçoamento, implementação ou até mesmo descontinuidade de uma política ou programa social. Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais (HÖFLING, 2001).

Portanto, numa sociedade extremamente desigual²² e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à

22 Segundo o sociólogo Orson Camargo: o conceito de desigualdade social é um guarda-chuva que compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidade, resultado, etc., até desigualdade de escolaridade, de renda, de gênero, etc. De modo geral, a desigualdade econômica – a mais conhecida – é chamada imprecisamente de desigualdade social, dada pela distribuição desigual de renda. No Brasil, a desigualdade social tem sido um cartão de visita para o mundo, pois é um dos países mais desiguais. Segundo dados da ONU, em 2005 o Brasil era a 8º nação mais desigual do mundo. O índice Gini, que mede a

democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo para se adaptar ao emergente mercado de trabalho”.

Silva e Silva (2001, p. 48), em seus estudos sobre políticas públicas no Brasil, afirma que a expansão da avaliação de políticas e programas sociais se dá a partir dos anos 80 quando os movimentos sociais passam a reivindicar políticas sociais universalizadas para a população como um direito de cidadania. Para essa autora:

Nessas reflexões, destaca-se a avaliação como um possível instrumento que pode ser utilizado por segmentos sociais organizados para fortalecimento da pressão social sobre o Estado no sentido de conquista de direitos sociais, haja vista as informações de que a avaliação pode gerar e publicizar sobre políticas e programas sociais.

No que se refere à pesquisa avaliativa como modalidade de pesquisa social aplicada, o estudo de Silva e Silva (2008), analisa que a avaliação de políticas e programas sociais é um campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento com *status* de atividade científica, verificando-se sua expansão a partir dos anos 60, nos estados Unidos, quando era quantitativista e neutralista, e teve seu declínio nos anos 80. Na década de 90, foi retomado o interesse pela pesquisa avaliativa, nesse momento, a partir de abordagens compreensivas que se propõe a articular a abordagem quantitativa com a qualitativa.

Costa e Castanhar (2003) lembram que, historicamente, na administração pública brasileira, não há a preocupação de avaliar programas públicos, em geral, e programas sociais, em particular. Durante anos, a produção de conhecimento técnico, na busca da melhoria dos padrões de gerenciamento do setor público, sempre esteve muito mais voltada para os processos de formulação de programas do que para os relacionados à sua implementação e avaliação.

As posições de Faria (2003 e 2005) e Silva e Silva (2001 e 2008), quanto a situar uma cultura de avaliação de políticas públicas no Brasil podem, a princípio, ser divergentes. Contudo, ambos concordam em afirmar que esse tipo de avaliação não está condicionada apenas por limites econômicos ou institucionais, mas, sobretudo em decisões na esfera

política que, muitas vezes, não reflete os anseios dos cidadãos que necessitam da proteção do estabelecimento de uma política pública.

Mesmo que a avaliação de políticas públicas seja um ato reivindicatório de direitos sociais, ela não é um ato neutro e nem deslocado das relações de poder, mas é, acima de tudo, um ato objetivo e independente na visão dos autores acima citados.

Diversos são os conceitos de avaliação, não foi fácil chegar a uma opção teórica para conceituá-la, pois acredito que qualquer posicionamento teórico é provisório, tendo em vista que a construção do conhecimento é dinâmica e mutável. Dentre os teóricos estudados, durante o primeiro ano do mestrado em avaliação de políticas públicas da UFC, me identifiquei, teoricamente, com a definição de Silva e Silva (2001, p.48);

No campo profissional, as avaliações são deliberadas, sistemáticas e complexas, orientando-se pelo método científico e apresentando um caráter público. Incluem, necessariamente, uma dimensão que é técnico- metodológica; e outra que é política; ambas, também necessariamente, articuladas. Trata-se de uma pesquisa avaliativa, de caráter aplicado, que se utiliza de métodos e técnicas da pesquisa social.

Para esta autora, as principais características desse tipo de avaliação são: identificar, obter e propiciar informações válidas e confiáveis para aprofundar um juízo sobre mérito e valor de um programa, além de comprovar a extensão e grau de resultados para compreensão dos fatores determinantes de êxitos e fracassos de uma política ou programa social.

Silva e Silva (2008, p. 89), em seu artigo “Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa” afirma que: [...] a avaliação de políticas e programas sociais deve ser percebida na relação dialética de duas dimensões a ela inerentes: a dimensão técnica e a dimensão política.

Essa autora, ressalta pontos importantes relativos à avaliação de políticas públicas e seu caráter social, histórico e dialético. Considera que a avaliação de políticas públicas, além de ser uma forma de regulação ou intervenção na sociedade é também um mecanismo de mudança social, orientado para promover o bem estar dos seguimentos sociais mais destituídos da presença do Estado.

Silva e Silva (2008, p. 96) vê a avaliação como movimento do processo das políticas públicas e afirma que parte do entendimento de que uma política pública, desde sua formulação, envolve mobilização e alocação de recursos, divisão de trabalho (tempo); uso de

controles (poder); interação entre sujeitos; interesses diversos, adaptações; riscos e incertezas sobre processos e resultados; noção de sucesso e fracasso, destacando-se a relevância dos sujeitos sociais desse processo e suas racionalidades. Procura analisar o movimento de construção e os sujeitos da política pública enfatizando que o processo de estudos das políticas públicas centraliza-se em como as políticas públicas são formuladas, implementadas e avaliadas não se preocupando, no entanto, com suas causas e consequências. A autora afirma que há movimentos ou atividades processuais não lineares, mas articulados que deles tomam parte diferentes instituições e diferentes sujeitos.

Silva e Silva (2008, p. 96) também destaca alguns movimentos verificados a partir de seus estudos, tais como: a) Constituição do problema e da agenda governamental – é neste movimento deve-se perguntar: quem decide o que será objeto de uma política?; b) formulação de alternativas de política: é o movimento de pré-decisão, abrangendo e constituindo-se de diagnósticos sobre a situação problema e todo aparato para seu enfrentamento; c) adoção da política: é o movimento decisório da escolha de uma alternativa de política para enfrentamento da situação-problema; d) implementação ou execução de programas sociais: é um processo complexo que mobiliza instituições, diferentes sujeitos, com interesses e racionalidades diferenciadas, recursos e muito poder.

A autora destaca a avaliação como um possível instrumento que pode ser utilizado por segmentos sociais organizados para fortalecimento da pressão social sobre o Estado e na conquista de direitos sociais. Mesmo tendo me identificado com essa concepção de avaliação, compreendi, por meio dos estudos que fiz durante o período de 2 anos, que o foco central das pesquisas avaliativas tem sido a verificação do cumprimento dos objetivos ou de impactos, tendo com critérios a eficiência, a eficácia e a efetividade. Essas pesquisas apresentam dificuldades, ambiguidades, além da falta de tradição e fragilidade metodológica.

Para Silva e Silva (2008), a pesquisa avaliativa é uma aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa para acessar a conceptualização, o desenho, a implementação e as utilidades de programas sociais, pois a pesquisa avaliativa desempenha três funções: técnica, política e acadêmica.

Propus-me a fazer uma pesquisa avaliativa que não perdesse de vista essas três funções acima citadas. Esta tarefa não foi fácil, para uma pesquisadora iniciante, mas é certo que a intenção de não fazer uma avaliação olhando apenas para a eficiência e para a eficácia

poderá da voz aos sujeitos pesquisados e não apenas aos objetivos do Programa ou do Projeto estudado.

4.2 INVESTIGANDO O PRODUCÊNCIA NA UFT, O PROJETO “CONSTRUINDO SABERES: O ENSINO POR PROJETO NAS LICENCIATURAS” NO FOCO DA DISCUSSÃO.

4.2.1 População e amostra da pesquisa

Participaram da primeira versão do Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, proposta vencedora do primeiro edital 011/2006, sete (07) professores e cento e sessenta e oito (168) alunos (45 de Matemática, 37 de Geografia, 61 de História e 35 de Letras) do campus de Araguaína.

Quando reelaborei pela primeira vez o projeto, que agora se configura nesta dissertação, juntamente com a minha primeira orientadora a professora doutora Kelma Matos, professora titular da FACED/UFC, julgamos pertinente, pesquisar os alunos do curso de História, que estavam matriculados nas disciplinas História do Tocantins II e História da Educação do 1º semestre de 2007, participantes do Projeto. Essa população compunha o maior numero de alunos por curso que participavam do Prodocência. Outro fato que chamou nossa atenção foi que o curso de História era o único que contava com dois professores participando do Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas Licenciaturas”.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, quando voltei ao Tocantins, após cumprir o período dos créditos na UFC, em Fortaleza, comecei a localizar os alunos matriculados nessas disciplinas. Enviei um ofício à Pró-reitora de graduação solicitando acesso aos relatórios de alunos matriculados e seus contatos telefônicos. Encontrei algumas dificuldades que foram decisivas para fazer mudanças na amostra da pesquisa, dentre elas posso destacar as seguintes: a) o telefone de contatos da maioria dos 61 alunos havia mudado; b) dos 40% restantes, alguns já tinham concluído o curso, outros não queriam responder os questionários. Esses fatores somados à distância entre Palmas e Araguaína, retorno às minhas

atividades profissionais e mudança de orientadora, devido a problemas de saúde, me fizeram repensar a população e a amostra da pesquisa.

Em maio de 2010, no momento da minha primeira orientação com a professora doutora Alba Maria Pinho de Carvalho, professora titular do Departamento de Sociologia e do MAPP da UFC, verificamos que a pesquisa iria ganhar mais corpo teórico e empírico se ampliássemos a amostra para as demais licenciaturas, principalmente a de matemática onde verificávamos uma evasão maior dos licenciandos.

Viajei a Araguaína com intuito de encontrar-me com os professores participantes do Projeto e, após contato com eles, aplicar os questionários semi-estruturados aos alunos que encontrasse, assim como entrevistar os professores participantes da primeira etapa e alguns alunos.

Fiz 3 viagens com duração de 2 dias. Nesse período entrevistei, 4 professores e 2 alunos participantes da primeira etapa do projeto e consegui aplicar, com a ajuda dos professores, 30 questionários. Distribuí mais de 200 questionários entre os alunos, não pude aplicar os questionários como eu queria numa turma completa, pois sempre havia uma atividade em desenvolvimento. Afinal a Universidade tem sua própria dinâmica e, eu, como pesquisadora tive que me adaptar a ela.

Ainda sobre a dinâmica peculiar à vida e às relações sociais, constatei que 2 professores participantes do Projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” haviam mudado da UFT para outras instituições e muitos dos alunos, que haviam concluído o curso, já não moravam em Araguaína.

O questionário semi-estruturado foi aplicado a uma amostra de 30 alunos, sendo que 03 eram egressos do curso de História da primeira etapa do Projeto e 27 de todas as licenciaturas participantes e que continuavam, no período de aplicação do questionário, atuantes no Programa.

Na pesquisa de campo, para fazer um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, investiguei se houve influência do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” nos alunos da nossa amostra, ao optarem futuramente pelo exercício da docência na Educação Básica. Utilizei um questionário com questões semi-estruturadas visando a obtenção de informações referentes ao perfil dos alunos (socio-econômico, sexo,

idade, domicílio, exercício da profissão), além de levantamento de dados para o aprofundamento de outras questões para a entrevista, como por exemplo, as contribuições que o projeto havia acrescentado a sua vida acadêmica e como futuro exercício docente, se havia motivado esses acadêmicos a serem professores visto que um número significativo de formandos saem da universidade licenciados para exercer a docência, contudo, desempenham outras atividades profissionais como vendedores de loja, atendentes, etc.

Gil (2006, p.02) define o questionário como “Uma técnica de investigação [...] apresentada por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Algumas questões colocadas no questionário elaborado para a pesquisa fornecem indicadores importantes para análise, que foi feita a posteriori seguindo o método da análise de conteúdo, tais como:

QUESTÃO 21

Quais os motivos que levaram você a escolher cursar uma licenciatura?

- (3) a vocação e o desejo de ser professor;
- (8) a falta de oportunidade de cursar o bacharelado;
- (6) a possibilidade de ter um trabalho como professor ao concluir o curso;
- (15) a possibilidade de ter um título de nível superior.

QUESTÃO 21

Sua participação no Projeto contribuiu para o desempenho de suas funções docentes?

- (21) sim (2) não

QUESTÃO 27

Considerando o processo de sua formação na licenciatura, avalie o significado do Projeto.

- (4) contribuiu decisivamente para o exercício da docência;
- (10) possibilitou a reflexão sobre as exigências e deveres do ser professor;

- (7) constituiu mais um mecanismo no meu processo de formação;
(3) não influenciou minha formação.

Ao formular essas questões a intenção era verificar qual a motivação do acadêmico ao optar por um curso de licenciatura e as razões que o levaram a ser professor e as contribuições do Prodocência para a tomada de decisão futura na docência.

A partir dos dados coletados nos questionários, foi elaborada uma grande tabela digitada e a partir dessa tabela foram elaborados gráficos, postos nas análises feitas nos tópicos seguintes.

Nas entrevistas, minha atenção estava voltada para as impressões desses professores no que se refere às políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica, sobre o Programa Prodocência, o processo de desenho e implementação do projeto “Construindo Saberes: o ensino por projeto nas licenciaturas”, e seu envolvimento direto com este e as questões teóricas e metodológicas encontradas em suas práticas pedagógicas durante a vigência do projeto.

Para a entrevista, elaborei um breve roteiro, no qual considerei questões básicas, e ao mesmo tempo, importantes para coletar o maior número de informações possíveis sobre a Política de Formação de professores do MEC e sobre as contribuições do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” entre os alunos e professores selecionados. Procurei colher o maior número de informações para subsidiar a análise dos dados e as impressões dos entrevistados sobre as questões postas na pesquisa.

O roteiro consistia em algumas questões estruturais com o objetivo de iniciar as falas dos entrevistados, pois a intenção era interferir o mínimo possível nas respostas dos entrevistados. Por exemplo, para os professores:

- Fale seu nome e sua formação inicial?
- Como você vê a política de formação de professores no Brasil?
- Como você soube do programa Prodocência?
- Como foi o processo de elaboração do projeto? E sobre os resultados esperados?
- Como você avalia o programa Prodocência?

Para os alunos entrevistados o roteiro básico foi:

- Como soube do Prodocência?
- Você percebeu alguma resistência dos colegas em participar do programa?
- O projeto trouxe alguma contribuição para a sua prática pedagógica ou para o estágio?
- Qual a sua impressão da proposta metodológica do projeto?
- O projeto o ajudou a permanecer no curso?

