

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**CAMINHOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE
PARCELADA: PERCALÇOS E AVANÇOS DE UMA EXPERIÊNCIA
DESENVOLVIDA PELA UFMT NO INTERIOR DE MATO GROSSO**

Autora: Tânia Maria Lima Beraldo
Orientadora: Dr^a. Mariley Simões Floria Gouveia

Campinas
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

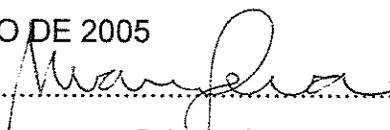
Título: CAMINHOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PARCELADA:
PERCALÇOS E AVANÇOS DE UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA PELA UFMT
NO INTERIOR DE MATO GROSSO

Autor: TÂNIA MARIA LIMA BERALDO
Orientador: MARILEY SIMÕES FLÓRIA GOUVEIA

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por TÂNIA MARIA LIMA BERALDO e aprovada pela Comissão
Julgadora.

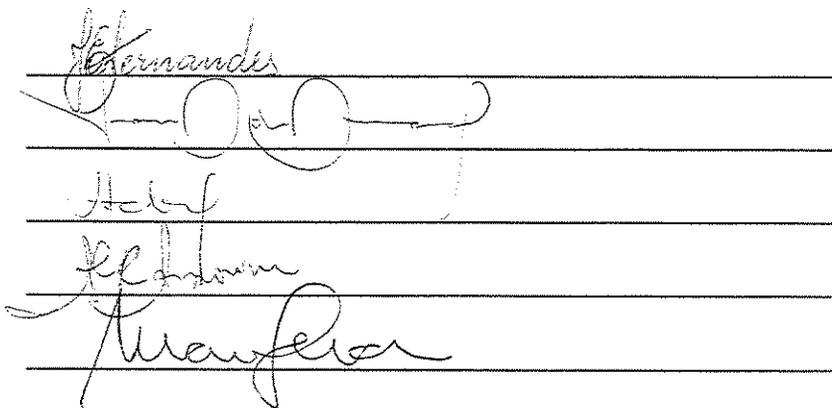
Data: 22 DE JULHO DE 2005

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2005

© by Tânia Maria Lima Beraldo, 2005.

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	B45c
V	EX
TOMBO BCI	06491
PROC.	16-p-00086-05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	12/12/05
Nº CPD	

Bib. id. 374288

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

B45c	Beraldo, Tânia Maria Lima. Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada : percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior do Mato Grosso / Tânia Maria Lima Beraldo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador : Mariley Simões Flória Gouveia. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Pedagogia. 4. Relação teoria - prática. I. Gouveia, Mariley Simões Flória. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
------	---

05-183

Keywords : Education; Teacher training; intensive course; Theory - practice relationship

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Mariley Simões Flória Gouveia
Profa. Dra. Jorcelina Elizabeth Fernandes
Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas
Prof. Dr. Ivan Amorosino Amaral
Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim

Data da defesa: 22/07/2005

RESUMO

O propósito desta investigação foi analisar a relação teoria-prática na efetivação da proposta de formação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade parcelada, oferecida pela UFMT como estratégia para expandir suas ações pelo interior do Estado de Mato Grosso. Tal modalidade de formação caracteriza-se pelo desenvolvimento do currículo de modo presencial e intensivo em módulos ministrados em período das férias escolares para profissionais da educação, já integrados ao sistema público de ensino. O curso investigado foi desenvolvido na cidade de Primavera do Leste, de julho de 1997 a julho de 2000. O amparo teórico foi buscado na literatura que permite estabelecer relações entre trabalho, conhecimento e formação docente. A análise foi orientada pela busca de compreensão das possibilidades e limites de fundamentar a formação do professor no diálogo entre conhecimento acadêmico e exercício profissional, conforme previsto no projeto do curso como princípio basilar. Os dados foram gerados das experiências que vivenciei como professora do curso e de produções discentes cujos trabalhos tiveram caráter de síntese dos estudos realizados no curso, bem como das minhas observações do trabalho pedagógico realizado por um grupo de professoras egressas do citado curso. Os resultados indicam que os cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desempenham um papel determinante na formação de profissionais em exercício na rede pública de ensino do interior de Mato Grosso e na democratização do ensino superior de Mato Grosso. Em relação à materialização do pressuposto do diálogo entre conhecimento acadêmico e exercício profissional como forma de dar unidade entre teoria e prática, os seguintes aspectos foram evidenciados por parte dos participantes do curso: compreensão mais abrangente da educação como práxis social, aparecimento de sentimento de autoridade para participar de processos de discussão das questões educacionais, aquisição do léxico do campo profissional e compreensão mais abrangente da própria prática pedagógica. No entanto, a UFMT precisa adotar uma política de interiorização que assegure condições infra-estruturais adequadas para a realização dos cursos parcelados bem como os princípios da construção coletiva – interinstitucional – de propostas de formação docente. Há necessidade também de melhor explicitação do que significa adotar o trabalho pedagógico como base da formação. Isso torna imperativa a instalação de debates, reflexões e estudos sobre a relação que o(a) professor(a) universitário(a) estabelece com a próprio trabalho pedagógico na execução de projetos de formação docente fundamentados no diálogo permanente entre teoria e prática, como foi o caso do curso aqui estudado.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores em exercício, modalidade parcelada, relação teoria-prática.

ABSTRACT

The aim of this investigation has been to analyze the relationship between theory and practice in the implementation of a teacher education proposal for the course “Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (University Degree in Education for teachers in lower grades of elementary public schools) provided by the Federal University of Mato Grosso as a strategy to expand its actions across the interior of the state of Mato Grosso. Such a proposal has been designed to provide education for those who are already working in the elementary public school system without having a university degree. These courses are developed by means of intensive courses given during the period of vacation. The course investigated was developed in the city of Primavera do Leste from July 1997 to July 2000. The theoretical support was related to the relationship between work, knowledge and teacher education. The analysis was guided by the search for comprehension regarding the possibilities and limits to ground teacher education in the dialogue between academic knowledge and professional practices professed as the basic principal in the course proposal. Data were generated from the experiences that I lived and observed as a teacher of the course as well as from the teachers’ assignments considered to be a synthesis of the studies carried out during the course. I also observed how a group of teachers who finished the course implemented their subsequent pedagogical practice. Results showed that the intensive courses in the interior of Mato Grosso have an important role in the formation and development of in-service teachers in public schools in the interior of Mato Grosso helping out the necessary process of democratization of higher education in Mato Grosso. With respect to the fulfillment of the postulation of dialogue between theory and practice the following aspects were noticed on the part of the participants of the course: ample comprehension about the education process as a social praxis, awakening of a sense of authority to participate in the process of discussion on the subject of education issues, acquisition of specialized vocabulary related to their professional field, and ample understanding of their own pedagogical practice. Nevertheless, the Federal University of Mato Grosso needs to adopt an educational policy regarding the process of expansion towards the interior of Mato Grosso that guarantees better structural conditions for the implementation of the intensive courses as well as the principles of interinstitutional collective construction. There is also a need for putting in practice more clearly what it means to adopt the pedagogical practice as the basis for teacher education. This pushes for the need to call for debates, reflections and researches about the relationship that university professors establish with their own pedagogical practice in the execution of projects of teacher education grounded in the permanent dialogue between theory and practice, as it was the case of the teacher education course here investigated.

KEYWORDS: In-service teachers’ education, intensive course, theory-practice relationship.

DEDICATÓRIA

A meu pai, João Lima (*in memoriam*) e à minha mãe, Isabel Lima, pelas valiosas lições de vida que me conduziram à luta pelo meu devir.

A João Bosco e Pedro Augusto, meus filhos, pela alegria de ser mãe e pela possibilidade de construirmos juntos nossos projetos de vida.

A toda minha família – Dezinha, Áurea, Horacino, Carlos, Waldevino, João Batista, Darci Secchi, Maria, Ivone, Claudete, Anderson, Laura, Ana Cristina, Ivena, Carlos Henrique, André, Ana Paula e a recém chegada Gabriela – pela presença fraterna que alegre e amina.

A Luis Marcelo Acosta Duque, meu companheiro, por ter me ajudado a re-significar o sentido do amor e da coexistência.

HOMENAGEM ESPECIAL

À Célia Schmidt de Almeida (*in memoriam*), pela
paixão contagiante pela pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada,

Aos colegas do Instituto de Educação da UFMT, em especial aos que aceitaram participar deste estudo na condição de entrevistados.

A Ozerina, amiga que considero irmã, que sabe tão bem partilhar idéias, conhecimentos, alegrias e arrefecer as agruras que a vida nos impõe como desafios a serem enfrentados.

Às amigas e companheiras de trabalho Judith, Filomena, Jorcelina, Rose Cléia, Marlene, Marta, Angelina, Rosemery, Graça, Maynara e Lica, pelo conforto da amizade, pela motivação à realização deste trabalho.

A Genésio e Inês, da Coordenação de Interiorização do Instituto de Educação da UFMT, pela forma atenciosa e amigável com que tornaram disponível o material de pesquisa.

A Renata Neves Tavares, pela partilha de conhecimentos e de literatura sobre a história da UFMT.

Aos professores e professoras egresso(a)s do curso de Pedagogia na modalidade Parcelada, realizado em Primavera do Leste que, gentilmente, participaram deste estudo cedendo-me parte de seu tempo.

A Luiz Roberto Beraldo, pela acolhida em Campinas e pelo prazer em viver em família em terras estranhas.

A Jane Vignado, pela forma singular como expressa o sentido da amizade.

À tia Ofelina (*in memorian*), Nivalda, Dina (*in memorian*), Roberto, Silmara, Carol, Camila, Nina, Alice, pela partilha, em São Paulo, de momentos de alegria (infelizmente também de tristezas).

Aos colegas, professores e professoras do grupo de pesquisa Formar-ciência da Faculdade de Educação da Unicamp, por tornar o convívio acadêmico agradável e rico em reflexões e diversidade de idéias.

Ao(a)s funcionário(a)s da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela forma atenciosa no trato das questões relativas a vida acadêmica.

À UFMT e à CAPES pelo apoio financeiro e institucional.

À Renata Taguchi, pela correção dos meus escritos e sugestões.

À banca examinadora pelas valiosas contribuições.