Separei algumas falas de professores entrevistados, que neste trabalho representarei por Professora A, Professor B, Professor C, Professora D, afim de preservar a identidade desses profissionais, para a percepção inicial dos atores e sujeitos do projeto. Uma análise mais acurada será feita com a metodologia de Análise de Conteúdo. Nos anexos, podem ser encontradas as transcrições das falas completas dos entrevistados. Por ora, transcrevo as falas, autorizadas por eles no momento das entrevistas, sobre como os professores tomaram conhecimento do Programa Prodocência:

Professora A – “O Prodocência, saiu num edital na página da UFT, no portal da UFT, aquele edital, que na época foi feito pela SESU, pelo MEC. A Prograd divulgou como a universidade poderia mandar um projeto, isso foi em 2006, aí ela iria recolher os projetos dos diversos campi e fazer uma seleção de um projeto único pra mandar ou tentar conciliar os dois, e aí eu já vinha conversando com um grupo de professores aqui sobre uma prática que eu vinha testando, experimentando aqui que era trabalhar com projetos”.

Professor B – “Eu acho que esse sistema via e-mail mesmo que manda o e-mail que você sabe que tinha um grupo aqui bastante interessado na formação principalmente motivado pela Professora Norma, ela foi a grande motivadora, e reuniu esse grupo de fato que queria trabalhar com formação de professor, que queria produzir, que aqui também a gente tem essa dificuldade de produzir, e aí junto com o e-mail que chega pra gente divulgado isso no site da UFT, essas coisas assim, e esse professores que aí a gente foi se reunindo, comentando com o outro e aí foi propagando a idéia.

Professor C - Olha como sempre isso depende muito de alguém que se interesse por isso né, a universidade oferece uma serie de possibilidades, essa e outras universidades oferecem uma serie de possibilidades, agora isso depende do professor ir lá, alguém ir la e dizer eu vou desenvolver esse projeto. Eu tomei conhecimento, vi na pagina da UFT, mas mesmo porque tinha uma professora do curso (de História) a professora Norma que se interessou pelo edital da Capes, montou o projeto e me convidou. Então eu fiquei sabendo através da professora Norma que viu o projeto, interessou-se pelo projeto, pelo edital, me convidou e eu achei boa a idéia e a iniciativa e participei.

Nos depoimentos dos professores podemos constatar que a divulgação, tanto a feita no sítio do MEC, quanto a realizada pela PROGRAD da UFT, foi suficiente para que a professora Norma tomasse conhecimento do Edital e pudesse mobilizar seus colegas de licenciatura a participarem da fase de elaboração de um projeto para concorrer ao programa Prodocência em 2006.

Sobre as contribuições do Programa para a prática pedagógica, conteúdos e currículo dos cursos de licenciatura observei, nas falas dos professores entrevistados:

Professor B [...]se a universidade pudesse manter um programa desse tipo, não fosse algo assim, ah, como um fim, você diz: olha, acabou ali... mas se fosse algo contínuo, talvez com um centro de formação de professores, alguma coisa mais sistematizada, talvez com um núcleo de pesquisa nessa área, um núcleo coordenando[...]”.

O Prodocência ainda é muito interno a licenciatura, fecha mais na universidade, vamos dizer assim, no meu caso abriu porque eu trabalho com a disciplina de prática de ensino. Então foi válido sim, valeu a pena, motivou os alunos bastante até hoje e outros alunos estão seguindo esses caminhos com os materiais que foram elaborados e acho que é isso aí, motivou os professores aqui da licenciatura, mexeu um pouco, deu mais vida à forma de trabalhar com os alunos.

Professor C: Olha, serviu assim, se pensar que o Prodocência, se nós colocarmos a coisa assim dessa forma: O projeto Prodocência mudou a prática pedagógica dele, ele se despertou para uma docência, pra uma prática docente? Nem tanto. Porque o que eles apresentaram enquanto prática docente eles já apresentam, porque o curso já apresenta, já exige do aluno que ele, já exige do aluno o plano de ensino. Então isso eu acho que não inovou muito. Agora, o docente ele precisa, o docente completo, ele precisa escrever também, ele precisa falar e ele precisa escrever, ele precisa expor ideias, ele precisa falar ideias, ele precisa escrever ideias, quer dizer, e aí o projeto ele teve uma contribuição muito grande, porque se fosse só para que o aluno tivesse uma, o participante tivesse alguma oportunidade de exercer a sua docência lá na frente, ele faz isso em outra disciplina ou sem o projeto, mas o diferencial do projeto é que ele, mais isso que eu tava me esquecendo, ele produziu um material que ele acha interessante para usar ele, o material que é aquele jeito dele ensinar, ‘olha, esse material aqui é o jeito que eu tenho de ensinar, se eu ensinar, se eu for ensinar eu vou ensinar desse jeito’. Então o material escrito serviu pra mostrar isso, e nisso foi interessante. Eu acho que todo... E interessante, eu acho interessante porque a partir do Prodocência se pegou o hábito aqui, de pelo menos no curso de o pessoal produzir mais, publicar mais o material, e isso foi uma mudança muito grande provocada pelo projeto Prodocência.

Professora D: O conteúdo, por exemplo, de relação pedagógica, relação professor-aluno, eles percebem, era visível que eles aprenderam melhor, eles assimilaram melhor, mas conteúdo como a questão da disciplina, por exemplo, esse conteúdo superficialmente eu poderia dizer que deveria ter tido um aprofundamento maior, mas isso acontece em qualquer outra disciplina. O que foi digamos maravilhoso e grandioso no projeto Prodocência foi o desenvolvimento da autonomia, eles adquiriram durante o processo uma autonomia maior pra desenvolver o trabalho [...].

4.3 O PERCURSO METODOLÓGICO E A AVALIAÇÃO DAS AÇÕES NAS FALAS DOS ATORES DO PROGRAMA

Na pesquisa de campo, para fazer um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, investiguei se houve influência do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” nos alunos da nossa amostra, ao optarem pelo exercício da docência na Educação Básica, pois pesquisas anteriores mostravam que a maioria dos alunos dos cursos de licenciatura, ao concluírem o curso, não desempenhavam funções docentes.

Optei por fazer entrevistas abertas com 02 alunos da Licenciatura de História e outros 04 professores, sendo 02 de História, 01 de Matemática e outro de Letras. Dentre os professores entrevistados, está a Coordenadora Geral do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” na UFT, que pertence à Licenciatura de História.

Nessas entrevistas abertas, minha atenção estava focada nas impressões dos participantes no que se refere às políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica, sobre o Programa Prodocência, o processo de desenho e implementação do projeto “Construindo Saberes: o ensino por projeto nas licenciaturas”, e seu envolvimento direto com este e as questões teóricas e metodológicas dos mesmos em suas práticas pedagógicas durante a vigência do projeto.

Desta forma, o trabalho, nesta fase final, se voltou para a análise de conteúdo e do discurso dos atores com o objetivo de compreender e avaliar o Prodocência, por meio da fala dos professores e alunos envolvidos.

Para Franco (2008), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem”, ela pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, documental, etc. e, normalmente expressa representações sociais, práticas sociais e históricas a partir de elaborações mentais construídas socialmente. Moscovici (2003, p. 86),” acrescenta também a necessidade de considerar os afetos, as condutas e os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores e experiências afetivas e sociais”. Por sua vez, Moraes (1999, p. 03) descreve que a “análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Essa análise, diz este autor, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível, que vai além de uma leitura comum.

Um dos pressupostos da Análise de Conteúdo é abordar a linguagem (oral ou escrita), no nosso caso, com uma concepção crítica e dinâmica, na medida em que a linguagem, é entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que elabora e desenvolve representações sociais (FRANCO, 2008). Porém, não se pode esquecer que, de certo modo, a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.

Optamos, eu e minha orientadora, como método, por fazer uma análise mais qualitativa do que quantitativa para a compreensão que pretendemos, pois cada vez mais são valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõem a investigar, além do que nossa amostra era pequena, do ponto de vista quantitativo.

O processo de análise de conteúdo pode ter diversas abordagens na sua descrição. No caso desta pesquisa, a opção foi pelas seguintes etapas: após a coleta das informações aplicadas na pesquisa, preparamos as informações a serem utilizadas, e os conteúdos foram transformados em unidades e foi feita a categorização destes conteúdos, a descrição e por fim interpretação dos mesmos, não significando uma ordem puramente objetiva para a análise e interpretação dos registros obtidos. Para Moraes (1999), no processo de transformação de dados brutos, em unidades de análise, é importante ter em conta que estas devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas. Ao mesmo tempo, a leitura feita representará sempre uma perspectiva do pesquisador.

Com relação às categorias de análise, Franco (2008, p.59), afirma que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Por sua vez, Moraes (1999) aponta que a categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

Para a nossa análise, vamos utilizar de categorias criadas *a priori*, a partir dos objetivos explicitados no Edital do Prodocência como de categorias *a posteriori*, que emergiram da “fala” dos questionários aplicados ou do conteúdo das respostas das entrevistas realizadas.

4.3.1 As questões socioeconômicas dos alunos das Licenciaturas do *campus* de Araguaína participantes do projeto “Construindo saberes; o ensino por projetos nas licenciaturas”

Aplicamos um questionário semiestruturado em que 30 alunos das licenciaturas em História, Geografia, Matemática e Letras, matriculados em 2009, responderam as questões colocadas. Para conhecer o perfil dos graduandos, solicitamos que informassem o sexo, a idade e o estado civil.

Com relação ao estado civil, 60% dos alunos (18) são solteiros e 36,6% dos alunos (11) são casados. No que se refere à faixa etária, colocamos 05 opções de respostas para os alunos. Na opção 01, 15 alunos responderam “até 24 anos”, na opção 02, 09 alunos responderam “de 25 a 30 anos”, na opção 03, 06 alunos responderam “de 31 a 40 anos”, nas opções 04 “de 41 a 50 anos” e 05, “acima de 50 anos” nenhum aluno assinalou estas opções.

Um aspecto que se destaca é o número dos alunos que estão na faixa acima de 25 anos de idade. Ao somarmos as opções 02 e 03, teremos um total de 15 alunos, exatamente 50% dos entrevistados. Fato nos remete à opção tardia pela licenciatura ou pelo fato de conclusão do ensino médio em uma faixa etária acima da esperada para esse nível de estudos. O Gráfico 01, abaixo, retrata visualmente essa realidade:

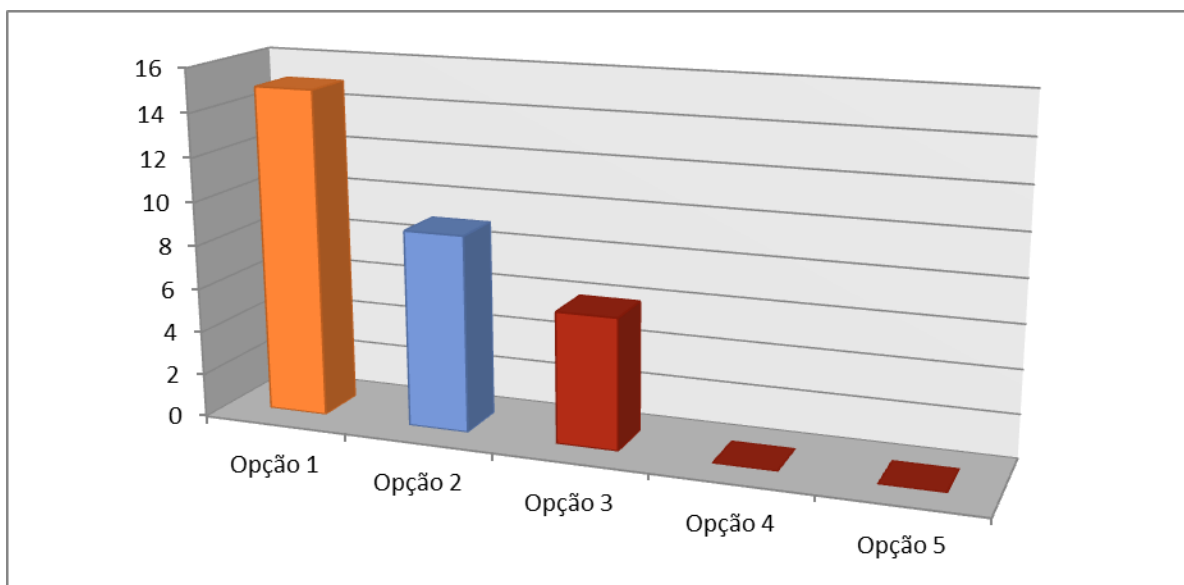


Gráfico 01 – Faixa etária dos alunos

LEGENDA GRÁFICO 01:

| | |
|---------|--------------------|
| Opção 1 | “até 24 anos” |
| Opção 2 | “de 25 a 30 anos” |
| Opção 3 | “de 31 a 40 anos” |
| Opção 4 | “de 41 a 50 anos” |
| Opção 4 | “acima de 50 anos” |

Na constatação por gênero, como ocorre na maioria das licenciaturas, na amostra pesquisada, o gênero feminino predomina em sala de aula, onde 60% são deste sexo e 40% do sexo masculino, conforme se observa no gráfico 02:

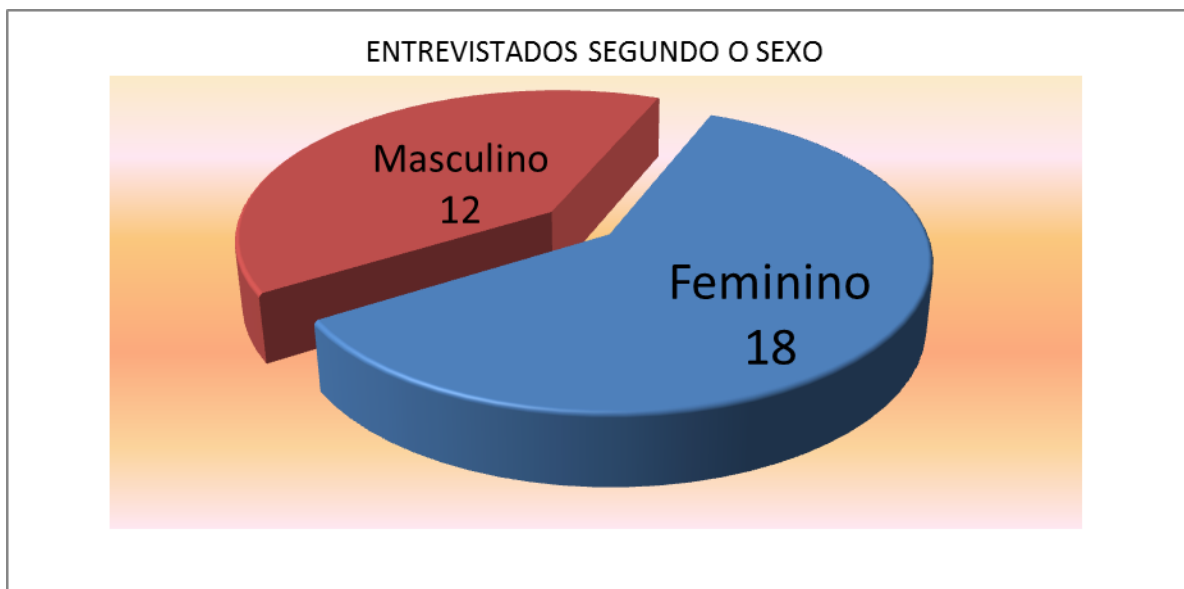


Gráfico 02 – Entrevista segundo o sexo

Um primeiro aspecto a ser apontado, pois desejava saber a origem socioeconômica das famílias, como resultado da pesquisa semiestruturada que aplicamos (eu e os professores: Norma do curso de história, Jean Carlos do curso de Geografia e Aurilo do curso de Matemática), diz respeito ao grau de instrução dos pais dos graduandos e a renda familiar mensal.

Perguntei no questionário, para os entrevistados qual era o grau de instrução do pai e o grau de instrução da mãe. 24 responderam afirmando que o pai não frequentou escola (04) ou tem o Ensino Fundamental incompleto (21), dando um percentual de 80%; apenas 6,6% tem Ensino Médio completo e nenhum pai dos entrevistados tem Curso Superior, conforme se observa abaixo nos gráficos 03 e 04:

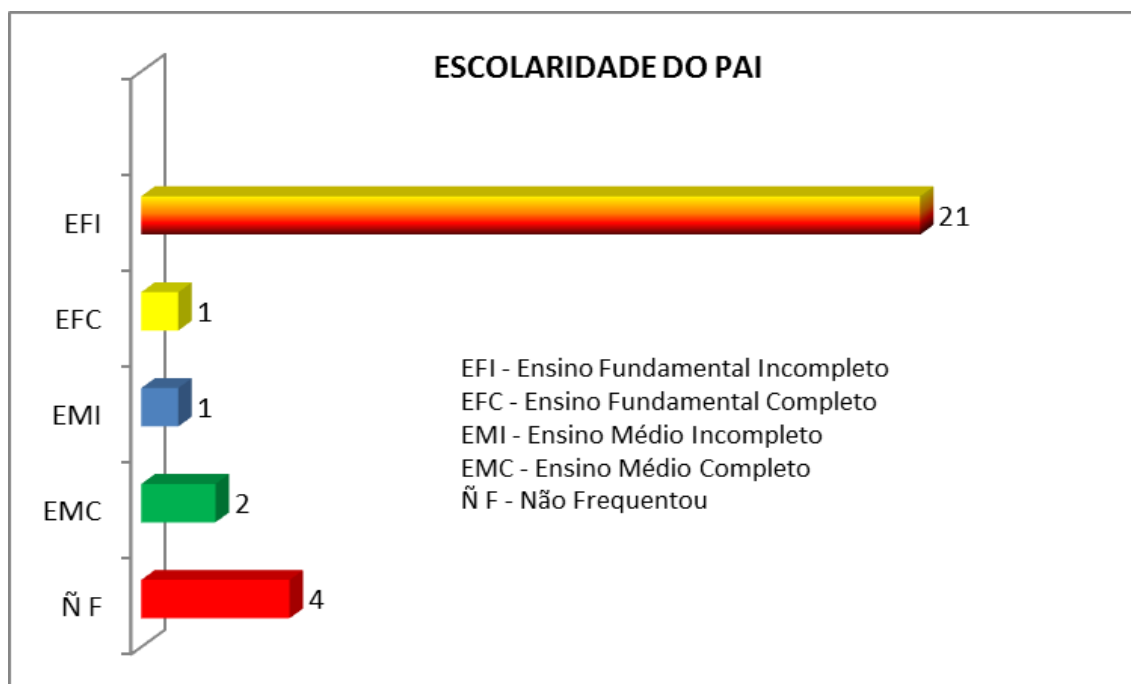


Gráfico 03 – Escolaridade do Pai

Nas questões sobre a mãe dos alunos, com relação ao grau de instrução das mesmas, a pesquisa apontou que 17 delas não frequentaram escola (02) ou tem Ensino Fundamental incompleto, totalizando 56%. No item Ensino Médio completo, apenas 16,6% completarem esse nível de estudos e nenhuma mãe tem curso superior.

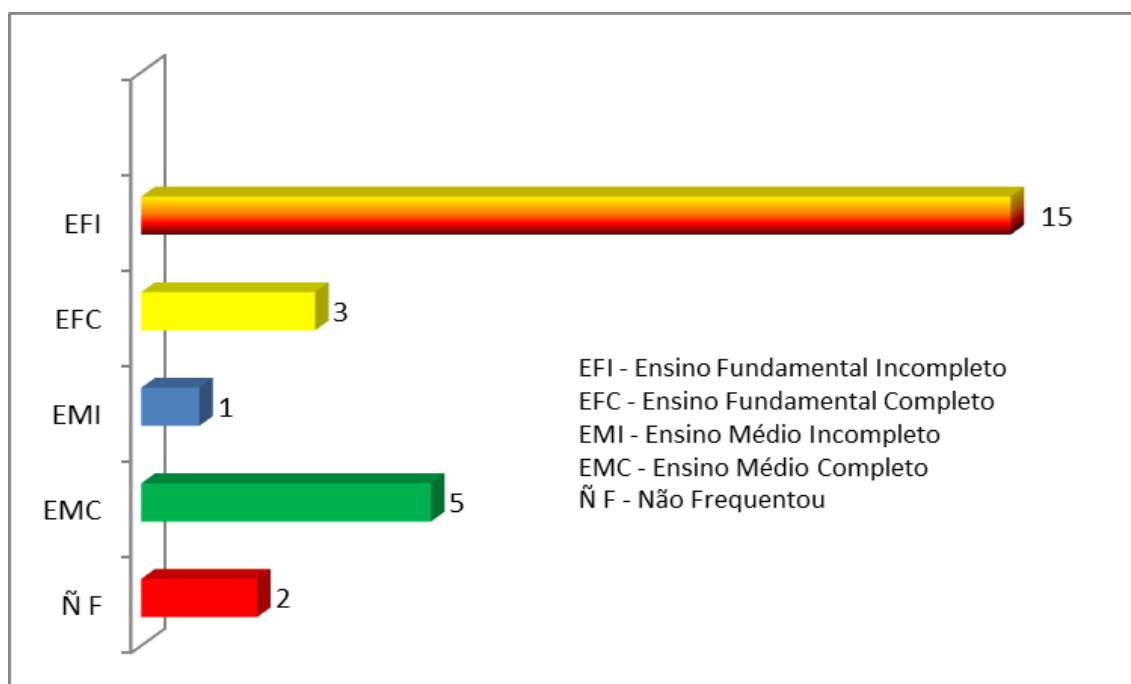


Gráfico 04 – Escolaridade da mãe.

Estes percentuais apontam um nível de escolaridade muito baixo entre os pais dos alunos. Destacando, porém que o nível de escolaridade da mãe é superior percentualmente em relação ao pai.

A pesquisa apontou que 46% das famílias tinham renda de até 02 salários mínimos, 30% com renda de até 04 salários mínimos e apenas 13,3% com renda superior a 04 salários mínimos.

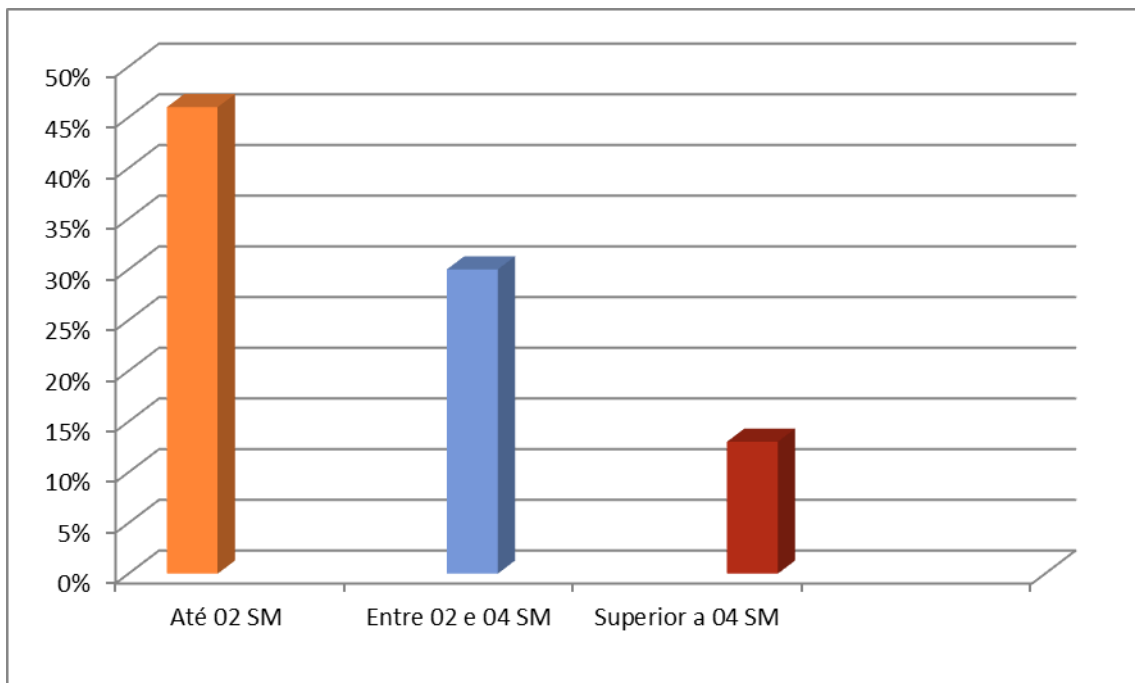


Gráfico 05 – Renda familiar dos entrevistados
Legenda: SM: Salário Mínimo

Em relação a pergunta sobre qual seria a profissão do pai e a profissão da mãe obtive os seguintes dados. Com relação ao pai, 30% eram lavradores (09), 10% eram motoristas (03) e os demais tinham profissões como: pintor, serralheiro, soldador, pedreiro, etc. Com relação à mãe dos alunos, 36,6% se caracterizaram como “do lar”, 16% são costureiras (03) e 10% são lavradoras. Apenas uma é professora e as demais são: cabeleireira, comerciante, doméstica, lavadeira, etc.

A partir de informações da Secretaria de Planejamento do Estado do Tocantins – SEPLAN, do ano de 2004, (explicitadas na p. 58), dos três setores da economia (primário, secundário e terciário), a atividade terciária (serviços) é responsável por dois terços do PIB do

Estado. O PIB do Estado dividido por seus habitantes -, observa-se que encontra-se em R\$ 2,1 mil por ano, inferior ao da região Norte que é de R\$ 3,9 mil e do Brasil (R\$ 6,8 mil).

Este estudo mostra ainda que em relação ao aspecto do desenvolvimento social, 51% da população do Tocantins são pobres (população que vive com um valor igual ou inferior a meio salário mínimo per capita/mês). No Brasil, o índice de pobres não ultrapassa 26%; Na região Norte, não é maior que 31%. No Tocantins, há um expressivo déficit em educação (grifos nossos) e saúde, há um comprometimento muito forte para o desenvolvimento sustentável do Estado (cf. UFT, 2006).

Desta forma, os dados obtidos em nossa pesquisa, reforçam a análise que os documentos oficiais descrevem com relação à questão socioeconômica. Como consequência, 93,3% dos alunos (28) responderam que fizeram o Ensino Médio totalmente em escola pública, conforme gráfico abaixo:

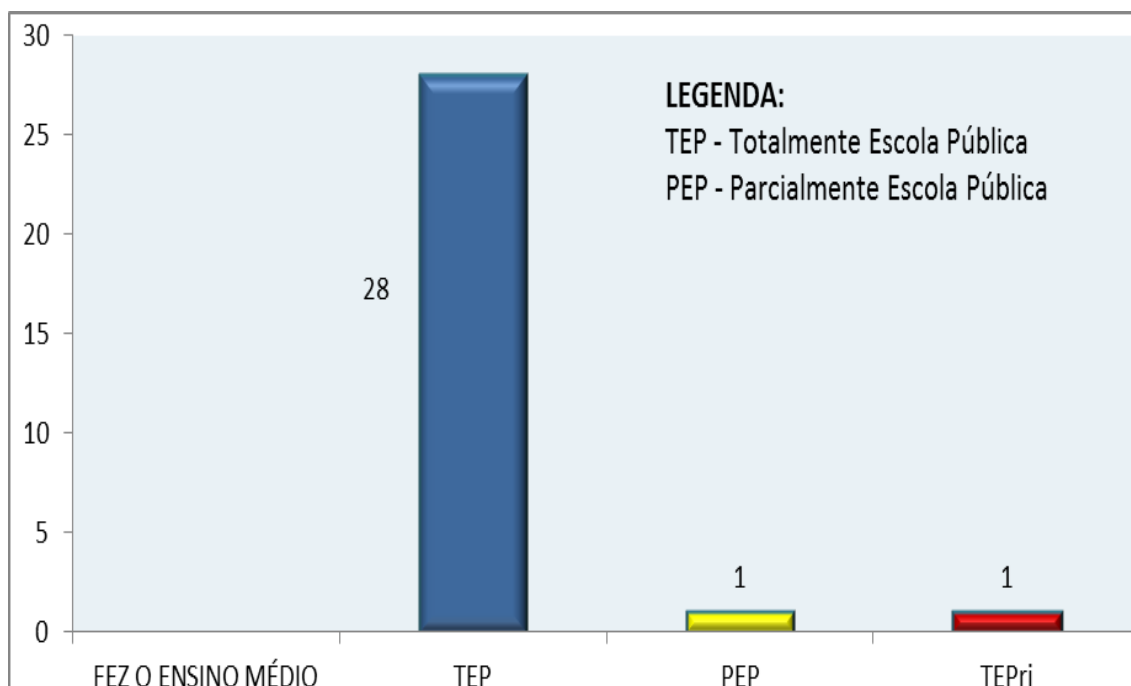


Gráfico 06 – Instituições onde os alunos cursaram o Ensino Médio

4.3.2 As políticas do MEC/SESu para ampliar as ações voltadas à formação de professores na ótica dos professores participantes do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”

O professor Franklin Zillmer (2008, p.15), em artigo publicado no livro de relatos a partir das experiências de professores e alunos participantes do projeto “Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas, referindo-se às políticas de formação, afirma que:

Um curso de Licenciatura deve formar profissionais que tenham uma visão crítica do mundo, que utilizem uma abordagem construtivista, promovam a autoestima, estimulem a livre expressão de cada aluno, saibam conviver e respeitar as diferenças e, além disso, que consigam despertar a tomada de consciência pela iniciativa de avaliar individualmente e em grupos seus próprios atos.