Finalizando, meu agradecimento especial à Mariley Simões Floria Gouveia, pelas orientações precisas e por revelar, não apenas em palavras, mas sobretudo em atos, a dimensão humana, ética e política da educação. Por extensão, agradeço também a Alcio Gouveia e a Nelcina pelo modo carinhoso com que fui acolhida nas várias vezes em que estive em Salto.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Logomarca da Interiorização da UFMT.....	47
Figura 2. Símbolo da Uniselva	48
Figura 3. Mapa do Estado de Mato Grosso (antes da divisão) destacando o município de Cáceres, sede dos primeiros cursos parcelados desenvolvidos pela UFMT, na década de 1970.....	59
Figura 4. Mapa do Estado de Mato Grosso destacando a área de abrangência dos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desenvolvidos pela CODEN – UFMT, no início da década de 1980	61
Figura 5. Mapa de Mato Grosso destacando a área de abrangência dos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desenvolvidos pelo Departamento de Educação, na década de 1980.....	68
Figura 6. Mapa de Mato Grosso destacando a área de abrangência dos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desenvolvidos pelo Instituto de Educação da UFMT, na década de 1990.....	77
Figura 7. Mapa de Mato Grosso destacando a área de abrangência do curso de Pedagogia realizado na modalidade Parcelada, em Primavera do Leste, entre 1997 e 2000	115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Cursos na modalidade parcelada desenvolvidos pela CODEN – UFMT	60
QUADRO 2. Cursos de Pedagogia na modalidade parcelada, desenvolvidos pelo Departamento de Educação – UFMT.....	67
QUADRO 3. Cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desenvolvidos pelo Instituto de Educação – UFMT.....	76
QUADRO 4. - Distribuição das Disciplinas/Atividades por Núcleos de Estudos no currículo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UFMT	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
A estrutura do texto	7
CAPÍTULO 1	11
SOBRE O LUGAR DA CONSTRUÇÃO DESTE OLHAR.....	11
1.1- Buscando relações entre trabalho, conhecimento e formação docente	12
1.2- Vicissitudes da contemporaneidade: desafios para a formação docente	28
1.3- O caminho percorrido na construção deste olhar	44
1.4- Escolha dos sujeitos da pesquisa.....	46
1.5- O processo de investigação	47
1.6- Sobre o tratamento dos dados.....	51
CAPÍTULO 2	53
RAÍZES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PARCELADA	53
2.1. UFMT: um projeto de universidade regional	54
2.2. Interiorização da UFMT	59
2.3 Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada	73
2.4. Curso de Pedagogia na modalidade parcelada: uma estratégia para formação de profissionais da educação já inseridos no sistema público de ensino.....	74
2.4.1 Cursos Parcelados desenvolvidos pela CODEN	77
2.4.2. Cursos Parcelados desenvolvidos pelo Departamento de Educação	85
2.4.3. Cursos parcelados desenvolvidos pelo Instituto de Educação.....	92
CAPÍTULO 3	103
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	103
3.1. A formação proposta	103
3.2. Dinâmica do curso desenvolvido em Primavera do Leste.....	116
3.3. Condições de realização do curso: os limites enfrentados	120
3.4. As possibilidades encontradas no desenvolvimento do curso	127
CAPÍTULO 4	135
A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PARCELADA: REVISITANDO O CAMINHO TRILHADO.....	135
4.1. A relação teoria-prática na disciplina Ciências Naturais e Metodologia do Ensino	136
4.2. O desafio da construção da Prática de Ensino fundamentada no trabalho	144
4.3. A Prática de Ensino vivenciada	148
4.4. Dossiê: uma <i>re-reflexão</i> sobre a própria formação docente	165
4.5. Explicitando o sentido do Dossiê	168
4.6. Percursos de vida estudantil	171
4.7. Percursos da experiência docente	177
4.8. A formação vivenciada no curso	182

4.9. À guisa das conclusões sobre o curso.....	188
CAPÍTULO 5	197
REFLEXOS DO CURSO NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS EGRESSAS	197
5.1. Retratos da sala de aula.	206
CONCLUSÃO.....	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	227
ANEXOS.....	245

INTRODUÇÃO

Nossa feitura como seres humanos se processa pela interação que estabelecemos permanentemente com o contexto circunstante. Por isso Freire (1997) se refere à existência humana como um *estar sendo* no e com o mundo. Como seres cognoscentes somos capazes de indagar sobre as ações que realizamos e as que desejamos realizar, sobre o que já sabemos e o que podemos saber, sobre a história que construímos e a que queremos construir. *O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas* (Freire, 1997, p. 98).

Este estudo resultou dessa disposição para aprender nutrida pelos questionamentos que tenho feito sobre minha prática docente¹. Licenciada em Biologia, eu tenho procurado ampliar meus conhecimentos no campo da educação na perspectiva de melhor compreender o fenômeno educativo, o trabalho pedagógico que tenho realizado como parte do corpo docente do curso de Pedagogia desenvolvido pelo Instituto de Educação – IE – da Universidade Federal de Mato Grosso bem como o papel que esse curso tem desempenhado no cenário educacional mato-grossense.

Nos estudos que realizei no curso de mestrado em educação pública investiguei concepções e práticas pedagógicas presentes no ensino de Ciências Naturais, mais especificamente, no que refere à temática *Terra & Universo*. A escolha de tal problemática foi motivada pela percepção de que, num tempo no qual os seres humanos dão passos significativos rumo à conquista do espaço cósmico, professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (com quem eu estava interagindo no curso de Pedagogia e em cursos de formação continuada) demonstravam enfrentar conflitos entre suas concepções pessoais sobre o cosmo e os conteúdos que ensinavam em Ciências Naturais. Dados do referido estudo mostraram que a maioria das professoras² envolvidas na pesquisa adotava concepções

¹ Ao usar a primeira pessoa do singular aqui e ao longo desta tese, não pretendo negar o diálogo que estabeleci com diversos atores no processo de sua produção, o que dá a ela um caráter de construção plural. Contudo, entendo que a assunção da postura coletiva poderia resultar na socialização não só dos aspectos que são de fato coletivos como também daqueles que fazem parte da minha singularidade, das minhas idiosincrasias.

² O termo é usado no feminino porque na escola onde o estudo foi realizado o corpo docente que atuava então nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental era constituído exclusivamente por mulheres.

geocêntricas ainda que tivesse ensinado, por vários anos, conteúdos referenciados no modelo heliocêntrico (BERALDO, 1998).

As análises dessa contradição me impeliram a associá-la com os seguintes fatores: forte influência de concepções antropocêntricas difundidas pela religião; fragilidade teórico-metodológica da formação para o exercício do magistério; práticas pedagógicas centradas na repetição de conteúdos expressos em livros didáticos; pouco exercício de reflexão sobre o próprio trabalho e relação conflituosa com as Ciências Naturais. De um modo geral, as professoras entrevistadas não se intimidaram ao afirmar que davam pouca ênfase ao ensino de tais ciências por considerar que incluem conhecimentos difíceis, acessíveis apenas a alguns iniciados no assunto (BERALDO, 1998).

A percepção de que as concepções e práticas apresentadas pelas professoras estavam relacionadas com a formação vivenciada nos cursos de preparação para o magistério suscitou perguntas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no curso de Pedagogia da UFMT. Decidi então investigar um problema que não era alheio, mas que me afetava, que me dizia respeito, cuja reflexão sistemática pudesse contribuir para revisão de minha atuação como professora do curso e, ao mesmo tempo, que pudesse contribuir com as reflexões sobre as propostas de formação docente que têm sido engendradas pelo Instituto de Educação da UFMT. No que se refere à graduação, essas propostas abrangem três modalidades de curso de Pedagogia: Presencial (em Cuiabá), Parcelada e a Distância (ambos no interior do Estado).

A opção pelo estudo do curso de Pedagogia na modalidade Parcelada resultou das seguintes razões: percepção de que os estudos que estavam sendo realizados sobre a política de formação docente do Instituto de Educação primavam pelas modalidades presencial ou pela educação a distância; constatação de que os registros sobre a modalidade parcelada – uma experiência alternativa adotada pela UFMT, desde meados da década de setenta, para a formação de profissionais da educação do interior do Estado – eram parcos e assistemáticos; interesse em analisar uma proposta voltada exclusivamente à formação de professores e professoras já integrados ao sistema público de ensino e fundamentada na busca de articulação permanente entre teoria e prática. Resultou ainda do entendimento de que a investigação dos projetos de formação engendrados é fator necessário à compreensão do trabalho nele realizado e para a definição de novos projetos.

Em se tratando de estados como Mato Grosso – de amplas dimensões territoriais (901.420,7 Km²) e constituídos por municípios carentes em infra-estrutura básica (estradas, serviços de comunicação, saneamento etc) – a investigação das propostas alternativas para a interiorização das ações das universidades públicas se torna ainda mais imperativa. Na UFMT tais propostas estão relacionadas com o desenvolvimento de cursos emergenciais realizados na modalidade parcelada e com turmas especiais.

No *campus* central da UFMT³, a modalidade parcelada se caracteriza por: prioridade dada à formação de profissionais da educação em exercício na rede pública de ensino do interior do Estado; exigência de convênios com o sistema público de ensino (Secretaria de Estado de Educação e Prefeituras); currículo desenvolvido no período das férias escolares e por etapas letivas; disciplinas organizadas em módulos ministrados em oito ou mais dias consecutivos e de forma intensiva (oito horas por dia). Essa organização curricular exige dedicação integral do aluno ao curso e, ainda, que aqueles que provêm de outros municípios se instalem no Pólo - município onde o curso é desenvolvido.

As turmas especiais são cursos também itinerantes desenvolvidos no interior de Mato Grosso como uma extensão dos cursos oferecidos na sede. Diferem dos cursos parcelados por seguir o calendário estabelecido pelo *campus* central e, em geral, são abertos à demanda social.

A pouca possibilidade de realizar um estudo analítico sobre os 27 cursos de Pedagogia na Modalidade Parcelada já desenvolvidos por iniciativa do *campus* central da UFMT⁴, impeliu-me a centrar atenção em um deles. Optei pelo curso de *Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Este curso foi realizado de julho de 1997 a julho de 2000, em Primavera do Leste e se destinou à formação de docentes oriundos dos seguintes municípios: Poxoréo, Planalto da Serra, Paranatinga, Nova Brasilândia, Campo Verde e Primavera do Leste, município pólo. Esta escolha está

³ Além do *campus* central, a UFMT mantém três *campi* no interior do Estado nos seguintes municípios: Rondonópolis, Barra do Garças e Sinop.

⁴ Em Mato Grosso, a formação de professores e professoras por meio de cursos de Pedagogia na modalidade parcelada vem sendo realizada também pelo Centro Universitário de Rondonópolis – um dos *campi* da UFMT e pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT – como descreve Costa (2000). Vem sendo utilizada também no Ensino Médio, para a formação de professores leigos como foi o caso do Projeto Inajá. Este projeto foi desenvolvido, no final da década de 80, por uma equipe de professores da Universidade Estadual de Campinas em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação.

relacionada com o fato de que, no momento de realização deste estudo, era o curso concluído mais recentemente. Particpei do citado curso na condição de professora de Ciências Naturais e Metodologia do Ensino, de Prática de Ensino e como orientadora de Dossiê⁵.

O curso estudado teve seu corpo discente constituído exclusivamente de professores e professoras⁶ em exercício na rede pública de ensino. Um dos seus objetivos era a definição interinstitucional de uma política de profissionalização de professores já inseridos ao sistema público de ensino de Mato Grosso. Isso se deu pelo estabelecimento de convênios entre a UFMT, a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria Municipal de Educação dos municípios envolvidos no projeto. Os demais objetivos foram voltados à criação de condições teóricas reflexivas favoráveis à melhor compreensão, explicação e explicitação da lógica da prática educativa e à atuação crítica e ativa no Projeto Político Pedagógico da escola.