A professora Norma Lúcia da Silva (2008, p. 82), em artigo (2008), se referindo às políticas de formação, afirma que: “Os cursos de formação de professores não devem ser apenas lugar de transmissão e aquisição de conhecimentos prontos, mas, o lócus de reflexão e produção do mesmo, por meio de uma ação conjunta de alunos e professores”.

Carvalho, Souza & Souza (2008, 172), ao referirem às políticas de formação e para atenderem à legislação e às novas exigências colocadas pela sociedade, analisam que:

Existe ainda uma preocupação no sentido de que os cursos de formação devem preparar profissionais de modo a motivá-los à prática da reflexão de sua própria práxis e capacitá-los para lidar com a diversidade e, em especial, com questões próprias da região compreendida pela Amazônia Legal, pela região do Tocantins e seu entorno.

Observando as “falas” dos professores nas entrevistas, percebe-se uma postura mais crítica desses professores em relação às políticas de formação de professores. O professor B, na entrevista realizada em 30/04/2010, ao ser perguntado sobre sua opinião sobre a política de formação de professores do governo federal, afirma;

Acho que o governo tem boas intenções, mas junto com esses programas acho que vem muita política, então os programas às vezes são tão aligeirados que eles não são aproveitados como poderiam ser que foi o caso do Prodocência, por exemplo.

Colocando a opinião da professora A, em entrevista realizada em 30/04/2010, a mesma afirma que:

Depois de 2001, com aquela reestruturação do MEC pelos cursos, separação clara entre licenciatura e bacharelado eu acho que foi uma iniciativa muito boa no sentido de definir bem os papéis e que os cursos de formação de professores tinham que primar pela formação de professores, mas eu acho que ainda tá muito longe do que poderia ser o ideal pra formação.

Na pergunta sobre a política atual de formação de professores, a Professora A retoma a “fala” acima e diz:

Então, eu acho que essa política do MEC acabou incentivando essa identidade, a formação e uma identidade para a formação de professores, e eu acho, eu sou otimista, que a curto ou médio prazo no máximo os cursos vão estar bem definidos [...]. O Programa de Consolidação das Licenciaturas, junto com outras políticas que o MEC vem fazendo desde 2001, seria uma forma de a curto prazo dar um salto de qualidade nos cursos de licenciatura.

Por último, a Professora D, em entrevista realizada em 30/04/2010, pontua que:

Eu vejo que a formação de professores no Brasil está caminhando, já foi pior digamos assim no popular, ela vem caminhando com algumas conquistas, mas precisa de uma efetivação, nível de garantias, níveis legais, principalmente a nível municipal e estadual, os professores não tem as garantias necessárias para a sua formação.

Pelo acima exposto, percebi que mesmo frente a um quadro em que ainda não há de fato estabelecida uma política unificada de formação de professores, os professores entrevistados têm sentido mudanças ao longo do tempo decorrido de suas atuações como profissionais da educação. Fato este que os fazem ter uma postura otimista mesmo sabendo que muito ainda deve ser feito para que haja melhoria nos cursos de formação de professores proveniente de uma política pública de formação de professores no Brasil.

4.3.3 As Licenciaturas no contexto do Ensino Superior.

Conforme explicitai (p. 36), de acordo com o censo, (CENSO INEP/MEC,1998) no ano de 1997, cerca de 39.800 vagas deixaram de ser preenchidas em 13 diferentes cursos de licenciatura. Estes dados referem-se ao baixo número de formandos em relação às vagas oferecidas. Desistências, transferências para outros cursos, baixa procura em comparação aos cursos de bacharelado das demais áreas, considerados mais nobres, são problemas conhecidos que bem caracterizam, pelo menos nas instituições públicas, o baixo número de formandos. A

professora Norma Lúcia da Silva, que foi coordenadora do Programa no campus de Araguaína, também apontou para esta questão, na introdução do livro “Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas”, publicado em 2008. Para essa autora:

Os cursos de licenciatura não são a primeira opção da maioria dos egressos do Ensino Médio. Os alunos que ingressam nesses cursos, geralmente, o fazem por não terem conseguido – por falta de recursos financeiros ou por não passar no vestibular – entrar em outros cursos.

Ingressos no curso, alguns estudantes permanecem frustrados, o que é agravado pelo cumprimento de dupla jornada, no trabalho e na Universidade, isso quando não são pais ou mães de família, tendo ainda uma terceira jornada.

Os alunos ainda convivem com outros tantos problemas, como a falta de recursos pedagógicos apropriados, a precariedade das bibliotecas. As cópias são, basicamente, suas únicas fontes de leitura. Tal cenário é bastante comum em universidades do Norte do país. (SILVA, 2008, p.08).

No questionário aplicado com os alunos, quando perguntamos “quais os motivos que levaram você a escolher cursar uma licenciatura?”, apenas 10% dos alunos (03 alunos) responderam que (opção 01) foi a vocação e o desejo de ser professor; 26,6% dos alunos (08) responderam que (opção 02) foi a falta de oportunidade de cursar um bacharelado; 13,3% disseram que (opção 03) era a possibilidade de ter um trabalho como professor ao concluir o curso e 50% dos alunos (15) afirmaram que (04) era a possibilidade de ter um título de nível superior. Veja o gráfico seguinte:

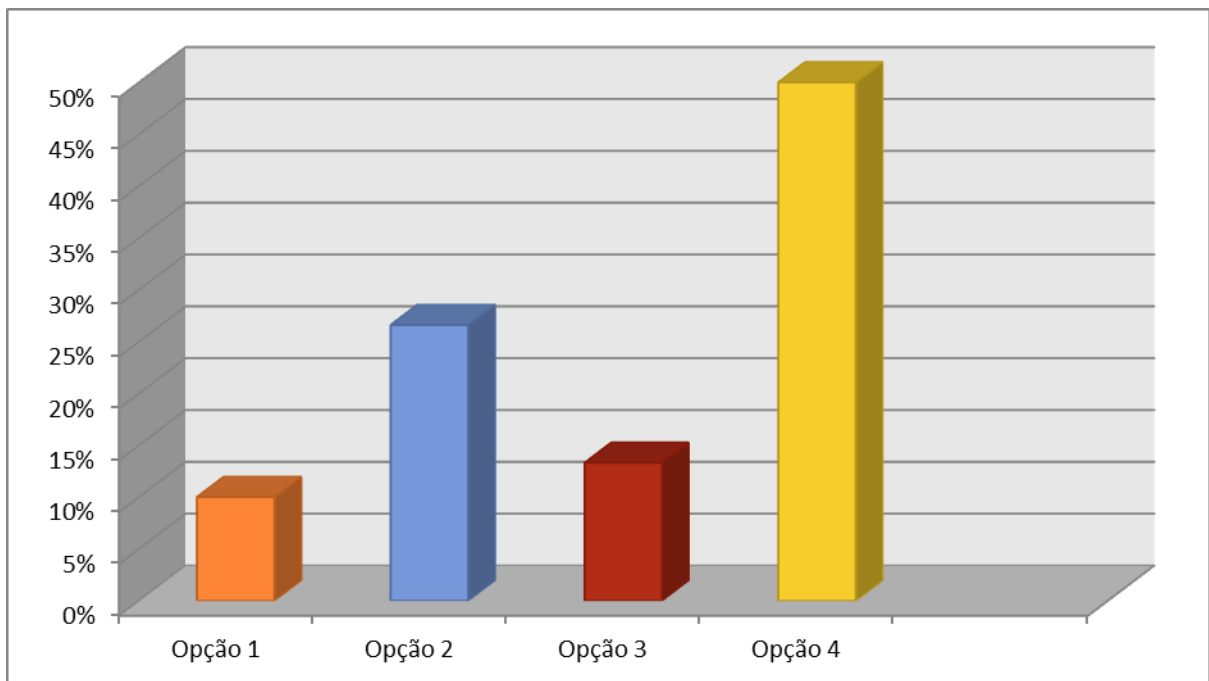


Gráfico 07 – Razões para cursar uma licenciatura

Legenda:

| | |
|---------|--|
| Opção 1 | A vocação e o desejo de ser professor |
| Opção 2 | A falta de oportunidade de cursar um bacharelado |
| Opção 3 | A possibilidade de ter um trabalho como professor |
| Opção 4 | A possibilidade de ter um título de nível superior |

Para Freitas (2007), no texto: “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”, o desestímulo dos jovens na escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequências, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.

Marques e Pereira (2002) destacam que se deve enfatizar que a dificuldade dos alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência fazem com que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, vivam em constante crise.

O professor Franklin Zillmer (2008, p. 19), afirma que:

Um fato relevante para análise da turma é que muitos trabalham durante o dia e tantos outros vêm de cidades próximas para realizar seus estudos de graduação. Consequentemente, essa falta de interesse e participação em aula, algumas vezes, deve-se ao cansaço, fato atestado pelos relatos feitos em sala.

Ainda sob esta mesma ótica, e comparando com a presente pesquisa, Carvalho, Souza & Souza (2008, 170), afirmam que:

Referindo-se à formação docente, já se tornou senso comum o conhecimento de que, o magistério no Brasil não tem sido valorizado e, com isso, a profissão se apresenta como uma função de baixo prestígio social e em muitas instituições, tem se tornado uma segunda opção ao se fazer uma escolha para o nível superior.

A professora Norma Lucia da Silva (2008, p. 81), fazendo uma referência específica à Licenciatura de História, no livro *Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas* (2008) descreve:

No curso de Licenciatura em História, esse quadro é agravado pela falta de motivação que acompanha esses alunos desde a escolha do curso na hora do vestibular. A maioria deles escolhe o curso com base na concorrência (que nesses cursos é menor que nos cursos mais “elitizados”, como Direito, Administração, Medicina) ou por pura falta de planejamento de vida, uma vez que decidem retomar os estudos sem (re)pensar, suas próprias aspirações pessoais.

Na entrevista realizada em 30/04/2010 o Professor B, pontua que:

[...] A minha impressão aqui é que eles, a autoestima parece que é um pouco baixa, eles se acham muito incapazes até pela desvalorização da própria licenciatura, e aí eu acho que isso foi interessante (participar do projeto) quando eles viram aquele material, acho que foi muito significativo na formação deles [...].

Nas “falas” dos professores, notei várias preocupações com relação ao baixo rendimento de seus alunos em sala de aula como: cansaço após uma longa jornada de trabalho, estudantes que moram em outras cidades da que estudam, problemas educacionais advindos de um Ensino Médio insuficiente do ponto de vista dos conteúdos estudados, falta de planejamento profissional, etc. Além dos problemas anteriormente já citados nessa dissertação como: currículo dicotomizado entre teoria e prática, questões curriculares ocultas e explícitas, diretrizes para a formação de professores, reforma dos cursos de licenciatura, novos paradigmas e a formação pedagógica dos futuros profissionais da educação, descaso do governo quanto a valorização docente, etc.

Numa página²³, no sítio do MEC, onde se vê o título “O que foi feito” encontrei uma pequena análise no Prodocencia, de forma geral, desde seu início em 2006. No tópico “Porque foi criado”, pode-se ler:

A CAPES reconhece a relevância social dos professores e o impacto de seu trabalho na qualidade da educação. Por isso, assumiu o compromisso de induzir e fomentar um elevado padrão de qualidade para os cursos de formação de docentes. O diferencial que a CAPES traz às políticas e programas de formação de professores para a Educação Básica deriva de sua experiência de quase 60 anos na expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil.

Quero compartilhar do otimismo notado nas falas dos professores pesquisados e achar que uma nova era se inicia para os cursos de formação de professores no Brasil. Não sei se a “experiência de quase 60 anos na expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil” proclamada pela mídia da CAPES será suficiente para mudar a realidade dos cursos de formação e para acima de tudo aumentar a autoestima dos professores e alunos provenientes dos cursos de licenciatura.

Passo agora, a análise do conteúdo das falas dos alunos participantes do Programa na UFT.

23 http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_57.php.

4.3.4 O Projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” - o olhar dos alunos participantes sobre a formação de professores.

Quando perguntei, no questionário sobre o envolvimento e participação dos alunos no Projeto “Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas”, a maioria dos alunos responderam de forma positiva. Dos 30 questionários aplicados, 24 alunos (80%) responderam a questão 24: “Descreva como foi seu envolvimento no projeto “Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas”; apenas 20% não responderam.

Algumas falas de alunos, que aqui represento por números para preservar a identidade dos mesmos, que responderam a questão 24:

ALUNO 01: No projeto, minha participação foi quase que do início ao fim me entreguei "de corpo e alma" para que desse tudo certo. Foi uma experiência gratificante e muito aproveitadora”.

ALUNO 02: Foi ótimo, de bom aproveitamento, onde podemos buscar novos conhecimentos com base no assunto a ser pesquisado. O projeto foi de suma importância para o meu aprendizado pessoal e creio que de todos os meus colegas.

ALUNO 03: Foi uma experiência única e extremamente relevante, pois permitiu que nós alunos das licenciaturas saíssemos do cotidiano de estar apenas na sala de aula fazendo avaliações e partimos para a pesquisa de fato, indo a campo, conhecendo melhor a realidade da nossa cidade e região e passando esse conhecimento para outras pessoas através da publicação do artigo.

ALUNO 04: Participei ativamente nas reuniões realizadas assim como na produção do capítulo do livro, dedicando-me integralmente até mesmo nos finais de semana.

ALUNO 05: Foi uma experiência bastante proveitosa e intrinsecamente fundamental para o desenvolvimento e construção do meu conhecimento em nível superior.

ALUNO 07: Achei meu desenvolvimento produtivo e importante lidando com uma experiência de elaboração de materiais para um livro.

ALUNO 08: Foi algo bastante proveitoso no que diz respeito à aprendizagem tanto na prática como na teoria, pois fomos a campo, coletamos dados e discutimos de forma crítica esses dados.

Houve apenas um comentário negativo com relação a esta questão, mas o próprio aluno descreve porque a experiência não foi tão proveitosa como relatam os demais:

ALUNO 05: Constitui-se apenas mais um instrumento de minha formação. Fiz por obrigação e não por interesse”.

A fala dos alunos é constatada pelo professor Franklin Zillmer, um dos professores participantes do Projeto “Construindo Saberes”, no livro *Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas* (2008), afirma que:

Nota-se que houve maior interesse e participação no curso com a metodologia de projetos em detrimento da metodologia tradicional. Nessa última, os alunos ficavam apáticos, não participavam de modo satisfatório das aulas e não mostraram a mesma vontade em compreender o explanado em aula. (ZILLMER, 2008, p.28).

A professora Norma Lúcia da Silva, no livro *Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas* (2008), relata que ao propor o projeto, esperava que os alunos apresentassem algum tipo de resistência em experimentar uma nova metodologia de trabalho, porém:

O comprometimento da turma me surpreendeu. Nunca tinha tido a oportunidade de trabalhar com alunos tão entusiasmados. Mesmo aqueles que não quiseram participar do projeto participavam das aulas ativamente dando sugestões e levantando questionamentos, [...] a grande maioria não só gostou da ideia, como também contribuiu para a elaboração do plano de ensino e na organização do trabalho. (SILVA, 2008, p. 84 - 87).

Uma questão importante colocada na pesquisa (questão 26) diz respeito à contribuição que o Projeto poderia ter para o desempenho das funções docentes dos alunos ao término da Licenciatura. 70% dos alunos (21) responderam que **sim**, 6,6% dos alunos (02) responderam que **não** e 23,3% não responderam a essa questão.

Junto a esta questão, foi perguntado de forma objetiva (questão 27), com alternativas fixas, se o Projeto influenciou/contribuiu para que os alunos se voltassem para a docência decisivamente. 24 alunos responderam a esta questão. Observe a legenda abaixo do gráfico a seguir:

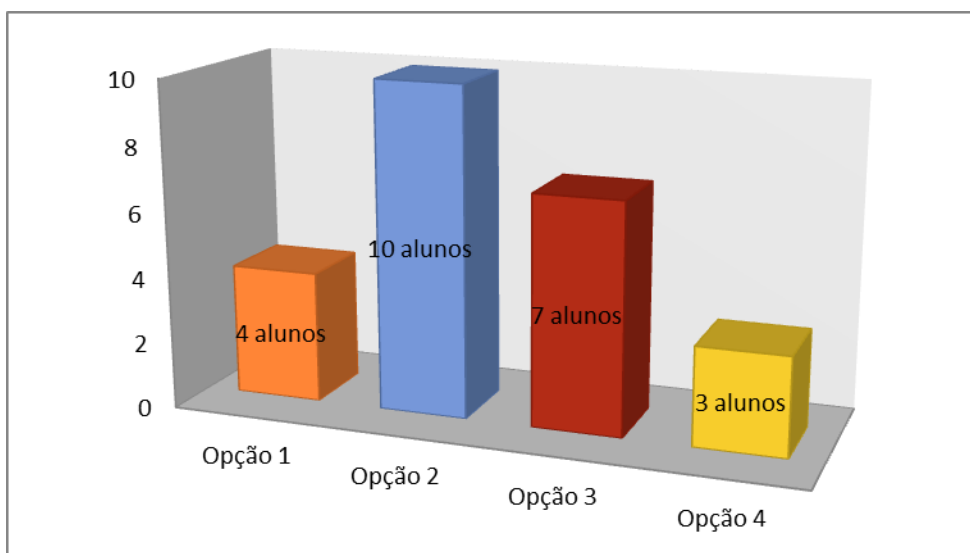


Gráfico 08 – A contribuição do Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” para o desenvolvimento da docência.

Legenda:

| | |
|---------|--|
| Opção 1 | Contribuiu decisivamente para o exercício da docência |
| Opção 2 | Possibilitou a reflexão sobre as exigências e deveres do ser professor |
| Opção 3 | Constituiu mais um mecanismo no meu processo de formação |
| Opção 4 | Não influenciou na minha formação |

A primeira opção era se “contribuiu decisivamente para o exercício da docência”, com a escolha de 13,3% dos alunos. A segunda opção era se “possibilitou a reflexão sobre as exigências e deveres do ser professor, com a escolha de 33,3% dos alunos”. A terceira opção era se “constituiu mais um mecanismo no meu processo de formação”, com a escolha de 23,3% dos alunos. A quarta opção era “não influenciou na minha formação”, com a escolha de 10,0% dos alunos.

Observamos que há certa contradição nas respostas 26 e 27 e, portanto, vamos tentar compreender mais por meio das explicações das respostas dadas na questão 26 pelos alunos:

ALUNO 01: Melhorou o meu entendimento em determinados assuntos e melhor desenvoltura para desenvolver e trabalhar determinados assuntos.

ALUNO 02: Considero que tenha sido de grande relevância. O projeto possibilita a construção de textos a partir da realidade vivenciada, podendo ser trabalhado em sala de aula como complemento aos temas abordados no livro didático.

ALUNO 03: Porque aumenta o conhecimento de cada um, a medida que pesquisamos.

ALUNO 04: Me ajudou com outras disciplinas do curso e me deu uma base para meu TCC.

ALUNO 06: Ao trabalhar com o projeto podemos perceber que o conhecimento é algo que podemos produzir e assim podemos fazer com que nossos alunos tenham também esse interesse”.

ALUNO 07: Deu para se ter mais uma reflexão sobre o que é ser professor, qual é seu dever na sala de aula”.

ALUNO 08: Pois, nos deu um noção muito boa da importância de estar sempre trabalhando para a melhoria da educação”.

O que se pode notar é que é uma contradição aparente. Nas falas subjetivas dos alunos transparece alguns dos objetivos do Projeto “Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas”, que diz respeito à busca coletiva de novas práticas de ensino e pesquisa no âmbito educação com o objetivo de despertar os alunos para a docência. Como o

Projeto priorizou a construção coletiva de materiais didáticos, as “falas” dos alunos revelam este fazer coletivo. Desta forma, o foco e interesse maior estão diretamente ligados mais à produção de materiais didáticos do que os enfoques pedagógicos da sala de aula.

Esta questão é perceptível, por exemplo, na entrevista realizada em 30/04/2010 com o Professor B, pontua ele: ”O projeto dá a possibilidade do professor elaborar um material junto com seus alunos que é o nosso caso, pra trabalhar na formação desses professores, porque no ensino superior ainda existe uma produção acadêmica muito teórica [...]”.

O professor João Manoel de Vasconcelos Filho no livro *Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas* (2008), ao falar da proximidade que a construção dos textos, a temática a ser desenvolvida e o fazer pedagógico provocou nos alunos afirma: ”A construção solidária dos textos, ou seja, a produção em equipe surtiu um efeito desejado, pois, salvo raras exceções, percebemos a participação efetiva da maioria dos acadêmicos”. (SILVA, 2008, p.101).

A aluna Niranete Martins de Sousa, em depoimento no livro *Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas* (SILVA, 2008, p. 91) comenta sobre a metodologia de ensino tradicional e a desenvolvida no Projeto:

As vantagens da aula expositiva para quem realmente gosta de aprender são poucas. As aulas tradicionais são mais cômodas. A vantagem de realização do trabalho por projetos é imensa, porque você aprende e produz, mudando a mentalidade e vestindo a camisa da profissão de historiador. É um trabalho prazeroso que eu tive realmente muito orgulho de participar”.

4.3.5 Avaliando o Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” na ótica de professores e alunos participantes do programa Prodocência.

O primeiro aspecto a ser destacado nesta categoria de análise diz respeito à divulgação do Projeto. No questionário elaborado pergunte para os alunos “como você ficou sabendo do Projeto *Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas*”? 100% dos alunos responderam que foi por meio dos professores do curso.

Outra pergunta sobre a divulgação do Projeto solicitava dos alunos uma avaliação da divulgação feita no campus do Projeto. Neste caso, colocamos 04 opções de resposta para os alunos. Se a divulgação foi (opção 01) “adequada e suficiente”, (opção 02) “relativamente

divulgada”, (opção 03) “insuficiente” ou (opção 04) “insuficiente”. Observe no próximo gráfico o quantitativo das respostas:

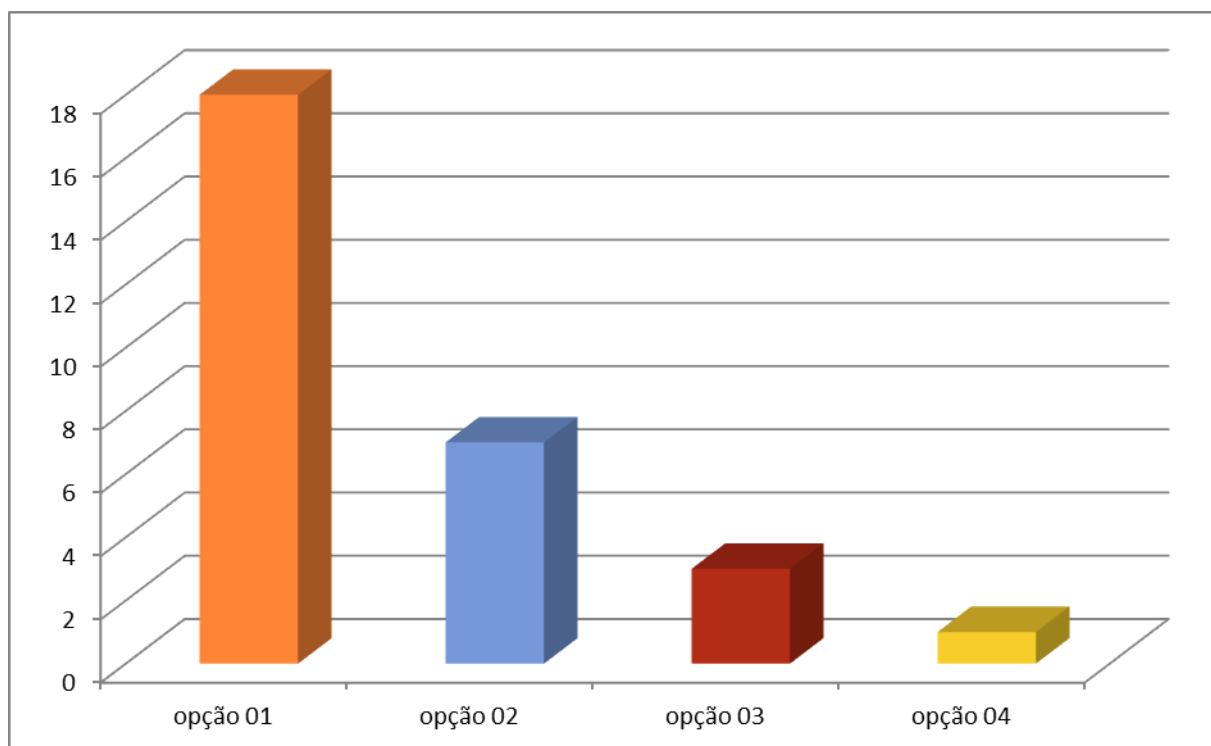


Gráfico 09 – Divulgação do projeto

Como os alunos souberam do Projeto pelos professores dos cursos de licenciatura, a opção 01 “adequado e suficiente” para 18 (dezoito) alunos, totalizando 60%, mais a opção 02 “relativamente divulgado” para 07 (sete) alunos, totalizando 23,3%, do universo de 30 entrevistados, terá um percentual de 83,3%, o que é um número expressivo com relação à divulgação do Projeto.

O segundo aspecto com relação ao Projeto se relaciona com as “falas” dos alunos e professores, tanto nas entrevistas quanto no livro *Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas*, publicado em 2008, se refere a avaliação que os mesmos fizeram do Projeto.

Tomei como contra ponto para a análise dessa avaliação do Projeto, as descrições dos resultados alcançados pelo Prodocência, que estão descritos no sítio da MEC/CAPES (2010), sobre a necessidade de avaliação o Programa. Para o Ministério, os principais impactos do Prodocência são: a) diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; b) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; c) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos

educacionais; d) articulação entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; e) inserção de tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores; e f) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais.

Abaixo destaco algumas “falas” de professores que participaram do projeto e foram autores do livro *Construindo Saberes: O ensino por projetos nas licenciaturas*, publicado em 2008, em que esses professores avaliam a metodologia aplicada e o que para eles foi participar dessa primeira experiência em um projeto financiado pelo Prodocência.

O professor Franklin Zillmer, um dos professores participantes do Projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” (2008), avalia que:

Notamos que houve maior interesse e participação no curso com a metodologia de projetos em detrimento da metodologia tradicional [...]. Portanto, a pedagogia de projetos, se bem trabalhada em sala de aula, tem muito mais a acrescentar na formação do aluno do que a metodologia tradicional de ensino. O envolvimento dos alunos é total, eles se sentem mais responsáveis e conseguem tanto aprender como apreender os conteúdos dados [...]. Os saberes dos alunos são empregados, pois são eles que escolhem o tema que norteará o projeto. (ZILLMER, 2008).

Por sua vez a professora Elzimar Pereira Nascimento (2008, p.50), também fala da metodologia inovadora adotada no projeto a pedagogia de projetos. Para ela “A sensibilização dos acadêmicos para a proposta, enquanto um modelo de metodologia de sucesso para a aprendizagem foi sendo incorporada aos poucos” (SILVA, 2008, p.41). Esta mesma professora, no final das considerações de seu artigo, sintetiza a opinião dos alunos no projeto e diz:

Destacaram também a possibilidade de ampliar suas capacidades intelectuais, a importância do trabalho em grupo e o aprofundamento nas pesquisas, bem como a vontade e o interesse em pesquisar, assim como o fato de parar para estudar, meditar, explorar e investigar a temática. (NASCIMENTO, 2008, p. 51)

Nas considerações finais do texto que escreveu para o livro, a professora Norma Lucia da Silva (2008, p. 95) afirma:

De fato, essa metodologia revelou-se uma nova forma de trabalhar com os futuros professores e uma forma de coloca-los em contato com outras possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem [...]. Se os docentes das licenciaturas conseguirem desenvolver metodologias alternativas, como a do trabalho por projetos, com certeza instrumentalizaremos nossos alunos para que também inovem em sua prática futura.

Do texto da professora Norma Lucia da Silva (SILVA, 2008, p. 88) também separamos algumas “falas” dos alunos que participaram do projeto avaliando o mesmo:

No início pareceu-me absurdo, complicado, mas quando começamos a nos reunir nas aulas, discutir, produzir, a metodologia se tornou interessante, comecei a me orgulhar do que estava realizando juntamente com meus colegas. (Kellyane Pajeú Silva).