O curso deveria se caracterizar assim como espaço de encontro de consciências intersubjetivas e interessadas na problematização e análise da prática educativa. O esforço para elucidar os problemas da realidade concreta daria sentido político-social às teorias estudadas permitindo aos sujeitos envolvidos na formação reafirmar suas opções teórico-metodológicas, negá-las e/ou produzir sínteses geradoras de novos saberes e procedimentos.

Levando em conta esse princípio basilar do projeto do curso, defini como objeto deste estudo *a relação teoria-prática na efetivação da proposta de formação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido na modalidade parcelada, por iniciativa do campus central da UFMT*. A definição dessa problemática resultou do entendimento de que essa relação deveria se explicitar nos dados sobre a realização do curso, uma vez que o princípio basilar do currículo foi ancorado no diálogo entre a dimensão epistemológica – relativa aos conhecimentos acadêmicos – e a dimensão profissionalizante – relativa ao trabalho pedagógico. O diálogo seria favorecido pelo fato de o corpo discente ser constituído exclusivamente por professoras e

⁵ Como está descrito no segundo capítulo deste trabalho, o Dossiê se refere a um texto escrito que o (a) aluno (a) produz no final do curso. Supera o sentido estrito da palavra *dossiê*, pois não se caracteriza como um conjunto de documentos (textos) acadêmicos, mas sim como a sistematização do processo reflexivo sobre a própria formação, particularmente no que se refere ao contexto de realização do curso (UFMT, 1996).

⁶ Neste trabalho optei pela referência aos dois gêneros mesmo correndo o risco de comprometer a fluidez do texto. Como Freire, entendo que a linguagem machista oculta relações de poder que devem ser analisadas. “Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra, segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: ‘Eles todos são trabalhadores e dedicados?’”. Isso não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico” (FREIRE, 1997, p. 67)

professores em efetivo exercício docente. O intento em fundamentar o desenvolvimento do currículo na tensão dialética entre teoria e prática expressa entendimento de que é pensando a prática que se pode reconhecer a teoria que nela está embutida e então avaliar a coerência entre essa teoria e aquela expressa no projeto da ação.

Ao buscar relações entre intencionalidade e ação, considereirei que a prática não se deixa plasmar passivamente pela teoria, pois ela é território de conflitos, de contradições, de correlação de forças, de negociação de projetos individuais e coletivos. Posto isso, não pretendi encontrar uma justa adequação do real (a formação praticada) ao modelo ideal pré-existente (a formação proposta). Entre essas duas dimensões da atividade humana – teleológica e material – há sempre uma certa inadequação que exige modificação do projeto original a fim de responder aos desafios impostos pela realidade concreta. Daí a necessidade de construir a prática pelo *constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático* (VÁZQUEZ 1977, p. 242).

Considereirei, contudo, que o exame da relação entre a formação proposta e formação praticada revelaria pontos de aproximação e de distanciamento entre elas o que permitira melhor compreensão dos limites e das possibilidades da proposta de curso de Pedagogia que foi objeto deste estudo. Considereirei também que, como tal curso tem se apresentado como uma proposta alternativa para a formação de profissionais já integrados ao sistema público de ensino do interior de Mato Grosso, a conclusão desse estudo ofereceria elementos para avaliar até que ponto essa iniciativa se constitui, de fato, numa estratégia para a democratização da educação superior.

A estrutura do texto

O primeiro capítulo desta tese faz uma apresentação do *lugar* de onde ela foi construída. Esse *lugar* foi representado pelos referenciais teóricos e metodológicos adotados. Estes foram definidos em função da intencionalidade deste estudo que foi a investigação dos limites e das possibilidades enfrentados no desafio de materializar a proposta de formação do

curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido pela UFMT, na modalidade parcelada. O texto considera os princípios que fundamentaram o projeto do referido curso, busca apresentar inicialmente relação entre trabalho, conhecimento e formação docente, e leva em conta as transformações que ocorrem no contexto histórico atual. Mostra que o amparo teórico foi buscado em autores que defendem a perspectiva dialética para a compreensão dos fatos e adoção do trabalho como princípio da formação de profissionais da educação. O capítulo esclarece também o caminho percorrido no desenvolvimento desta investigação. São destacados então os objetivos, os critérios da escolha dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos adotados na coleta e na organização dos dados.

O segundo capítulo sistematiza os resultados das investigações sobre a história do curso de Pedagogia na modalidade Parcelada, desenvolvido pela UFMT, desde meados da década de 1970. A princípio são discutidos fatores históricos, econômicos, políticos, sociais e teórico-pedagógicos que concorreram para a definição da política de interiorização da UFMT e para a criação dessa proposta alternativa de curso de graduação. As análises dessa política foram construídas pela busca de relações entre o ideário assumido pela referida universidade, quando da sua criação, em dezembro de 1970; as necessidades educacionais do Estado de Mato Grosso e as expectativas do governo militar interessado em promover a ocupação da Amazônia dentro do binômio “desenvolvimento com segurança”. Levando em conta que a criação da UFMT se deu no contexto da reforma universitária, o amparo teórico foi buscado nas contribuições de Cunha (1988, 1989), Teixeira (1988), Fávero (1994) para elucidar os caminhos adotados pela UFMT para interiorização de suas ações. Feito esse resgate histórico, o texto traz um mapeamento dos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada até então realizados. No mapeamento foram incluídas informações sobre as habilitações oferecidas, a área de abrangência, período de realização e o número de egressos de tais cursos. As análises dos dados conduzem à explicitação dos fatores que motivaram a definição Programa de Formação do educador das séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido pela UFMT em cooperação com as agências contratantes – Secretaria de Estado de Educação e prefeituras municipais. Sobre esse panorama é apresentado então o curso que foi objeto deste estudo.

O terceiro capítulo foca atenção no curso de *Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Apresenta inicialmente algumas considerações sobre o contexto no qual o curso foi realizado e sobre o perfil do corpo discente para proceder às análises sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram a proposta de formação e o modo de organização e de desenvolvimento do currículo. Busca então estabelecer um diálogo entre tais pressupostos expressos no projeto do curso e o que vem sendo defendido pelo movimento nacional para formação dos profissionais da educação e pelo (a)s autor(a)es(s) que adotam a perspectiva dialética para a interpretação dos fatos (VÁZQUEZ, 1977; KOSIK, 1976; PISTRÁK, 2003, ENGUITA, 1989, 1991, 1993; PINTO, 1979; FREIRE, 1983, 1996, 1997, 2004; FREITAS, H,C,L, 1994, 1996, 1999; FREITAS, L, C, 1992, 1993, 1995; ARROYO, 1989, 1999; FRIGOTTO, 1996; KUENZER, 1995, 1999; GONÇALVES, 1995; SCHEIBE, 2000, DUARTE, 2000; CUNHA, M, I, 1999, 2000).

A problemática central deste estudo ganha destaque no quarto capítulo. Este trata dos limites e das possibilidades de materialização da proposta do curso fundamentada na formação no diálogo entre conhecimento acadêmico e exercício profissional. A análise consta da busca de pontos de aproximação e distanciamento entre a intencionalidade expressa no projeto da formação e experiências vivenciadas no desenvolvimento do curso. A visibilidade da formação praticada foi buscada em relatos do trabalho desenvolvido na disciplina Ciências Naturais e Metodologia do Ensino e em textos (relatórios da Prática de Ensino e Dossiê) nos quais o(a)s discentes sistematizaram suas reflexões sobre a formação realizada no curso. As análises foram guiadas pela identificação de situações de diálogo entre o conhecimento acadêmico e o exercício profissional, ou seja, pela identificação de desenvolvimento de reflexões sobre a experiência vivenciada, as aprendizagens realizadas e transformações promovidas e/ou projetadas como metas a serem alcançadas.

O quarto capítulo põe em cena o trabalho pedagógico realizado por professoras egressas que fizeram parte do grupo de pessoas entrevistadas. A realização dessa análise, dois anos após conclusão do curso, está relacionada com o entendimento de que o objetivo precípua do projeto de formação aqui estudado foi contribuir para a atuação efetiva e crítica do(a)s profissionais dele egresso(a)s. Como o trabalho pedagógico foi compreendido para além do que acontece na sala de aula, as análises foram fundamentadas em dados sobre a

realidade escolar em suas relações internas, com a comunidade, com o poder público e com o contexto educacional mais amplo.

Esta tese finaliza com apresentação das conclusões sobre o estudo realizado. Alguns dos princípios defendidos na proposta do curso são reafirmados, outros questionados e destacados elementos considerados fundamentais para a definição de novos projetos de curso de Pedagogia da UFMT. Entendendo, como Álvaro Vieira Pinto (1979), que o conhecimento resultante de cada investigação científica representa, via de regra, apenas um detalhe mínimo na ordem das coisas, mesmo assim tende a contribuir para a compreensão geral do todo e pode, de modo direto ou indireto, ter implicações no conjunto e, igualmente, provocar verdadeiras revoluções no curso das idéias, foi reafirmado o entendimento de que os resultados deste estudo podem contribuir com e para as reflexões sobre a formação docente, em especial, com a política do Instituto de Educação da UFMT.

CAPÍTULO 1

SOBRE O LUGAR DA CONSTRUÇÃO DESTE OLHAR

Por entender que o método de investigação é um exercício reflexivo por meio do qual *o pesquisador enquadra a realidade e nela se enquadra* (ADORNO & CASTRO apud OLIVEIRA, 1999, p. 25), considerei necessário situar o lugar de onde procedi a análise aqui apresentada. Falei como profissional da educação, licenciada em Biologia e que procura compreender seu papel como formadora de professores e professoras. Falei também como uma pesquisadora que reitera os princípios que fundamentaram a proposta do curso de Pedagogia aqui estudado, notadamente o princípio do trabalho pedagógico como eixo para o desenvolvimento do currículo.

Na condição de pesquisadora que investiga uma história na qual está envolvida, reconheci os riscos de apresentar um *olhar*⁷ contaminado pelas minhas paixões e/ou desencantos. Não obstante, ao revisitar o caminho trilhado à procura de marcas e registros que permitissem proceder a análise aqui proposta, assumi a postura de quem estranha, questiona e analisa o próprio feito sem deixar de reconhecê-lo como parte de uma trama construída coletivamente e enredada à tessitura social mais ampla. Isso exigiu distanciamento, experiência vivida para poder transformá-la em objeto gnosiológico. Foi necessário então repensar o pensado, reinterpretar o que foi dito, reconstruir o construído e pensar em novas possibilidades. Como essa (re)interpretação foi feita à luz de referenciais teóricos e metodológicos que não são homogêneos nem estáveis, considerei imperativa a necessidade de explicitá-los a seguir.