É um projeto que veio para renovar e enriquecer o ensino em nossa faculdade, pois até o momento não tínhamos feito nada igual” (Áurea Célia Barbosa da Silva).

O professor João Manoel de Vasconcelos Filho (2008, p 106) avalia: “O projeto Construindo Saberes, trouxe uma soma de fatores positivos junto aos acadêmicos da disciplina de Geografia Política, fazendo-os se aproximar mais da condição de cidadãos participativos”. Nas considerações finais do seu artigo, fala da experiência obtida a partir da realização do projeto:

Podemos observar mudanças qualitativas substanciais no que diz respeito ao envolvimento por parte dos alunos em temas que foram trabalhados, e muitos escolhidos por eles mesmos. Sob este aspecto o processo ensino-aprendizagem foi claramente ampliado com a participação muito mais ativa por grande parte das equipes que se envolveram com o trabalho proposto. (VASCONCELOS FILHO, 2008, p. 111).

Outra fonte de análise sobre a avaliação do Projeto são as entrevistas realizadas em 30/04/2010. O Professor B, na entrevista ao falar a elaboração das unidades didáticas pelo grupo, dentro do Projeto diz:

Foi produtivo porque eles elaboravam, apresentavam pra turma, aí eram feitas sugestões, críticas, eles reelaboravam aquilo ali, eles vivenciaram a prática da reescrita [...], nessa experiência do Prodocência os alunos produziram de fato, eles colocaram a mão na massa mesmo.

Este mesmo professor ao falar dos resultados do Projeto considera que: “O Programa motivou bastante os alunos [...], acho que tem que manter esse programa por um longo tempo pra criar essa cultura com esse trabalho diferenciado”.

Por sua vez, a Professora A, ao ser perguntada sobre as dificuldades e os resultados no processo de execução do projeto, na sua primeira etapa relativa ao Edital 011/2006, coloca:

Dificuldade na execução aqui pedagógica do projeto não, eu acho que não tivemos porque os professores estavam muito engajados naquilo, e os alunos davam uma resposta positiva pra aquilo que a gente tava fazendo [...], no encerramento do Prodocência, onde foram lançados os livros e aí, os relatos de experiência deles era assim de muito entusiasmo.

Na entrevista com os alunos, que identifico aqui como Aluno R e Aluna M, para preservar suas identidades, transparece a “fala” dos professores ao avaliar os resultados do Projeto:

Aluna M: Eu particularmente gostei, gostei muito do projeto, era uma novidade, era aquela empolgação, a gente se reunia, durante esse período nós não tivemos final de semana livre, nós nos reuníamos todo final de semana pra discutir o tema, o trabalho [...] foi uma grande relação porque há um divisor de águas antes e depois do projeto.

Aluno R: Foi uma experiência realmente muito agradável, pelo menos para o nosso grupo [...] a princípio nós tivemos algumas dificuldades porque tinham uns colegas que moravam em outras cidades, mas nós conseguimos vencer. (Reinaldo).

A Professora D, ao ser perguntada sobre os resultados do projeto se expressa:

O que foi assim digamos maravilhoso e grandioso no projeto Prodocência foi o desenvolvimento da autonomia, eles (os alunos) durante o processo adquiriram uma autonomia maior para desenvolver o trabalho [...] com a metodologia do projeto eles obrigatoriamente tinham que ler muito, escrever muito [...]. Então esse desenvolvimento da autonomia, esse desenvolvimento da escrita e essa produção foi um resultado que pra mim foi maior do que o esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se meu intuito fosse fazer uma avaliação do ponto de vista dos objetivos poderia dizer que os objetivos do programa Prodocência foram cumpridos no projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”.

Esta análise estaria pautada pelos discursos dos alunos e professores circunscritos no *corpus* teórico dessa pesquisa, configurado nas falas contidas no livro de relatos de experiência, nas entrevistas e nos questionários semiabertos. Mas, não foi só isso que me propôs a fazer. Interessava-nos discutir, eu e minha orientadora, o contexto de secundarização das licenciaturas que marca, historicamente as universidades públicas. Interessava-me observar a capacidade de um projeto específico voltado para a melhoria das licenciaturas de capacitar e incentivar indivíduos historicamente situados ao exercício da docência.

Era preciso descobrir o que Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” trouxe de inovador e se o mesmo conseguiu preparar professores para atuarem em áreas específicas na Educação Básica. Esta pesquisa responde parcialmente a essas questões, pois para isso seria necessário continuar investigando os egressos para verificar o percentual dos mesmos que estão atuando na educação básica.

No que se refere a capacitar e incentivar os alunos participantes do projeto ao exercício da docência, nossa análise constata que o projeto cumpriu esse objetivo, pois as respostas dos alunos denotavam motivação e o fato de terem mais autonomia para preparar material didático, apresentação oral dos trabalhos, trabalhar em grupo e de tomar decisões frente a situações emergenciais são características inerentes ao desempenho das funções docentes.

O fato de os professores optarem pela metodologia de ensino por projetos foi decisivo no que se refere à motivação e envolvimento dos alunos no projeto pois isso gerou maior autonomia e participação dos alunos no processo ensino- aprendizagem.

Na análise, verifiquei que ao discorrem sobre a precarização da formação e do trabalho docente, nos discursos dos professores e alunos quase não aparece a percepção da dialética existente entre as transformações sociais e as condições de trabalho, enfim, das relações e inter-relações geradas no mundo do trabalho e as questões políticas, econômicas e sociais geradas pelas exigências da civilização do capital ou pelas imposições postas numa

sociedade capitalista e consumista. Essas questões não aparecem explicitamente nas falas dos participantes do projeto talvez porque ainda nos falta uma clareza maior sobre que paradigma do conhecimento fomos formados ou sob qual estamos formando nossos alunos.

Magalhães (2009, 107) afirma que:

No caso da formação docente, o paradigma moderno de ciência e seu conceito de racionalidade influenciaram os currículos de graduação de forma que as disciplinas, em geral, tendem a ser tratadas de modo reificado, com conteúdos estanques, sem interconexão tanto entre si, quanto em relação ao mundo concreto e a experiência vivida. Quando muito, às práticas de trabalho são abordadas de forma mecânica, quase fazendo de reflexão, o que dificulta ao sujeito educando uma compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido, além de reforçar a visão tecnicista que tem caracterizado, salvo alguns exceções, a formação docente.

Acredito que uma das maiores contribuições do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” tenha sido de romper com a “disciplinaridade”, tão presente nos cursos de formação de professores, que reduz a prática de trabalho docente num ato mecânico e vazio de reflexão, como afirma a autora. Constatei nas visitas que fiz para acompanhamento das ações do Projeto, tanto nas reuniões entre os professores, quanto no trabalho com os alunos, a preocupação que havia entre os docentes em quebrar com o paradigma da racionalidade técnica e trabalhar de forma interdisciplinar.

Percebi que todos os envolvidos sabiam que era preciso ir além do usual para que os futuros docentes fizessem a reflexão necessária para se tornarem professores mais críticos no que se refere à produção e reprodução do conhecimento ao qual eles estavam tendo acesso na sala de aula. Sobre esse tema Irigon (2009, p. 73) afirma que: “A atitude reflexiva sobre a própria prática, entendida como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, aponta que é na própria prática que os professores poderão encontrar alternativas para mudá-la”.

Acredito que o esforço desenvolvido pelos professores e alunos participantes do Prodocência, em Araguaína, está firmado num objetivo que estava além dos escritos na proposta Institucional enviada ao MEC/SESu. Havia uma preocupação maior com a reflexão sobre os conteúdos estudados. Esta reflexão deveria aparecer nas pesquisas e nos artigos produzidos para que houvesse sentido e aprendizagem nos conteúdos ensinados e aprendidos. Irigon (2009, p. 75) destaca que:

É importante destacar que a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários

políticos, uma vez que o conhecimento acadêmico teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente.

Outro ponto significativo da pesquisa foi a perceber a baixa estima dos graduandos dos cursos de licenciatura. Pontuei, em diferentes momentos da escrita desta dissertação, a questão da secundarização das licenciaturas. Creio que esta secundarização, aliada a outros fatores como a desvalorização do trabalho docente por nossos governos, adentrou fortemente a consciência coletiva dos alunos que procuram um curso de licenciatura. Verifiquei, no momento de análise do questionário aplicado com os alunos, na questão 21: “Quais os motivos que levaram você a escolher cursar uma licenciatura?” 15, dos 30 alunos responderam que foi a “a possibilidade de ter um título de nível superior” em detrimento a “vocação e o desejo de ser professor” ou a “possibilidade de ter um trabalho como professor ao concluir o curso”.

Fruto dessa reflexão e de outras discutidas no Capítulo 4, procurei, por meio da pesquisa bibliográfica, buscar algumas explicações para compreender esse quadro onde os graduandos de um curso de licenciatura não se sentem motivados ou estimulados a exercerem a docência. Guimarães (2009, p. 13) faz uma análise histórica que pode nos dar pistas para o entendimento da desvalorização da docência:

[...] De atividade individual e independente, a docência passa, na Idade Média, a atividade relativamente coletiva, sob os auspícios da Igreja. Posteriormente, na modernidade, ao domínio do Estado. Contemporaneamente, os professores vinculam-se a um ofício em processo de profissionalização e convivem com um estatuto ambíguo, sob inúmeros aspectos.

Guimarães (2009) procura responder o que chama de “inúmeros aspectos” que estão vinculados a essa ambiguidade em ser professor. Em nota de rodapé do seu artigo: “Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor”, busca por meio de fundamentação encontrada no livro escrito por Antônio Nóvoa (1995) “Profissão professor”²⁴ para maior compreensão:

A docência apresenta-se como atividade com traços de profissão liberal, mas com vínculos de atividade própria de/para empregados; de alto prestígio declarado, mas com baixo prestígio efetivo; que exige formação de nível superior, mas cuja atuação se estrutura com base em saberes com alta carga experiencial; que mantém a aspiração de profissionalização, mas com o apreço ao trabalho por vocação; passou a ser atividade principal, mas convive com o estigma de atividade secundária e,

24 Porto: Porto Ed., 1995b. p. 13-34

principalmente, nos níveis mais elementares de educação, feminina. É uma atividade predominantemente cultural, mas induzida pelas políticas públicas a ser atividade predominantemente política; atividade eminentemente intelectual – uma vez que lida com o conhecimento – mas com características de atividade artística e artesã; pela remuneração e pelo baixo prestígio que efetivamente gozam, os professores pertencem a uma classe popular, mas pela natureza cultural da atividade, pela influência e certo poder que detêm, aproximam-se de uma elite social, entre outras ambiguidades.

Ao observar a prática pedagógica dos professores participantes do projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, por meio dos seus relatos, dos textos estudados nessa dissertação e tantos outros lidos e deixados de fora, dessa discussão, penso que o tema fundante estudado: formação de professores, ainda está longe de se configurar como um tema de fácil estudo e de fácil compreensão. Trata-se de questão de difícil execução devido às ambiguidades expostas e também vivenciadas na prática. No que se refere à formação feita na Universidade, reitero as palavras de Marilena Chauí²⁵:

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2009, p.12).

Voltando a essa autora, basilar para a compreensão da Universidade e seu caráter de instituição pública, é preciso entendê-la como *locus* da formação docente, pois segundo Chauí (2003, p. 14):

Revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada “avaliação da produtividade”, quantitativa. Essa revalorização implica: a) formar verdadeiramente professores, de um lado, assegurando que conheçam os clássicos de sua área e os principais problemas nela discutidos ao longo de sua história e, de outro lado, levando em consideração o impacto das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas sobre sua disciplina e sobre a formação de seus docentes; b) oferecer condições de trabalho compatíveis com a formação universitária, portanto, infraestrutura de trabalho (bibliotecas e laboratórios realmente equipados); c) realizar concursos públicos constantes para assegurar o atendimento qualitativamente bom de um número crescente de estudantes em novas salas de aulas (o processo de democratização aumentará o acesso às universidades); d) garantir condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral de dedicação à docência e à pesquisa, de maneira que ele tenha condições materiais de realizar permanentemente seu processo de formação e de atualização dos conhecimentos e das técnicas pedagógicas; e) incentivar o intercâmbio com universidades do país e estrangeiras, de maneira a permitir a completa formação do

25 CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Disponível em :<<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-4782003000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>>. Acesso em 09/10/2009.

professor, bem como familiarizá-lo com as diferenças e especificidades regionais e nacionais bem como as grandes linhas do trabalho universitário internacional.

O caminho está delineado nas palavras de Chauí, na defesa de uma universidade pública. Mas, o que defender e lutar em *prol* desse lugar público, e por isso mais coerente com o interesse social, para a formação docente? Resgatando as reflexões do professor Boaventura Silva Santos no seu trabalho “A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade” analisa que:

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento económico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a uma vasto programa político- pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Apesar das declarações políticas em contrário e de alguns gestos reformistas, subjacente a este primeiro embate da universidade com o neoliberalismo está a ideia de que a universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário. O modo selvagem e desregulado como este mercado emergiu e se desenvolveu são a prova de que havia a favor dele uma opção de fundo. E a mesma opção explicou a descapitalização e desestruturação da universidade pública a favor do emergente mercado universitário com transferências de recursos humanos que, por vezes, configuram um quadro de acumulação primitiva por parte do sector privado universitário à custa do sector público. (SANTOS, 2005, p. 141).

Em 2006, quando o MEC publicou o primeiro edital do Prodocência, não havia no cenário das IFEs, nem um programa federal de valorização ou incentivo aos cursos de licenciatura. O advento do Prodocência foi, sem dúvida significativo, mas ainda, insuficiente para a mudança do quadro exposto por Boaventura. Para ele: “A globalização contra-hegemónica da universidade como bem público, que aqui proponho, mantém a ideia de projeto nacional, só que o concebe de modo não nacionalista ou autárquico”.

Com certeza, um projeto nacional para a universidade pública traria à tona de vez a discussão de que como está a universidade pública não consegue cumprir sua função social. Boaventura ainda aponta caminhos quando diz que:

Para os países periféricos e semiperiféricos, não há qualificação sem que a resistência à globalização neoliberal se traduza em estratégias de globalização alternativa. A dificuldade e, por vezes, o drama da reforma da universidade em muitos países reside no facto de ela obrigar a repor a questão do projecto nacional que os políticos dos últimos vinte anos não querem em geral enfrentar, quer porque ela é uma areia na engrenagem da sua rendição ao neoliberalismo, quer porque a julgam ultrapassada enquanto instrumento de resistência.

A universidade pública sabe que sem projecto nacional só há contextos globais e estes são demasiados poderosos para que a crítica universitária dos contextos não acarrete a descontextualização da própria universidade. O excesso de lucidez da universidade permite-lhe denunciar que o rei vai nu e só por isso a reforma da universidade será sempre diferente de todas as outras. Será autoritária ou democrática consoante a instância política se recusar ou aceitar ver-se ao espelho. Não há meio termo. (SANTOS, 2005, p. 165)

Para Boaventura, não há meio termo para a reforma universitária, pois a lucidez histórica é característica inerente à universidade. O que esse autor chama de “excesso de lucidez” da universidade é o que deve ser mantido independente se nossos governantes tencionam ou não as estratégias do grande capital financeiro em detrimento das políticas públicas que assegurem educação de qualidade para todos.

No capítulo 4, afirmei que era preciso analisar outros impactos que os sujeitos envolvidos nesse programa sofreram, no sentido das suas vidas enquanto futuros professores da educação Básica, nas alterações advindas da participação no Prodocência sentidas na sua formação e enquanto seres socialmente situados, submetidos a pressões econômicas, políticas e sociais. Os relatos dos alunos deixa claro a importância da pesquisa, tanto na formação inicial, no desempenho das funções em sala de aula e na formação continuada.

Quero retomar, também o que Silva e Silva (2008), considera como as principais características da avaliação que são identificar, obter e propiciar informações válidas e confiáveis para aprofundar um juízo sobre mérito e valor de um programa, além de comprovar a extensão e grau de resultados para compreensão dos fatores determinantes de êxitos e fracassos de uma política ou programa social. Considero ter contribuído, com esta pesquisa, em fornecer informações confiáveis e críveis para o aprofundamento do estudo do Prodocência e seus impactos no processo de formação dos alunos participantes do mesmo.

Finalizando essas breves reflexões, pontuo o esforço da equipe de professores e alunos participantes do Prodocência da UFT em aproximar o fazer universitário de sua atuação na Educação Básica, não apenas no momento do estágio, mas também na aproximação necessária entre esse nível de ensino e a Universidade. Santos (2005, p. 180) afirma que esse é:

Um tema de importância crescente, avidamente cobiçado pelo mercado educacional, onde a universidade já teve uma intervenção hegemônica que entretanto perdeu. Este facto é hoje responsável pelo afastamento da universidade em relação à escola pública – a separação entre o mundo académico e o mundo da escola – um afastamento que, a manter-se, minará qualquer esforço sério no sentido de relegitimar socialmente a universidade.

Para isso, é urgente que nossos esforços analíticos e avaliativos levem em conta que é preciso estabelecer mecanismos institucionais de colaboração através dos quais seja construída uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino.

Santos (2005, p.182) aponta algumas possibilidades que julgo necessário aqui destacar: a) valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada de professores; b) reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica; c) colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico; d) criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino.

Por diversas vezes, no percurso de construção desta dissertação, tinha em mente meu objetivo inicial de fazer uma análise embasada no materialismo histórico e dialético de Karl Marx, e agora, procurando concluir este processo investigativo, recorro novamente às suas reflexões de Marx (1983, p. 25) para demonstrar o que tinha em mente enquanto pesquisadora:

Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção

As pessoas estudadas nesta pesquisa, em momento algum, foram julgadas. Foram, acima de tudo, analisadas como pessoas participantes de um determinado programa governamental, situado historicamente num período histórico de contradições e incertezas. Espero não ter perdido de vista as contradições da vida material, e a clareza que “[...] a avaliação de políticas e programas sociais deva ser percebida na relação dialética de duas dimensões a ela inerentes: a dimensão técnica e a dimensão política. (SILVA E SILVA, 2008 p.89).

Pesquisar formação de professores é, certamente, um desafio, mas não algo impossível, visto que temos uma vasta produção científica sobre esta temática. Quanto a minha contribuição, espero que seja vista como uma análise da necessidade de políticas públicas para esse fim que contemplem a Universidade pública como *locus* de formação e

como parte de um projeto maior de governo: formar professores para a excelência da educação por meio de uma escola pública de qualidade e para todos.

Considerando as diversas abordagens sobre avaliação de políticas públicas e minha opção pela abordagem de Silva e Silva (2001) que assume uma dimensão técnico-metodológica e uma dimensão política, de forma articuladas.

Ao final, deste trabalho, entendo que houve o atendimento às características propostas para esse tipo de avaliação, ou seja: identificação e obtenção de informações válidas para o aprofundamento de um juízo sobre mérito e valor de um programa e comprovação da extensão dos resultados para compreensão dos fatores determinantes do êxito ou fracasso de uma política ou programa social.

O que se pode concluir também, a partir das inserções dos autores e da reflexão teórica feita aqui, é que não há uma avaliação das políticas públicas no âmbito do MEC. Quais os pressupostos que norteou essa política, além da eficiência, eficácia, abrangência de alunos e professores, resultados? O fato de o projeto Construindo saberes ter sido renovado significa que houve algum tipo de avaliação além da abrangência do projeto?

Penso que minha pesquisa trouxe mais interrogações do que respostas. Espero ter oportunizado uma reflexão sobre as políticas públicas, as intencionalidades e os resultados desse projeto, que foi o meu objeto de estudo, como alternativa à capacitar e incentivar alunos de licenciatura a se tornarem docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vasni de. Os percursos da educação escolar no Brasil: séculos XVI-XIX. In: SILVA, Norma Lúcia da. **Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes**. Goiânia: Grafiset Gráfica e Editora Ltda.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª Ed., 2000.

BARROS, Marta S. F.; MORAIS, Silvia P. G. de. Formação de professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, Lizete S. B.; PAVANELLO, Regina Maria; MORAIS, Silvia P. G. de. **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá, Paraná: Eduem, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 2005.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 1998.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 2001.

BITTAR, M, OLIVEIRA, J & MOROSINI, M (org.) **Educação superior no Brasil – 10 anos pós LDB**, Brasília: INEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB** (Lei nº 9.394). Rio de Janeiro: Qualilymark, 1997.

_____. Ministério da Educação. Fundação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital Procedência 028/2010. Programa de Consolidação das Licenciaturas**, 2010.

_____. Ministério da Educação. Fundação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital Nº 002/2008. Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas**, 2008

_____. Ministério da Educação. Fundação. Secretaria de Educação Superior - SESu. **Edital Nº 011/2006. Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas**, 2006.

_____. Ministério da educação. **Prodocência**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Prodocencia/edital_011_2006.pdf. Acessos em: 3 out. 2009

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRZEZINSKI, Íria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p.1139-1166, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 17 jun. 2009

CAMARGO Arlete; MAUÉS, Olgaíses. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.; MOROSINI, M. (orgs.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP, 2008.

CANDAU, Vera Maria. A Formação continuada do professor. In: CANDAU, V. M. (org.), **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Cristina H. A. **Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90**. Disponível em: <http://189.1.169.50/reuniões/27/gt11/t114.pdf>. Acesso em 18 jun. 2009.

CARVALHO, Roberto F.; SOUZA, Jacqueline R. M. A de.; SOUZA, Raquel A. A UFT e a experiência do trabalho docente por meio da metodologia de projetos: reflexões a partir do contexto de reestruturações da educação superior no Brasil e no Tocantins. In: SILVA, Norma L. (Org.) **Construindo saberes O ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes**. Goiânia: Grafset Gráfica e Editora Ltda, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**, 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, D.B. – **Educadores a Meia-Lua: um estudo sobre a Revista de Ensino ABPPSP**. São Paulo: FEUSP, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rev. Bras. Educ., n.24, Rio de Janeiro, Sept./Dec.2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-4782003000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 09 out. 2009.

_____. **A universidade operacional**. Disponível em <http://www.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em 22 jun. 2009.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

COELHO, Ildeu M. (org.) **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2009.

COSTA, Frederico L. e CASTANHAR, José C. **Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos**. Rio de Janeiro, 37(5): p. 969-92, Set./Out. 2003. Disponível

em: <http://www.fgv.br/ebape/nova-ebape/comum/arq/Costa_castanha.pdf>. Acesso em: 22 out. 2009.

COHEN E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1993.

CURY, C.R.J. Estado e políticas de financiamento em educação. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, v. 28, n. 100, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2007.

ENGELS, F. e MARX, Karl e. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes**. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 8, n. 51, p. 21-30, 2003.

_____. A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 20, n. 59, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v20n59/a07v2059.pdf>>. Acesso em; 28 out.2010.

FELDENS, Maria F. Desafios na formação e profissionalização de professores universitários: buscando compreensões e parcerias institucionais. **Revista de Educação Brasileira**, v.18, n.36, p: 113-132,1º semestre de 1996.

FRANCO, Creso; ALVES, Fatima; BONAMINO, Alice. **Qualidade do Ensino Fundamental**; políticas, suas possibilidades, seus limites. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28/v100/a1728100.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2010.

FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI, M.C. Gestão democrática e autonomia universitária: educação superior no Brasil e o Mercosul; In: SGUISSARDI, W.; FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.; **Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão**; 12 Brasília/Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2005.

FRANCO, Maria L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília. 3. ed. Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Helena C. L. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. In **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/CEDES**, v. 28, p.1203. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GERAS, Norman. Essência e aparência: a análise da mercadoria em Marx. In, COHN, Gabriel (org) **Sociologia: para ler os clássicos. Durkheim, Marx, Weber**. Rio de Janeiro: Azogue Editorial, 2007.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GUIMARÃES, Valter S. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e profissão docente cenários e propostas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas/SP, **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 55, nov. /2001.

HOLANDA, Nilson. **Avaliação de programas (conceitos básicos sobre avaliação “ex-post”)**. Rio, São Paulo, Fortaleza: ABC, 2006.

IRIGON, Oneida Cristina G. B. Práticas formativas, formação continuada e profissionalidade docente. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e profissão docente cenários e propostas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. O Papel do Professor na Sociedade Digital. In CASTRO & CARVALHO. (orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, Pioneira, 2001.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

LABANCA, Maria Rita. **A avaliação da aprendizagem na percepção dos atores envolvidos no Ensino a Distância na Unitins**. Palmas/TO, 2008. Monografia de mestrado, não publicada.

LANDINI, Sonia Regina e ABREU, Claudia B. de Moura. Estado: economia e política nas reformas de formação docente. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNIO, J. C. ., PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/129/Libaneo-Pimenta-Artigo>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

LIBÂNIO, J.C., OLIVEIRA, L.C, TOSHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAGALHÃES, Solange M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação docente. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e profissão docente cenários e propostas.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, M, OLIVEIRA, J & MOROSINI, M (org.) **Educação superior no Brasil – 10 anos pós LDB,** Brasília: INEP, 2008.

MARQUES, Carlos & PEREIRA, Júlio. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. In: **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, abr. 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MASSETO, Marcos Tarcísio (org.) **Docência na Universidade.** São Paulo: Papirus, 1998.

MATTELART, A. **A globalização da comunicação.** 2. ed. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

MATOS, Kelma S. Lopes; VIEIRA, Sofia L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: edições Demócrito Costa, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NAGEL, Lizia H. Educação Brasileira: um projeto destinado à irracionalidade? **Revista Espaço Acadêmico.** v.3, n. 24, maio 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24cnagel.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In NOGUEIRA, Francis. **Estado e políticas sociais no Brasil.** Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2001.

NAGLE, J. **Educação na Primeira República.** Rio: EPU, 1976

_____. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 1974.

NASCIMENTO, Elzimar P. Conhecimentos didáticos numa construção coletiva. In: SILVA, Norma Lúcia da. **Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes**. Goiânia: Grafiset Gráfica e Editora Ltda., 2008

OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. E QUINTANEIRO, Tania. **Karl Marx**. In: QUINTANERO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia G. M. de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PASSOS, Carmensita M. B. Docência no Ensino superior: exigências e carências. In: ALBUQUERQUE, L. B. **Culturas, currículos e identidades**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 1999. In: **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999.

PÉREZ GÓMEZ. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICCHIONI, Marta Serra Young. Modernidade Líquida. Resenha in: **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, v. 2, n. 3, set. 2009. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

PIRES, Marília F. de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**, 1997. Disponível em: <http://www.formacao.org.br/docs/artigo_materialismo.pdf>. Acesso em 29 nov. 2009.

POCHMANN, M. Tendencias e debates. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 mar. 2007

RICO, Elizabeth M. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

RODRIGUES, Gabriel Mario. Marketing educacional. **Revista Ensino Superior**, 2003. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=10575>>. Acesso em: mar. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Petrópolis. Vozes, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura L. Oliver. FÓRUNS DE LICENCIATURA: que contribuições para a formação de professores? **Revista Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 121-135. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1832&dd99=pdf>>. Acesso em: 19 out. 2010.

SADER, Emir. Público versus mercantil. **Revista América Latina em Movimento**. Disponível em: <<http://alainet.org/active/3804&lang=es>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

SANTOMÉ, J.T. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**, 2005. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?start=10&q=%22boaventura%22&hl=pt-BR>>. Acesso em: 13 set. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto MEC. **Revista Educação e Sociedade**; Campinas, v. 28, n. 100. especial, p. 1231-1255, 2007

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola. Brasília**, v. 2, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

SCHELBAUER, Analete R. **Ideias que não se Realizam: o debate sobre a educação do povo brasileiro de 1870 a 1914**. Maringá/PR: EDUEM, 1998.

SHIROMA, Eneida O., MORAES, Maria C.M., EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Norma Lucia da. A experiência do trabalho por projetos no ensino de história do Tocantins. In: SILVA, Norma Lúcia da. **Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes**. Goiânia: Grafiset Gráfica e Editora Ltda, 2008.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção e mistura de saberes em projetos de ensino produzidos por professores em formação inicial. In: SILVA, Norma Lúcia da. **Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes**. Goiânia: Grafiset Gráfica e Editora Ltda, 2008.

SILVA e SILVA, Maria O. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In SILVA e SILVA, M.O. **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos metodológicos**. São Luiz/MA, GAEPP, 2008.

_____. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA e SILVA, M.O. **Avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: Veras editora, 2001

SILVA JR., João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set./2002.

_____. Reforma educacional para o ensino médio no Brasil nos anos noventa: instrumentalidade, adaptação e consenso. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 16, n. 1 Universidade do Minho. Braga, Portugal, p. 3-35, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416101.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

SPOSATI, Aldaíza. **Regulação social tardia**; característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio. Trabalho apresentado no Seminário “Perspectivas de la política social em América Latina”. Washington, DC, 2002. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intrdoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044509.pdf>>. Acesso em: nov. 2009.