⁷ Neste trabalho o sentido de *olhar* é inspirado em Chauí (1998) que recuperando a etimologia de termos relacionados com a visão estabelece conexões entre visão e conhecimento. Chauí mostra que *phaós* - luz, luz dos astros, luz do dia, luz dos olhos, flama, vir à luz, nascer, vivente, tem relações com *phaino* - fazer brilhar, fazer aparecer, mostrar e mostrar-se, manifestar e manifestar-se, dar a conhecer o caminho, guiar, dar a conhecer pela palavra, explicar. Da mesma forma, teoria deriva do grego *theória* - ação de ver e contemplar - nasce de *theorerein* - contemplar, examinar, observar, meditar. O termo tem, portanto relações com a produção de conhecimentos.

1.1- Buscando relações entre trabalho, conhecimento e formação docente

Ao desenvolver este estudo parti do pressuposto de que os sujeitos desta investigação – docentes e discentes do curso de Pedagogia na modalidade parcelada, desenvolvido pela UFMT – são pessoas potencialmente capazes de problematizar e compreender a lógica do trabalho que realizam, de produzir conhecimentos neste processo e de tomar decisões na perspectiva do alcance dos objetivos pretendidos. É essa característica, herdada pelo desenvolvimento filo/ontogenético, que torna a espécie humana significativamente diferente dos demais animais. Somente o ser humano é capaz de realizar ações individuais ou coletivas e de expressá-las na forma de projetos.⁸

O trabalho humano é, antes de tudo, *um processo entre a natureza e o homem, processo em que este se realiza, regula e controla mediante sua própria ação, seu intercâmbio de matéria com a natureza* (MARX, apud VÁZQUEZ, 1977, p. 195). Por ser uma relação social, plasmada no contexto de sua produção, transcende os limites das necessidades físico-biológicas. Envolve também outras dimensões da vida humana: sociais, culturais, morais, éticas, artísticas, cognoscitivas etc, o que remete ao reconhecimento de que

[...] a atividade própria do homem não pode reduzir-se a sua mera expressão exterior, e que ela faz parte essencialmente da atividade da consciência. Essa atividade se desenvolve como produção de objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, mas se manifesta, também, como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade (VÁZQUEZ, 1977, p. 191)

Para que resulte em produção de conhecimentos, o trabalho precisa ser desenvolvido pela articulação entre atividade teleológica – que diz respeito a uma realidade futura – e a atividade cognoscitiva – que está relacionada com a realidade presente que se deseja conhecer.

Não se conhecer por conhecer, mas sim, a serviço de uma finalidade, ou uma série de finalidades [...] as finalidades que a consciência produz trazem em seu seio uma

⁸ Projeto – do latim *projectu* – traz em si a idéia de algo lançado para frente como um jato. Relaciona-se com outras palavras também derivadas do latim e igualmente fecundas tais como: sujeito (*subjectus/subjicere*) que significa lançado de dentro, de baixo; objeto (*objectum/objicere*) lançado diante, exposto e trajeto (*trajectus/trajectare*) que quer dizer passagem através de (MACHADO, N, 1997, P. 34). Um projeto expressa uma atividade teleológica

exigência de realização, e essa realização pressupõe – entre outras condições – uma atividade cognoscitiva, sem a qual tais finalidades nunca poderiam realizar-se. Por outro lado, toda finalidade pressupõe determinado conhecimento da realidade que ela nega idealmente e, nesse sentido – como índice de certo nível cognoscitivo – não poderia desvincular-se tampouco do conhecimento (Vázquez, 1977, p. 192)

A produção de conhecimentos resulta da percepção que o ser cognoscente tem de si no mundo e com o mundo, ou seja, da necessidade humana de interpretar os fatos e a si mesmo como parte do todo. Essa possibilidade é favorecida pelo entendimento de que o mundo não se apresenta como um dado, mas como uma realidade dinâmica e passível de ser transformada. *Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se* (VÁZQUEZ, 1977, p. 192). É graças a essa necessidade de agir conhecendo e de conhecer agindo que o ser humano pode refutar, reelaborar ou reafirmar os referenciais que utiliza para sustentar sua prática e sua luta pelas relações sociais que deseja estabelecer. Nesse processo a consciência é fator determinante. Se pouco exercida mantém a ação no plano das práticas estandardizadas que não fomentam a busca de explicação para os fatos. Se exercitada de forma intensiva e metódica em função de uma finalidade, o ser que atua pode compreender de forma crítica o próprio trabalho e os efeitos deste em si mesmo e no mundo físico e social.

No plano da produção de conhecimentos, consciência e método se confundem, pois o método brota da consciência e é uma exigência dela. *O método é, na verdade, a forma exterior, materializada em atos, assumida pela propriedade fundamental da consciência, a sua intencionalidade* (PINTO, 1979, p. 373). A racionalidade humana é simplesmente o caráter metódico essencial da consciência. [...] *consiste na propriedade de agir metodicamente em função de finalidades que, enquanto idéias, estão imanentes à consciência* (PINTO, 1979, p. 373).

É a consciência que permite ao ser humano fazer do trabalho uma relação cognoscitiva com a natureza objetivando-a para extrair conhecimentos que impelem a novas reflexões e ações. Isso ocorre porque

[...] depois de realizado o curso do pensamento à realidade na captação do ser das coisas, constitui ainda uma qualidade intrínseca da consciência o volver-se sobre os seus passos e tomar conhecimento do trajeto percorrido. Recolhendo as informações

relativas ao caminho, pode sistematizá-las conforme as particularidades dos momentos que representam na caminhada total, e com isso compor um conjunto de indicações que se tornam valiosas para a repetição do mesmo processo de 'ida ao mundo' para conhecê-lo. Estas são naturalmente idéias e podem tornar-se objeto da própria consciência, num movimento legítimo de auto-reflexão e autoconhecimento. Com isso a consciência converte em objeto de indagação os modos, os passos, os procedimentos que adotou para se fazer pensamento tornando efetivamente capaz de conhecer o mundo, conforme o prova a ação transformadora útil nele operada (PINTO, 1979, p. 375).

Esse movimento entre a consciência e mundo, entre atividade teleológica e atividade cognoscitiva é inerente a toda atividade humana e imperativa à atividade educativa, já que esta visa à educação das consciências a fim de construir a realidade desejada. Caracteriza o que é denominada práxis. Esta pode ser conceituada como *atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano* (VÁZQUEZ, 1977, p. 3). Representa *o cenário onde se opera a metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo no objetivo* (KOSIK, 1976:114). Revela a essência e universalidade do homem como ser *ontocriativo*, como espécie singular, capaz de agir sobre a realidade para transformá-la e transformar-se.

Entendida em sua conceituação genérica ou em suas formas específicas – política, artística ou educativa –, a *práxis* se caracteriza sempre como *uma prática que alterna criação e imitação, inovação e reiteração* (VÁZQUEZ, 1977, p. 248). Isso quer dizer que ela tem caráter relacional, resulta sempre do diálogo entre o feito e o que se deseja fazer. Esse diálogo se constrói pela negação da realidade que o engendra o que exige considerar os condicionantes internos e externos que concorrem para o devir.

Ao agir como sujeito da práxis – que tem, ao mesmo tempo, caráter destruidor e construtor, conservador e revolucionário, pessoal e coletivo –, o ser humano pode então transformar a natureza e a si mesmo. Assim, impinge no mundo a sua marca superando a dimensão fenomênica e aparente do objeto dando sentido à própria existência. Esta é sempre um *estar sendo*,

[...] luta perene entre a conformidade ao outro e a constante tentação de lhe escapar. Tensão que descobre a condição ontológica do homem na busca constante de ser sempre em 'si mesmo', [...] Incompletude que o impele a tornar-se sempre mais, pois sempre devedor de si mesmo. Incompletude que, pela falta, o angustia. Um ser 'sendo' em busca da suprema realização ... para alguns, a morte (como infinitude)? (ESPÓSITO, 2001 p. 96 - 97)

Essa conceituação de trabalho – como possibilidade de compreensão e transformação do que ocorre no mundo e da própria existência no e com o mundo e, portanto, como produção de conhecimento – não pode ser aplicada indistintamente a qualquer atividade humana. Não é compatível, por exemplo, com o conceito de trabalho adotado na antiguidade clássica e na Idade Média. O modelo de sociedade construído em tais períodos foi fundamentado no combate e extração das dimensões que dão ao trabalho o caráter de liberdade e de omnilateralidade. *O trabalhador, o escravo, o servo eram peças de engrenagens 'naturais'; pertencem da terra, que ficava imóvel num espaço místico até a dissolução desses corpos consumidos no Tripalium*⁹ da sobrevivência (NOSELLA, 1986, p. 30). Trabalho e conhecimento eram dimensões polarizadas. No caso da sociedade grega, enquanto a produção material era atribuída aos escravos e escravas como um destino fatídico, a produção de conhecimentos ficava a cargo dos filósofos e tinha caráter de deleite, um direito nato dos que podiam transcender a natureza animal. *A educação era sinônimo de repressão, pois equivalia a cortar qualquer asa dos trabalhadores para que não voassem para longe do 'seu' feudo ou do tripalium do qual naturalmente faziam parte* (NOSELLA, 1986, p. 31)

A transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista foi marcada por uma série de transformações. A milenar estrutura da Igreja Católica havia sido abalada com a cisão promovida pela Reforma. O legado cultural da humanidade - particularmente a herança deixada pelos gregos - pôde ser resgatado e, com o desenvolvimento da imprensa, (re)construído e melhor divulgado. As grandes navegações desfaziam o medo do além mar, do desconhecido, fazendo emergir uma nova visão do mundo. A agricultura familiar de subsistência tinha se desestruturado e provocado um grande fluxo migratório das populações mais pobres para os centros urbanos, o que gerava muitos problemas sociais como a fome e o desemprego.

Esse conjunto de transformações foi um marco na história da humanidade e deu origem a um novo período: a modernidade¹⁰. A modernidade se caracterizou pelo interesse em

⁹ Instrumento de tortura feito com três paus.

¹⁰ O termo “moderno” vem do latim *modernus* que significa “dos tempos atuais” ou “recente”. De acordo com Rocha (1998:9), “a palavra foi empregada pela primeira vez no final do século V para distinguir o presente - então oficialmente cristão -, do passado pagão. Seu uso seria novamente retomado no Renascimento, em oposição à Idade Média. E também na França do século XVII, até ser definitivamente incorporado pelo discurso do iluminismo, em pleno Século XVIII. [...] O período histórico imediatamente anterior ao nosso é o primeiro que chamamos de Idade Moderna. [...] a Modernidade, portanto, pode ser entendida como a etapa histórica do período

substituir o velho pelo novo como estratégia de libertação dos seres humanos dos grilhões da alienação imposta por antigos preceitos difundidos na sociedade medieval. O novo deveria emergir da racionalidade científica e de postulados estéticos (Espindola, 1998; Forti, 1998, Harvey, 1989, Jonh Henry, 1998). Ser moderno significava destruir para criar. *E era somente através desse heroísmo criativo que se podia garantir o progresso humano* (Harvey, 1989, p. 26).