SULBRANDR, José. A avaliação dos programas sociais: uma perspectiva crítica dos modelos usuais. In: KLIKSBURG, Bernardo (org.). **Pobreza: uma questão inadiável; novas propostas a nível mundial**. Brasília: ENAP, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Catálogo das condições de oferta dos cursos de graduação da Universidade Federal do Tocantins (UFT)**. Disponível em: <http://www.site.uft.edu.br/component/option,com_docman/Itemid,0/task,doc_details/gid,231>. Acesso em: 20 set. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Planejamento Estratégico 2006-2010**: por uma universidade consolidada democrática, inserida na Amazônia. Palmas: UFT, 2006.

VASCONCELOS FILHO, José Manoel. A experiência da produção de uma geografia política a partir da pedagogia de projetos. In: SILVA, Norma Lúcia da. **Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes**. Goiânia: Grafiset Gráfica e Editora Ltda.

ZILLMER, Franklin. A pedagogia de projetos no ensino de geometria. In: SILVA, Norma Lúcia da. **Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes**. Goiânia: Grafiset Gráfica e Editora Ltda.

APÊNDICE A: TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO “CONSTRUINDO SABERES: O ENSINO POR PROJETOS NAS LICENCIATURAS”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

QUESTIONÁRIO

Data: ____/____/____

PESQUISA COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO “CONSTRUINDO SABERES: O ENSINO POR PROJETOS NAS LICENCIATURAS”, NO ANO DE 2007.

O presente questionário visa levantar dados para análise do Projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”.

Solicito sua colaboração em responder com atenção ao questionário com o objetivo de subsidiar parte das pesquisas para a minha dissertação de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará.

Obrigado pela sua valiosa colaboração!

Nome do entrevistado: Andreia Rocha de Souza

Endereço (com CEP):

Telefones: residencial

celular

outro

Email:

1. **Sexo:** Feminino (18) Masculino (12)

2. Idade:

- (15) até 24 anos (9) de 25 a 30 anos
 (6) de 31 a 40 anos () de 41 anos a 50 anos
 () acima de 50 anos

3. Estado civil:

- (18) solteiro (a) (1) separado (a)
 (11) casado (a) () divorciado (a)
 () União estável () viúvo (a)
 () outro. Especifique:

4. Qual a renda familiar mensal?

- (7) salário mínimo (9) até 04 salários mínimos
 (7) até 02 salários mínimos (3) acima de 06 salários mínimos
 (4) até 06 salários mínimos

5. Com relação à sua renda pessoal, atualmente você recebe: (em relação a salários mínimos)

- (19) 01 salário (6) Entre 02 e 04 () Entre 04 e 06 (3) mais de 06 salários

6. Qual o grau de instrução de seu pai?

- (21) Ensino Fundamental incompleto (1) Ensino Fundamental completo
 (1) Ensino Médio incompleto (2) Ensino Médio completo
 () Curso superior incompleto () Curso superior completo
 (4) Não frequentou escola

7. Profissão do pai:

Agropecuarista
 Aposentado
 Funcionário municipal
 Lavrador – 8
 Motorista – 3
 Padeiro (empresário)
 Pedreiro – 2
 Pescador/Lavrador
 Piloto
 Pintor
 Serralheiro
 Soldador
 Taxista

8. Qual o grau de instrução de sua mãe?

- (15) Ensino Fundamental incompleto (3) Ensino Fundamental completo
 (3) Ensino Médio incompleto (5) Ensino Médio completo

- (1) Curso superior incompleto () Curso superior completo
 (2) Não frequentou escola

9. Profissão da mãe:

Aposentada – 2
 Assistente Administrativo
 Aux. Serviços gerais
 Cabeleireira
 Comerciante
 Costureira – 3
 Do lar – 11
 Doméstica
 Eventos
 Lavadeira
 Lavradora – 3
 Professora
 Professora normalista aposentada

10. Ano em que você ingressou na UFT:

11. Ano que concluiu o curso:

12. Trancou matrícula alguma vez?

(5) sim (25) não

Se sim, explique o motivo:

Quando fui fazer o curso de soldado da polícia militar
 Problema de saúde
 Falta de opção
 Por falta de tempo
 Devido ao trabalho e o pouco tempo disponível para estudos

13. Fez outro curso de Graduação?

(5) Não (24) Sim. Qual? Letras e Pedagogia

14. Fez o Ensino médio:

(28) totalmente em escola pública (1) parcialmente em escola publica
 (1) totalmente em escola privada () parcialmente em escola privada
 () outro. Especifique

15. Tempo de experiência no magistério:

(2) 1 a 2 anos (2) 3 a 5 anos (1) 5 a 8 anos

9 a 12 anos mais de 15 anos

16. Trabalha em mais de uma escola?

sim (3) não (17) não trabalho em escola

17. Indique a Rede da(s) escolas em que você trabalha:

(2) Estadual (1) Municipal (1) Particular Federal

Outra:

18. Em que ano da Educação Básica você leciona? _____

(3) Fundamental (0) Médio

19. Qual (is) disciplina(s) leciona?

Ministrei aulas de história, geografia, filosofia, sociologia e arte
História, Geografia, Matemática, etc. (exceto: Química, Física e
Biologia)

Port, Mat, Ciências, Geog, Hist.

20. Exerce outra atividade além da docência?

(5) sim (4) não

Se **sim**, Qual?

Cabeleireira

Comércio

Operador de Máquina

Em que turno?: _____

Manhã e tarde

Diurna

Diurno

21. Quais os motivos que levaram você a escolher cursar uma licenciatura?

(3) a vocação e o desejo de ser professor

(8) a falta de oportunidade de cursar o bacharelado

(6) a possibilidade de ter um trabalho como professor ao concluir o curso

(15) a possibilidade de ter um título de nível superior (GOSTAVA DO CURSO)

22. Como você ficou sabendo do Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” ?

Site da UFT (29) pelos professores colegas outros, explique:

23. Como você avalia a divulgação feita do Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas” junto aos estudantes?

(18) adequado e suficiente (7) relativamente divulgado (3) insuficiente (1) inexistente

24. Descreva como foi seu envolvimento no projeto “ Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas.

1. A minha participação no projeto foi boa, possibilitou a aprendizagem através de uma metodologia nova que trouxe algumas dificuldades de início, mais logo pude perceber os benefícios dessa participação no desenvolvimento do meu conhecimento
2. No projeto minha participação foi quase que do início ao fim mim entreguei "de corpo e alma" para que desse tudo certo. Foi uma experiência gratificante e muito aproveitadora..
3. O projeto foi muito interessante apesar de a princípio achar difícil por ter que dar um parecer sobre a história do Tocantins. Foi um projeto que me deixou deslumbrada, pois tinha conhecimento apenas da História oficial, e quando você ver que por trás de "grandes nomes" existiram pessoas e fatos que não eram conhecidos e que contribuíram para a formação do nosso estado, parece que tudo se tornava fácil e gostoso de fazer. A gente se ver instigada a estar lendo, pesquisando para saber como realmente começou, e que fim a História tomou. Só lamento pelo projeto ter chegado no final do meu curso, pois desta forma a aprendizagem é melhor.
4. Foi algo bastante proveitoso no que diz respeito a aprendizagem tanto na prática como na teoria, pois fomos a campo, coletamos dados e discutimos de forma crítica esses dados.
5. Foi ótimo, de bom aproveitamento, onde podemos buscar novos conhecimentos com base no assunto a ser pesquisado. O projeto foi de suma importância para o meu aprendizado pessoal e creio que de todos os meus colegas.
6. Na verdade meu envolvimento no projeto contribui e contribuirá para a minha graduação, uma vez que o mesmo será publicado e posteriormente utilizado pelos alunos das escolas, uma vez que no decorrer do trabalho aprendemos como se monta um bom projeto nas licenciaturas.
7. Foi de fundamental importância por ter acontecido de forma coletiva, de modo que os professores nos deu total liberdade de escolha, desde a escolha do tema até sua finalização.
8. Foi uma experiência única e extremamente relevante, pois permitiu que nós alunos das licenciaturas saíssemos do cotidiano de estar apenas na sala de aula fazendo avaliações e partimos para a pesquisa de fato, indo à campo, conhecendo melhor a realidade da nossa cidade e região e passando esse conhecimento para outras pessoas através da publicação do artigo.
9. Foi uma tarefa árdua, porém enriquecedora. Foram desenvolvidos dois projetos em um único semestre. Tivemos a orientação e acompanhamento necessários por parte dos professores. Foram desenvolvidos os projetos através de revisões bibliográficas e pesquisa a campo.
10. Foi repleto em pesquisas, estudos e aprendizado.
11. Foi interessante, visto que propiciou um bom contato com a pesquisa
12. Foi interessante, pois conseguimos produzir artigos aumentando nosso conhecimento.

13. Participei da elaboração de dois artigos
 - Constitui-se apenas mais o instrumento de minha formação. Fiz por obrigação e não por interesse.
14. O projeto foi bastante relevante, pois proporcionou a experiência de ser autora de um artigo.
15. Produção em conjunto de artigo científico pró-docência
16. Foi envolvente trabalhamos em equipe e fizemos um bom trabalho
17. Inexistente, pois não tive conhecimento
18. Participei ativamente nas reuniões realizadas assim como na produção do capítulo do livro, dedicando-me integralmente até mesmo nos finais de semana
19. Achei meu desenvolvimento produtivo e importante lidando com uma experiência de elaboração para um livro
20. O projeto envolveu a maioria e a mim com o mecanismo para produção científica, leitura de autores diversos para um desenvolvimento crítico da produção. As apresentações também ajudaram a termos noção do que estaria sendo produzido com o devido supervisionamento do professor
21. Creio que o meu envolvimento no projeto tenha sido bastante positivo e proveitoso, uma vez que através deste tive a oportunidade de pela primeira vez participar de um projeto de pesquisa. Este projeto me forneceu a oportunidade também de poder conhecer um pouco mais sobre o tema pesquisado
22. Foi uma experiência bastante proveitosa e intrinsecamente fundamental para o desenvolvimento e construção do meu conhecimento em nível superior
23. Fui bastante dedicado nas leituras para uma boa escrita do livro

25. Na sua opinião o projeto deveria ter continuidade para outros estudantes?

(24) sim () não (3) talvez, com mudanças.

26. Sua participação no Projeto contribuiu para o desempenho de suas funções docentes?

(21) sim (2) não

Explique sua resposta:

1. Ao trabalhar com o projeto podemos perceber que o conhecimento é algo que podemos produzir e assim podemos fazer com que nossos alunos tenham também esse interesse
2. Mim ajudou com outras disciplinas do curso e me deu uma base para meu TCC
3. Ampliou conhecimentos e aguçou a curiosidade em saber mais sobre o Estado. E através da pesquisa tudo parece ser mais interessante e nunca esquecemos. Temos mais embasamento teórico.
4. Por que ajudou bastante a desenvolver a parte escrita, pois juntamente com a pesquisa vem a aprendizagem.
5. Melhorou o meu entendimento em determinados assuntos e melhor desenvoltura para desenvolver e trabalhar determinados assuntos.
6. Porque fiz meu projeto a partir de temas regionais e globais, aumentando assim meu entendimento sobre as temáticas escolhidas, a partir de dados que até então eram aprofundados.
7. Considero que tenha sido de grande relevância. O projeto possibilita a construção

de textos a partir da realidade vivenciada, podendo ser trabalhado em sala de aula como complemento aos temas abordados no livro didático. Trata-se de criar ao invés de somente reproduzir.

8. O projeto foi um meio de produzir conhecimento científico.
9. Porque aumenta o conhecimento de cada um, a medida que pesquisamos.
10. Pois adquiri experiência no campo investigativo da pesquisa
11. Não exerço funções docentes a não ser nos estágios, onde não consigo traçar nenhum tipo de contribuição.
12. Pois proporcionou a pesquisa e desenvolvimento de um trabalho muito importante.
13. Pois, nos deu um noção muito boa da importância de estar sempre trabalhando para a melhoria da educação.
14. Contribuiu para a aprendizagem de como contextualizar alguns conteúdos
15. Não participei
16. contribuiu no sentido de refletir sobre o ensino de matemática e propor uma alternativa para os professores com relação ao ensino dos conteúdos relacionados a funções
17. Deu para se ter mais uma reflexão sobre o que é ser professor, qual é seu dever na sala de aula
18. Aprender como lidar com pesquisas sobre um tema específico
19. A forma da apresentação do professor me auxiliou em dúvidas na minha e transposição didática faz com que tenhamos mais esforços para transmitir uma mensagem tudo muito bem trabalhado no projeto
20. Pelos mesmos motivos que citei anteriormente
21. Através de pesquisas e convívio com os demais colegas, troca de experiência tudo nos convém enquanto educador

27. Considerando o processo de sua formação na licenciatura, avalie o significado do Projeto “Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”.

- (4) contribuiu decisivamente para o exercício da docencia
- (10) possibilitou a reflexão sobre as exigências e deveres do ser professor
- (7) constituiu mais um mecanismo no meu processo de formação
- (3) não influenciou minha formação

Muito obrigada por sua indispensável colaboração!

Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza
 Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas **UFC**
 Pedagoga da Prograd **UFT**
 Contatos: jacquelin Ramos@uft.edu.br

ANEXO A: TABELA SEDUC

OFERTAS DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO

| UF | Instituição Formadora | Ofertas | Total Geral | | 2ª Licenciatura (com Licenciatura fora da área de atuação) | | | | | | | | Formação Pedagógica (com graduação - s Licenciatura) | | | |
|----|-----------------------|---------------------------------|-------------|----------|--|-------------|------------|------------|----------|-------------|-------------|------------|--|-------------|----------|---------|
| | | Quantitativo de Professores | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1ª Licenciatura (sem graduação) | A Distancia | | | | Subtotal | Presencial | | A Distancia | Subtotal | Presencial | | A Distancia | Subtotal | |
| | | Presencial | AIEF | AFEF/EM | AIEF | AFEF/EM | | AIEF | AFEF/EM | AIEF | AFEF/EM | | AIEF | AFEF/EM | AIEF | AFEF/EM |
| TO | UFT | 1695 | 6419 | 0 | 0 | 8114 | 540 | 606 | 0 | 2025 | 3171 | 0 | 0 | 0 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | TOTAL | 1695 | 6419 | 0 | 0 | 8114 | 540 | 606 | 0 | 2025 | 3171 | 0 | 0 | 0 | | |

Legenda:

| | |
|---------|--|
| AIEF | anos iniciais do ensino fundamental |
| AFEF/EM | anos finais do ensino fundamental e ensino médio |

FONTE: SEDUC/TO 2009