A ciência foi apresentada então como a redentora da humanidade uma vez que tinha como propósito destituir formas de conhecimento consideradas ideológicas, irracionais, obsoletas e fazer emergir um novo tipo de racionalidade fundada na análise objetiva e imparcial dos fatos. Acreditava-se que assim o ser humano poderia transcender de um estágio de contemplação da obra divina, para um estágio no qual a razão e a observação acurada permitiriam uma visão mais ampla e nítida do mundo. (Chrétien, 1994; Forti, 1998; Henry, 1998).

A afirmação de Descartes (1596-1650) – um dos personagens emblemáticos da Revolução Científica – ilustra com propriedade a confiança depositada na ciência para conduzir a humanidade em direção ao verdadeiro, ao belo, ao bem.

Logo que adquiri algumas noções gerais tocantes à física, e que, ao começar a experimentá-las em diversas dificuldades particulares, observei até onde elas podem levar, e quanto diferem dos princípios dos quais nos servimos até o momento, pensei que não podia mantê-las escondidas, sem pecar grandemente contra a lei que nos obriga a proporcionar, do mesmo modo que ele está em nós, o bem geral de todos os homens. Porque elas me fizeram enxergar que é possível chegar a conhecimentos que sejam bastante úteis à vida, e que no lugar dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, podemos encontrar uma prática dela, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente quanto conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, poderíamos empregá-las do mesmo modo em todos os usos que lhes são próprios, e assim expressarmo-nos como senhores e possuidores da natureza. O que não é desejável somente para a invenção de uma infinidade de artificios, que fariam com que gozássomos, sem dificuldade alguma, dos frutos da terra e de todas as comodidades que nela se encontram, mas também, principalmente, para a conservação da saúde, que é sem dúvida o primeiro bem e o fundamento de todos os outros bens desta vida. (apud CHRÉTIEN, 1994, p. 202)

que denominamos de moderno.[...] o modernismo é a linguagem, ou sistema, ou conjunto de signos culturais que emergem nos diversos momentos do desenvolvimento da modernidade.”

Supunha-se que, com o triunfo universal da ciência, poder-se-ia garantir à humanidade o máximo de felicidade e justiça, pois tudo teria origem no conhecimento da verdade por meio de métodos científicos: a política, a arte, a vida moral, a indústria, enfim, toda a vida prática humana (CHRÉTIEN, 1994, p. 26). Instalou-se então, uma nova lógica que foi denominada *racionalidade técnico-científica*. Esta sublimava o caráter sagrado da natureza para decifrá-la a fim de extrair os recursos necessários para o desenvolvimento da humanidade. Desde então, a natureza deixou de ser o cenário criado por Deus para o transcurso da vida humana para ser *uma reserva de energia quantificáveis que cabe ao homem, doravante, domesticar. Ela pode se tornar o canteiro (quando não o monturo) de nossa atividade* (CHRÉTIEN, 1994, p. 70).

Não se pode negar a importância do caráter revolucionário e inovador da ciência moderna nos múltiplos campos da vida humana (filosófico, econômico, político, social, cultural). Em grande estilo, a ciência moderna desbancou a concepção teológica que explicava a realidade com base numa estrutura mística, pré-determinada e ordenada segundo níveis hierárquicos de perfeição. Em contraposição, procurou dar ao ser humano liberdade de pensamento e ação sobre o mundo, ao tornar a natureza cognoscível pela adoção de uma lógica capaz de decifrar as leis imanentes nos fenômenos naturais as quais estariam expressas em dados quantificáveis e, portanto, objetivos.¹¹ Diante da possibilidade de objetivar a natureza, o ser humano pôde então renunciar às explicações sobrenaturais e investir no desenvolvimento do seu espírito, e, conseqüentemente, no desenvolvimento da cultura humana como um todo. A fecundidade da ciência reside ainda na possibilidade de converter as construções teóricas em equipamentos úteis que favorecem a vida humana em múltiplos aspectos.

Por outro, não se pode negar também o caráter falacioso de muitos dos postulados da ciência moderna. Se esta pretendia destituir preceitos e mitos antigos – particularmente aqueles difundidos pela teologia – ao criar em torno de si uma atmosfera de nobreza, perfeição e superioridade em relação às demais formas de conhecimento humano – ela [a ciência] acabou impondo os preceitos da racionalidade técnico-científica e se tornando também uma

¹¹ Koyré considera que a audácia de Galileu Galilei não está no confronto que ele possibilitou entre os dois grandes sistemas do mundo: geocentrismo & heliocentrismo, mas sim na afirmação que o livro da natureza é escrito em caracteres geométricos. “Para nós, isto é evidente. Mas não para os contemporâneos de Galileu” (KOYRÉ apud CHRÉTIEN, 1994, p. 58)

espécie de religião, um mito. Serviu como a nova teologia da sociedade industrial burocrática. E como *a alma universal da burocracia é o segredo, o mistério, no interior de si mesma pela hierarquia, perante o exterior por seu caráter de corpo fechado* (MARX apud WEIL, 2001, p. 51), a ciência favoreceu privilégios e contribuiu para manter velha e novas formas de opressão. Ela prima pela produção de *um saber essencialmente impenetrável às massas trabalhadoras que se acham assim obrigadas a acreditar assim como são constrangidas a obedecer* (WEIL, 2001, p. 51)¹².

Ademais, se o propósito era expressar a verdade por meio de estratégias objetivas e criteriosamente controladas, ao transformar o cosmo, o mundo e, o próprio ser humano, em estruturas mecânicas, a ciência reduziu absurdamente a complexidade do mundo real. Por isso, os produtos da ciência não podem ser entendidos como expressão da realidade tal como a ciência se constitui (KOSIK, 1976, p. 38). De fato ela exige permanente esforço cognitivo, mas, nem por isso deve ser elevada à categoria de conhecimento hegemônico. Como afirma Pinto (1979), a ciência é apenas uma forma de trabalho que, assim como as outras, estão coladas à existência humana.

O que se entende habitualmente por 'trabalho científico' constitui apenas a modalidade reconhecida como tal em determinado grau de organização das atividades comuns. Trata-se de uma forma especializada de ação cultural, diferenciada pelo consenso social, das demais espécies de trabalho, que recebe certas valorações em função do papel atualmente desempenhado no processo produtivo. Tem, porém forma variável, aquela que na atualidade de cada época recebe da consciência coletiva média os atributos, valores e funções que manifesta. (PINTO, 1979, p. 235).

Se a atividade científica é uma modalidade de trabalho dentre uma variedade de outras atividades interessadas na promoção humana, ela pode constituir-se num instrumento de libertação. Contudo,

[...] a ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo racional se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude da indagação em face da realidade natural e social. Uma filosofia da pesquisa científica, que incorporará naturalmente toda a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência, é o pressuposto indispensável à formação da consciência do trabalhador neste campo da cultura, tão

¹² Simone Weil foi uma filósofa francesa, marxista que viveu de 1909-1943. 2001 é a data da publicação em Português do texto original publicado em 1955.

indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar munido para empreender sua atividade. (PINTO, 1979, p. 4).

Os mitos em torno da ciência e da atividade dos cientistas, somados a outras transformações que caracterizaram a modernidade, criaram um nicho favorável à emergência do capitalismo. Este teve sua instalação favorecida pela: transformação dos recursos existentes na natureza em mercadoria; produção mecanizada e em larga escala; possibilidade de explorar e controlar o trabalho humano transformando-o em mercadoria e pela difusão da lógica do mercado como uma ideologia. Outro fato que favoreceu a instalação do modo de produção capitalista foi a utilização prática dos conhecimentos. Isso significou um rompimento com a cisão entre *techné* e *logos*, ou seja, entre o mundo do trabalho e o mundo do conhecimento. A posse desse conjunto de condições objetivas e subjetivas deu ao capitalista oportunidade de ter um amplo domínio não só sobre os produtos, mas também sobre os processos da produção material. Sem ter como competir com a indústria, o artesão não encontrou outra saída senão o ingresso no mundo mecânico da produção, ainda que tal decisão implicasse a perda daquilo que lhe era mais nobre: a autonomia sobre o próprio trabalho, sobre aquilo que caracteriza a essência humana.

Aderido (a) à maquinaria como um equipamento vivo, o (a) trabalhador (a) foi submetido aos processos de controle estabelecido pelo ritmo da produção perdendo, assim, a possibilidade de compreender o processo do qual participava. Assim, foi impelido a atuar na *práxis utilitária* - um tipo de prática que permite ao ser humano familiarizar-se com as coisas e manejá-las - mas que dificulta a compreensão das relações sociais das quais participa. Essa *práxis* dá azo à análise superficial dos fenômenos, às representações (idéias) como mera projeção dos objetos na consciência humana. Dá azo também à fetichização das coisas e à fixação dos fatos como condições naturais, determinadas e não identificáveis como resultado das relações entre o homem e a natureza e entre os próprios homens.

Vázquez (1977) caracteriza a *práxis* utilitária como aquela que é orientada pela consciência comum. Ao se deixar guiar pela consciência comum a pessoa que age tende a manter estáveis suas idéias, valores, juízos, crenças, preceitos e preconceitos. Por conseguinte, relega explicações teóricas que podem elucidar o que está no verso do aparentemente inexorável. Assim,

[...] não ascende a uma verdadeira consciência da práxis capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua atividade prática para percebê-la, sobretudo em algumas de suas formas – o trabalho, a atividade política etc. – em toda sua dimensão antropológica, gnosiológica e social. Ou seja, não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos estão contribuindo para escrever a história humana – como processo de formação e autocriação do homem – nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os deste se reflitam em sua própria atividade. (VAZQUEZ, 1977, p. 15).

Nesse plano da práxis ocorre uma inversão da relação entre o sujeito e objeto. Isso porque o sujeito fica subordinado ao objeto, o trabalhador às condições materiais de trabalho. Assim, o trabalhador não se reconhece no produto do seu trabalho da mesma forma que não se reconhece nas relações estabelecidas no processo de produção. Ao invés de o trabalho elevar o ser humano, o aliena, dificultando o domínio e a compreensão do próprio fazer o que restringe o devir da espécie (WEIL, (2001)).

Esta condição não representa um estado inexorável. Mesmo alienado, o trabalhador faz uso da sua consciência, percebe as contradições e deseja mudanças. Por essa razão, os grupos dirigentes precisam criar estratégias para manter não apenas o controle físico, mas também o controle ideológico sobre as massas. Para tanto, contam especialmente com o apoio do Estado. Como representante universal [da sociedade] o Estado assumiu uma posição acima das classes sociais. Esta condição lhe permitiu estabelecer leis que atendem alguns interesses da maioria expropriada de direitos, mas especialmente, leis que se convertem em instrumentos de dominação e que induzem à aceitação das formas de opressão. Dessa forma, o Estado estabelece deveres, hábitos e costumes necessários à instalação das relações sociais capitalistas (CURY, 2000, p. 57). A educação tem sido um desses recursos.

A concepção de educação que emergiu no contexto da instalação da sociedade capitalista foi analisada por Enguita (1989) no seu livro *A face oculta da escola – educação e trabalho no capitalismo*. Este autor observou que a escola teve papel de destaque na preparação de pessoas para a produção fracionada e controlada do trabalho e na difusão da lógica capitalista. Isso se deu não só pela mensagem veiculada pela escola, mas também pela organização do seu contexto material. Ao estabelecer rituais de entrada e saída, controlar o tempo e os espaços para aprendizagem, exigir padrões de comportamento, ensinar de forma

mecânica e alienada os códigos da leitura, da escrita e das operações matemáticas, desenvolver habilidades manuais, atribuir punições ou premiações, a escola conseguiu cumprir o papel de difusora de conhecimentos sem alterar as relações sociais.

Na *era de ouro do capitalismo*,¹³ quando a idéia de desenvolvimento econômico foi nutrida pela promessa do pleno emprego, pelo avanço científico e tecnológico, pelo Estado de Bem Estar Social e pelo aumento de escolaridade da população, a escola deu novas respostas positivas às exigências feitas a ela pelo capital. No Brasil, as políticas educacionais desse período foram fortemente influenciadas pelos Estados Unidos, interessados em evitar as “contaminações” da ideologia comunista na América Latina e em manter o controle político e econômico de seus mercados consumidores. Tais políticas induziam à adoção de modelos pedagógicos fundamentados na visão positivista da ciência, na formalidade e uniformidade dos currículos centrados ora nos conteúdos, ora nas técnicas de ensino, na dicotomia entre fazer e pensar, enfim, na dicotomia entre escola e vida. Como o desenvolvimento científico e tecnológico era a tônica do momento, a influência norte-americana foi expressiva no currículo de Ciências Naturais, aspecto que foi observado por Gouveia (1992), Amaral (1998) e Chassot (2004).

Desde a revolução industrial, as máquinas substituem, cada vez mais, o ser humano nas mais diversas atividades. Hoje elas correspondem não só à extensão dos braços e pernas, mas também do cérebro humano o que justifica o crescente interesse do capital pela tecno-ciência. Esta tem se constituído na principal alavanca propulsora da reprodução ampliada e intensiva do capital e num dos mais profícuos campos de investimento produtivo, já que o retorno financeiro é quase sempre garantido. É por essa e outras razões que alguns dizem que estamos vivendo uma terceira revolução industrial. A segunda revolução corresponderia ao processo que preparou e desembocou no *taylorismo-fordismo*.

Ainda que a tecno-ciência tenha ocupado papel no mundo da produção, ela não pode ser apontada como a única força motriz das transformações que ocorrem atualmente no seio da produção capitalista, transformações que reconfiguram a geografia do mundo. Comparar a tecnologia a um míssil que cai sobre a estrutura social é uma metáfora

¹³ Período compreendido entre 1950 e 1973. Nele o mundo experimentou um espetacular crescimento econômico, que em proporções diferenciadas, fermentou o Produto Interno Bruto - PIB - de muitas nações, inclusive das regiões mais pobres como a África, Ásia e América Latina (GENTILLI, 1998).

inadequada, pois extrai a natureza histórica e social da própria ciência e tecnologia (LEVY apud FRIGOTTO, 1998). A tecno-ciência por si só não daria ao capital a possibilidade de instalação de uma nova lógica de produção. Ela precisa estar conectada não só à economia, mas à totalidade das relações sociais. Essa conexão tem sido secundada pelo Estado que também alterou as suas configurações referenciando-se na nova fisionomia do mercado.

No Brasil, pode-se considerar que os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva aconteceram no final da década de 70 e intensificados na década de 90. Atualmente este processo pode ser visualizado de forma explícita na indústria, no setor de serviços, agrário, financeiro (bancos) e na perda do poder de mobilização dos trabalhadores contra velhas e novas formas de opressão.

Na indústria, um aspecto marcante das mudanças é a descentralização produtiva, caracterizada pela realocação geográfica dos parques industriais e por suas novas configurações em unidades mais flexíveis. Sob alegação das exigências feitas pela concorrência internacional, buscam-se mais incentivos estatais e níveis mais baixos de remuneração salarial, o que tem resultado na acentuação dos processos de exploração do trabalhador (ANTUNES, 2003).

A produção industrial promove mudanças justificadas pela busca de qualidade e pela produção flexível. Daí o interesse no contínuo incremento da maquinaria e, conseqüentemente, na redução do quadro de pessoal. Agora, o capital já não precisa de um grande contingente de trabalhadores passivos e acostumados aos ritmos padronizados da produção. Interessa ao capital, no momento, trabalhadores dinâmicos, polivalentes, criativos, inteligentes e capazes de realizar a produção *just-in-time*.¹⁴

Estudos como os de Cunha M.A. (2003) mostram que a ampliação da responsabilidade do trabalhador sobre o processo produtivo e sobre a qualidade do produto não pode ser entendida como volatilização da mais valia. Pelo contrário, as exigências de realização de tarefas diversificadas e o controle sobre a qualidade resultam na intensificação do trabalho e não extinguem as atividades repetitivas que caracterizaram a produção taylorista-fordista. Uma das evidências da persistência de ações ritmadas é o alto índice de trabalhadores

¹⁴ Produção flexível daquilo que é necessário, na quantidade necessária e no momento necessário em vista do comportamento instável do mercado. (SALERMO apud. CUNHA M.A, 2003). Desta feita, a própria maquinaria precisa ser inteligente. Ela precisa acompanhar os avanços realizados no campo da tecno-ciência para responder o ritmo acelerado e inovador imposto pelo mercado de consumo.

afetados por problemas de saúde como tendinite, dor na coluna e/ou em outras partes do corpo. Além de retratar a manutenção das condições precárias de trabalho, a autora mostra que as leis trabalhistas, em alguns casos, voltam-se contra o próprio trabalhador. Cita como exemplo a exigência de que doenças como a Lesão por Esforço Repetitivo - LER - sejam registradas na carteira de trabalho. Para os trabalhadores isto pode representar a legitimação de sua incapacidade produtiva e constituir num entrave para a conquista de novos empregos. Por essa razão, muitos trabalhadores preferem esconder a doença para não serem considerados “bichados”.¹⁵ Paradoxalmente, a doença adquirida no trabalho passa a ser motivo de vergonha e não de indignação. Para esses, o trabalho não forma, não humaniza, mas deforma, os reduz a meros equipamentos de produção. Revela-se aí o “avesso do trabalho” (DEJOURS apud CUNHA M., 2003, p. 301). Ao negar a doença, o trabalhador abre mão dos direitos trabalhistas, individualiza os seus sofrimentos e assume as mazelas da própria condição de explorado.

As transformações que estão em curso no modo de produção capitalista são marcadas também pela especulação financeira em escala mundial (VILLASANTO, 1998, GENTILI, 1998). Esse fenômeno inviabiliza a construção de economias isoladas/autônomas e impõe uma nova (des) ordem mundial inspirada na acumulação flexível. A ordem para diluir as fronteiras a fim de conquistar mercados foi estabelecida ignorando-se as condições desiguais e injustas dos competidores. Como na economia globalizada qualquer instabilidade local pode causar uma catástrofe em escala mundial, os países ricos (investidores) induzem os países mais pobres (os devedores) a criarem condições que assegurem aos primeiros altas taxas de lucros e a comercialização de seus produtos. Os ônus dessa política espoliativa se revelam na redução com gastos sociais, na restrição de direitos, no desemprego estrutural crescente,¹⁶ no arrocho salarial, fenômenos que se converteram em mais pobreza e mais violência. Os efeitos dessa política não ocorrem apenas nos países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento, mas também no chamado *primeiro mundo*.

¹⁵ Expressão que aparece na fala de pessoas entrevistadas por Cunha, M.A (2003) e usada para se referir às pessoas que adquirem a doença e se tornam economicamente improdutivas.

¹⁶ Entre 1980 e 1990, a economia brasileira perdeu próximo de 1,5 milhões de emprego no setor de manufatura. Em 1986, o Brasil ocupava o 13º lugar no ranking do desemprego mundial, sendo representado nesse âmbito, por 2,75% da População Economicamente Ativa - PEA. Em 1999, passou a ocupar o 3º lugar em volume de desemprego aberto, representando 5,16% do total global. Nesse período, sua PEA correspondeu a 3,12% da PEA mundial. (POCHMANN apud ANTUNES, 2003, p. 21)

Os processos que configuram a reestruturação produtiva compõem um quadro desfavorável à elaboração de abstrações que elucidem o atual perfil fisionômico do capitalismo e de seus mecanismos de divisão do trabalho. Isso explica a emergência de idéias que proclamam a impropriedade das teses marxistas para análises da relação capital-trabalho. Na opinião de Frigotto (1998), é de fato necessário reconhecer que o marxismo está em crise, e que é imperativo historicizar o núcleo central dessa teoria. Para o autor, isso não significa admitir o fim do materialismo dialético nem a sua necessária substituição por outros paradigmas. Se a reestruturação produtiva traz elementos de descontinuidade, traz também elementos de continuidade que motivam o entendimento de que a essência das relações de produção não foi alterada.

Diante desse quadro, compartilho das idéias de autores que reafirmam a pertinência das teses marxistas para análise dos fenômenos que ocorrem na atualidade (Frigotto 1998; Antunes, 1995, 2003; Singer, 2000; Kuenzer, 1998; Machado, 1997; Silva 2003; Cunha, 2003; Gentili, 1998; Arroyo, 1998). Não existem motivos para se anunciar o fim da sociedade de classes e da mais valia, já que, *a reestruturação produtiva '(re)inventa' velhas maneiras de produzir, com novas roupagens* (CUNHA, 2003, p. 302).

Para o trabalhador, as mudanças têm sido sinônimo de maior responsabilidade sobre os processos da produção, de maior extração da força de trabalho e, conseqüentemente, de manutenção da essência das formas de opressão que caracterizaram o modelo de produção taylorista-fordista. Se há produção de saberes no trabalho, estes são pouco favoráveis à destruição do fetiche da mercadoria, à compreensão das contradições da relação produtiva e ao reconhecimento das possibilidades para produzir, transformar e superar suas condições de existência.

Trata-se de um *saber-fazer* complementar e necessário ao sistema técnico, graças ao qual, ele [o trabalhador] introduz modificações nos processos reais de trabalho, condutas e soluções diferentes das previstas, para dar conta das variações, descontinuidades, diferenças de situações, imprevistos, no sentido de unir o que a divisão do trabalho separou: concepção e execução e as diversas etapas da execução. (MACHADO, L, A, 1996:28)

É necessário considerar ainda que, se nas novas relações produtivas, uma parcela dos trabalhadores passa a realizar tarefas que agregam esforço intelectual e maior compreensão do processo produtivo, outra se desespecializa e/ou se precariza ainda mais em

decorrência da desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho (ANTUNES, 2000). Para o trabalhador, as mazelas das novas relações produtivas se explicitam sobremaneira no arrefecimento do poder de organização sindical e de barganha. Em nossos dias a bandeira de luta dos trabalhadores já não está centrada na ampliação dos direitos e dos salários, mas na ampliação dos postos de trabalho e na estabilidade do emprego.

Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias. (ANTUNES, 2000, p. 24)

No léxico neoliberal, o sentido da palavra emprego tende a se volatilizar para dar lugar a uma palavra de sentido mais flexível: *empregabilidade*. Esta foi conceituada pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR - do Ministério do Trabalho do nosso país, *não apenas como capacidade de obter emprego, mas sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante transformação* (apud FRANCO, 1998, p.106). Na opinião de Forrester, *trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho* (apud FRIGOTTO, 1998, p. 45). Diante das incertezas, o trabalhador convive com um sentimento humilhante e angustiante que induz ao entendimento de que ter um trabalho é *um privilégio do qual se excluem vários seres humanos pelo fato mesmo de que nele temos, enfim, um lugar* (WEIL, 2001, p.56).

Ao Estado cabe o papel de promover as condições para o desenvolvimento dessas políticas, ampliar os índices de escolarizados e controlar a qualidade da educação (TORRES, 1996). Dessa forma, cria-se a ilusão de que as condições de acesso e permanência na escola são democráticas, pois são garantidas na lei. Pode-se deduzir então que o lugar ocupado pelo indivíduo no cenário social depende da própria competência e da disposição para galgar os postos pretendidos no mundo do trabalho. Instala-se assim, uma forma de violência simbólica, pois se entende que aqueles que não encontram emprego ou são demitidos *assim o são por incompetência ou por não terem acertado as escolhas. Ou seja, as vítimas do sistema excludente viram os algozes de si mesmos* (FRIGOTTO, 1998, p. 46).

Essa forma dissimulada de violência afeta não apenas os desempregados, mas também os que se mantêm vinculados ao mundo da produção. Estes, como afirmou Simone Weil (2001), terminam por incorporar o sentimento de que o trabalho que realizam é um favor concedido pela empresa e não uma atividade indispensável à produção. Manifestando seus desencantos com o Estado burocrático que se instalou na Rússia após a revolução do proletariado, a filósofa reconhecia a possibilidade da prosperidade voltar, mas realçou que *nenhuma prosperidade pode salvar as gerações que passaram a adolescência e sua juventude numa ociosidade mais extenuante que o trabalho* (WEIL, 2001, p. 34). Em nossos dias os efeitos da espera febril pelo futuro, da falta de confiança na sociedade, da incerteza do trabalho, do abandono de crianças e jovens na rua se explicitam no aumento do consumo de drogas, de álcool, da violência, da prostituição, na proliferação de gangues e nos conflitos entre elas.

No contexto do desemprego é atribuído à instituição escolar o papel de promover educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do *conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e conseqüentemente, para a empregabilidade* (FRIGOTTO, 1998, p. 45). Isso explica porque o conceito de competência vem substituindo o conceito de qualificação que, desde a década de 50 do século passado, esteve associado com a preparação de mão-de-obra especializada ou semi-especializada para atender as expectativas do desenvolvimento socioeconômico do modelo taylorista-fordista.

Manfredi (1997) destaca que termos como qualificação e competência são polissêmicos. Para alguns teóricos, esses termos são condicionados, não apenas por condições individuais, mas também, por fatores do contexto de atuação do trabalhador; para outros, qualificação e competência referem-se especificamente a atributos pessoais e podem ser avaliados, mensurados e adquiridos através de técnicas educacionais e do trabalho. Perrenoud é um dos autores que demonstra adotar essa segunda vertente ao conceituar competência como *capacidade de agir em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles* (1999, p.7). Uma competência, afirma o autor,

é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, know-how,

esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. (2001, p. 208)

O autor ressalta a importância do desenvolvimento de competências desde a escola, considerando que elas

[...] podem responder a uma demanda social dirigida para a **adaptação ao mercado** e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais [...] Talvez seja essa a **única maneira de ‘dar um sentido à escola’**, para salvar uma forma escolar que está esgotando-se sem que seja percebida, de imediato, alguma alternativa visível¹⁷. (1999, p. 32)

Esse tipo de argumento tem servido como fundamento das reformas educacionais que estão sendo engendradas. Nestas fica evidente que o capital não nega às classes menos favorecidas o acesso à escola. Não nega também a necessidade de relação entre trabalho e educação. A expectativa é que a escola favoreça o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, despertando nos sujeitos em formação a criatividade, a capacidade de competir, de responder com brevidade às solicitações, de enfrentar com criatividade situações imprevistas, de comunicar, de trabalhar em equipe, enfim, de realizar procedimentos que garantam a melhor produção com racionalidade de tempo e de recursos. Contudo, define novos processos de controle sobre as instituições educativas para que elas ignorem as contradições da realidade e conttenham o desejo de mudanças nas relações sociais.

As políticas educacionais que emergem das mudanças que alteram o mundo do trabalho estão sendo orquestradas por organismos financeiros e são prescritas em nome da melhoria da qualidade da educação. Estão fundamentadas na criação de um ambiente supostamente democrático pela definição de ações homogeneizadoras apresentadas na forma de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, programa nacional de livro didático, diretrizes para curso do Ensino Superior, sistema nacional de avaliação etc. Trata-se de um novo tecnicismo que busca soluções rápidas, fáceis, baratas interessadas mais na expressão de melhoria da educação em termos numéricos do que em termos pedagógicos. (TOMMASI, WARDE e HADDAD, 1996).

Como observou Cury (2000), é necessário ter presente que não há razões para considerar que os grupos hegemônicos possam exercer controle absoluto sobre a educação

¹⁷ Os grifos são meus.

uma vez que é uma prática social aderida ao contexto histórico. Se ela traz em si o espírito da ordem, da manutenção de velhas relações de poder, ela contém, ao mesmo tempo, o espírito da negação à ordem estabelecida. O autor chama atenção para a necessidade de realçar esse caráter dual da educação o que exige pensar a relação entre educação e sociedade criticamente. Assim, é possível recuperar o significado da prática educativa, notadamente da que se processa na escola pública.

1.2-Vicissitudes da contemporaneidade: desafios para a formação docente

A mudança no perfil hoje desejado do trabalhador explica o destaque dado à formação docente nas atuais políticas oficiais educacionais. A compreensão dessas políticas implica reconhecimento de que elas não são localizadas. Elas vêm sendo adotadas em diversos países, em decorrência da globalização econômica. Esse fenômeno foi constatado por Lüdke, Moreira e Cunha (1999) em suas análises sobre as repercussões de tendências internacionais sobre a formação docente no Brasil. As análises realizadas por esses autores mostram similaridades entre as reformas que estão sendo realizadas na França, na Inglaterra e na Espanha e no nosso país. As similaridades aparecem, por exemplo, na centralidade da formação em questões técnicas, no descaso pelas características dos contextos locais, na motivação à construção de uma identidade profissional baseada na colaboração, na iniciativa individual, no autocontrole e no uso dos saberes pessoais (formais e/ou tácitos). A aproximação se nota também na tendência em exigir que boa parte da formação se processe nas escolas e/ou em outros espaços de trabalho docente (auto-formação) com foco nas *competências* essenciais referentes tanto aos conhecimentos específicos quanto pedagógicos, necessários para o ensinar efetivo. O interesse maior é orientar a formação de professores para a adaptação à dinâmica do mercado.

É necessário levar em conta que as atuais políticas para a formação docente, que estão sendo engendradas no Brasil, ignoram as produções teóricas e práticas construídas com base nas ciências do campo da educação e nos consensos possíveis, que foram se efetivando no movimento nacional pela formação dos profissionais da educação. O caráter tecnicista dessa proposta desvincula a noção de competência da noção de qualificação profissional e

associam o profissionalismo a um sistema de racionalização do trabalho controlado externamente.

O que está emergindo são propostas que alegam proporcionar formas de desenvolvimento profissional para o professor, mas em um contexto no qual a condução e orientação dessas políticas estão inquestionavelmente estruturadas e organizadas fora das escolas, em que o professor é incorporado (cooptado) para desenvolver os detalhes de sua implantação (SMYTHH, apud CONTRERAS, 2002, p. 66)

Analisando avanços e equívocos na profissionalização do magistério, estabelecidos na Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, Veiga (1998) destacou alguns pontos que representam conquistas cuja operacionalização precisa ser exigida. Essas conquistas estão relacionadas com a formação de profissionais para áreas de atuação no magistério, formação essa que, até então, ficava em segundo plano, a exemplo de: educação infantil, integração de educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns, educação escolar nas comunidades indígenas e formação de professores leigos. Outro aspecto que pode ser considerado um dos avanços é a exigência de, até 2007, todo(a) professor(a) tenha formação no ensino superior. Como essa determinação não foi acompanhada de uma política de ampliação de vagas nas universidades públicas, ocorreu desde então uma corrida frenética pela busca da titulação exigida o que explica a notória expansão da indústria do ensino superior privado¹⁸. Esse fenômeno foi favorecido também pela Lei que estabeleceu que as Instituições Superiores de Educação que preparam para o magistério possam se apresentar como Universidades ou Não Universidades. Para atuar como *Universidades*, precisam desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e um corpo docente constituído por, no mínimo, um terço de mestres e doutores. Para atuar como *Não Universidades* podem se configurar como Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas

¹⁸ Dados apresentados por Bittar, Silva e Veloso (2003) mostraram que “em 1996 havia 634.236 vagas oferecidas pelas instituições de educação superior no Brasil, passando para 1.773.087 em 2002, representando 179% de crescimento. Nesse mesmo período Mato Grosso registrou aumento de 8.396, em 1996, para 28.908 em 2002, significando 244%, maior que a oferta nacional (...) Quanto às faculdades isoladas, no Brasil, a oferta de vagas de 1996 a 2002 cresceu 232%; em Mato Grosso 224%”. É necessário ressaltar que a expansão do ensino superior em Mato Grosso deve ser atribuída também à política de interiorização da universidade pela via da Educação a Distância. Essa política vem sendo adotada tanto pela UFMT quanto pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT.

Superiores.¹⁹ O incentivo à formação docente nas instituições privadas foi justificado pelo interesse em ampliar o acesso a esse nível de ensino e assim favorecer a efetivação da política de formação de professores da educação básica estabelecida para a década da educação. Nessa lógica ficou entendido que seria

[...] inviável para o poder público financiar a preços das universidades ‘nobres’ a formação de seus professores de educação básica que contam em mais de um milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixo tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica (MELLO, apud FREITAS, 1999, p. 24).

As variações de exigências feitas a essas instituições, o caráter técnico-profissional das orientações curriculares, o incentivo à adoção de currículos flexíveis e a tendência em extrair da universidade a responsabilidade sobre a formação docente para delegá-la a instituições de ensino superior que não contam com experiência nessa área²⁰, são alguns dos fatores que revertem em maior precarização das condições de formação dos profissionais da educação. A tendência é acentuar ainda mais a cisão entre pensar e fazer, entre pesquisa e ensino, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico.

Kuenzer (1999) atribui essa política de formação docente à idéia de que os excluídos – os “sobrantes” no dizer da autora – os que se incluirão entre os desempregados e/ou trabalhadores da economia informal, não precisam receber educação com a mesma qualidade que é oferecida aos que serão recrutados para os postos de trabalho mais estáveis. Isso explica porque a formação de docentes que atuam em contextos mais precários tem sido

¹⁹ Os Centros Universitários atuam em uma ou mais áreas do conhecimento e gozam de autonomia para abrir e fechar cursos vagos de graduação sem autorização. As Faculdades Integradas, como o próprio nome indica, representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento. Dependem do Conselho Nacional de Educação – CNE – para criar curso e vagas. Os Institutos Superiores ou Escolas Superiores atuam, em geral, em apenas uma área do conhecimento e como as Faculdades Integradas dependem do CNE. Enquanto é exigido das Universidades um corpo docente formado por, no mínimo, um terço de doutores e mestres e a mesma proporção de docentes com dedicação integral, para as demais instituições a primeira exigência é de apenas 10%. Isso significa que a pesquisa fica situada de forma mais expressiva nas universidades. Essa distinção revela o estabelecimento de hierarquia no quadro das IES que formam professores para a educação básica. (MOROSINI, 2000)

²⁰ O Decreto Presidencial nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999 versando sobre o Parecer 970/99 da Câmara de Educação Superior objetivou retirar do curso de Pedagogia a formação para o magistério da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental para situá-lo exclusivamente no Curso Normal Superior. Entendendo que essa decisão era autoritária e vinha na contracorrente da luta pela política global para a formação docente, educadores e entidades, representativas da área da educação, se mobilizaram para revelar as contradições dessa proposta e para assegurar o direito de manter a formação docente também nas universidades (FREITAS, 1999; SCHEIBE, 2000).

conduzida para instituições que têm pouca possibilidade de assegurar qualidade do ensino. Para *sobrantes*, professores *sobrantes*. Diante desse quadro, a autora chama atenção para a necessidade de que as faculdades de educação reconheçam a função social que desempenham, analisem criticamente suas atuações e busquem novas formas de organização, para que possam responder com criticidade aos desafios impostos por esta nova etapa do desenvolvimento capitalista, marcada pela exclusão social e pela aceitação quase tácita de que a cidadania não é para todos (KUENZER 1998, p.113).

Este estudo resultou do reconhecimento dessa necessidade assinalada por Kuenzer, ou seja, da compreensão de que as transformações que ocorrem no atual contexto histórico exigem dos educadores, sobremaneira daqueles que lidam com a formação docente, reflexões e análises sobre o trabalho que realizam. Em se tratando de um curso que representa uma proposta alternativa para a formação de profissionais da educação que atuam em regiões interioranas – como é o caso do curso de Pedagogia na modalidade parcelada – essa necessidade é ainda mais premente. Diante desse entendimento, considereei que a análise da experiência que foi objeto desta investigação poderia contribuir com as reflexões sobre as propostas de formação docente que estão sendo desenvolvidas pelo Instituto de Educação da UFMT.

Este estudo se centra na análise da proposta de formação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Inicial do Ensino Fundamental, razão por que julguei importante explicitar o entendimento que tive dos conceitos básicos que fundamentaram a referida proposta. Refiro-me a vocábulos como: educação, trabalho pedagógico, trabalho docente, profissionalização, relação teoria-prática e formação docente.

Educação foi aqui entendida como práxis social, ou seja, como uma ação coletiva referenciada num *conjunto de elementos significativos, conscientes, expressos, optados, resultantes da relação indivíduo-sociedade e se destina à promoção do homem, histórica e circunstancialmente situado* (SILVA, 1982, p.16), tem papel preponderante na formação das consciências. Este propósito está expresso na etimologia do verbo *educar* que traz em si sentido de duas palavras: *e* (ou *ex*) que significa de dentro para fora e *ducere* que significa tirar, levar, conduzir (CHAUÍ, 1984). A ação educativa pode ser entendida então como a arte de partear idéias pela provocação de um movimento dialético entre pensamento e mundo, subjetividade e objetividade, entre saber e vida. Isto significa que *a educação não tem nem*

pode ter um continente sólido para suas ações. Seu espaço próprio é um certo campo dinâmico de forças interativas, sempre fluido, sempre tenso e sujeito a reacomodações (CASALI, 2001, p. 110).

A educação que busca plasmar na memória do educando conhecimentos previamente estabelecidos e descolados da vida – educação que Freire (1983) caracterizou como *bancária* – se contrapõe ao seu próprio sentido etimológico. Ao invés de promover um movimento interno de elevação da consciência pelo diálogo com o mundo, ela induz à alienação pela imposição de um tipo de racionalidade que vem de fora para dentro arrefecendo o exercício da reflexão e, conseqüentemente, a consciência na e da ação. Esse tipo de prática (des) educativa coopera para a manutenção das relações de poder, relações que oprimem e desumanizam porque reduzem o educando à condição de objeto manipulável. Constitui-se, assim, numa forma de violência porque rouba do educando o direito de agir em conformidade com a sua natureza humana, ou seja, como ser que faz história e que decide sobre o objeto e a finalidade da sua ação.

O propósito de orientar os rumos da educação para a *re-leitura mais crítica do mundo como caminho para re-escrevê-lo, quer dizer, para transformá-lo* (FREIRE, 1997, p. 44) impele à adoção de práticas que permitam aos educadores e educandos agir como atores conscientes da intencionalidade da ação educativa que realizam. Daí a necessidade de se reconhecer que a educação *é, ao mesmo tempo, uma exigência para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho* (SAVIANI, 1991 apud FREITAS, 1996, p. 43).

Numa sociedade como a capitalista, marcada por notórias contradições sociais e por formas de opressão nem sempre explícitas, a educação, interessada na promoção dos marginalizados e excluídos, precisa ser tributária da esperança, da crença no poder transformador da consciência e da coragem para confrontar com forças que se opõem ao projeto da humanização. Precisa ser *motivada pelo que é possível imaginar e não apenas pelo que é possível imaginar como possível; nunca poderá resumir-se apenas a utopias, mas jamais poderá prescindir delas* (MACHADO, N, 1997, p. 70).

Um projeto de educação que objetiva promover a vida humana na sua dupla dimensão – pessoal/social – precisa estar fundamentado no trabalho. Como ressalta Enguita (1993), esse propósito (de vínculos entre trabalho e educação) põe em pauta a concepção

global dos processos de formação humana e, portanto, da prática educativa. Ele requer revisão dos pressupostos que orientam a concepção de conhecimento, de formação e de educação. Nesse sentido, o trabalho não pode estar relacionado apenas com a produção da existência material. Essa dimensão da existência humana, como forma de produção da existência biológica, dentro das condições postas pelo desenvolvimento das forças produtivas, *é um espaço crucial, mas não o único, da materialidade das possibilidades e dos limites da formação humana* (FRIGOTTO, 1996, p. 93). É o trabalho como valor de uso, como manifestação de vida, que constitui um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância (FRIGOTTO, 1996). Enquanto o trabalho como valor de troca – estabelecido nas relações hegemônicas – se constitui, para a grande massa de trabalhadores, uma forma de violência que induz à alienação, o trabalho como manifestação de vida permite o diálogo com o mundo, com os outros e com a própria consciência dando sentido à ação.

Se o trabalho – como devir – é condição básica para o ser humano transformar o mundo e a si mesmo, a consciência da ação não pode ser privilégio de alguns, mas direito de todas as pessoas participar da construção da história do seu tempo. Como descreve Pistrak (2003), foi com base neste entendimento que a pedagogia socialista – concebida para favorecer a compreensão e a consolidação da revolução ocorrida na Rússia em 1917 – fundamentou seu projeto de educação. Tal pedagogia propôs que o trabalho constituísse elemento integrador da escola com a realidade social. Assim, pela educação da consciência se esperava romper com a degradante divisão do trabalho manual e intelectual, ou seja, com a separação entre forças espirituais do trabalho e o trabalho manual, aspecto que Weil (2001) caracterizou como o vício mais vergonhoso do capitalismo.

Pistrak (2003) propôs que os vínculos com o trabalho deveriam ser estabelecidos desde os primeiros anos escolares com base em atividades coletivas e de caráter cognitivo e social. O desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas e autônomas nos níveis subseqüentes conduziria à passagem da escola à vida real de forma imperceptível, responsável e consciente. Para transmutar da configuração burguesa para a configuração socialista, a escola deveria passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida. Deveria se constituir, portanto, num lugar onde trabalho, estudo, atividades culturais e políticas fizessem parte de um mesmo programa de formação de pessoas conscientes de seus direitos e deveres

na ordem social então estabelecida. Assim, os conhecimentos derivados da ciência ganhariam sentidos, pois seriam tratados como partes orgânicas da vida escolar e da vida social.

Se educação, fundada no trabalho, é exigência para despertar nos educandos consciência crítica frente ao mundo e frente à própria existência, ela é ainda mais imperativa para a formação de educadores, pois são estes profissionais que efetivam os projetos educacionais. Diante deste entendimento, estudiosos(a)s da área (FREITAS, L,C, 1992, 1995; BRZEZINSKE, 1994, 1999; AZZI, 2000; FREITAS, H,C, L 1996, 1999; KUENZER 1999, ARROYO, 1999, 1998; FRIGOTTO, 1996 entre outros) e entidades organizativas do(a)s profissionais da educação (ANPED, FORUMDIR, ANFOPE) têm defendido a adoção do trabalho pedagógico como base da formação do(a) educador(a). Entende-se por trabalho pedagógico tanto a atividade que ocorre em sala de aula como o trabalho que a escola organiza de forma global, como projeto político pedagógico (FREITAS, 1995).

A adoção do trabalho pedagógico como base da formação é um dos princípios que compõem a base comum nacional concebida não como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, *e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental* (ANFOPE, 2000).

Formulada no contexto do movimento nacional pela formação dos profissionais da educação, a base comum nacional expressa preocupação com: sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar e formação continuada²¹. Tal movimento emergiu no início da década de 80 do século passado motivado, particularmente, pelo desejo dos educadores em explicitar a identidade do curso de Pedagogia e do Pedagogo. As reflexões e propostas produzidas extrapolaram o campo da Pedagogia para incluir os cursos de licenciatura²². Desde então, tem sido reafirmada a necessidade de promover uma política global para a formação dos profissionais da educação que inclui: formação intensiva de qualidade, salários dignos, condições adequadas de trabalho e continuidade da formação. É defendida a concepção sócio-histórica de educador caracterizada por uma formação de caráter amplo, fomentadora da

²¹ Estes princípios vêm sendo explicitados nos boletins da ANFOPE e por pesquisadores da área (FREITAS, L,C, 1993, FREITAS, H,L,C, 1996, 1999; BRZEZINSKI, 1994, 1999)

²² Sobre esse movimento ver FREITAS (1996, 1999), BRZEZINSKI (1994, 1999) e ANFOPE (1998, 2000).

consciência crítica que permite compreender, interferir e transformar a realidade educacional. Nela o educador é entendido como profissional do ensino que,

[...] tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulando ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (ANFOPE, 2000, p. 9).

A base comum nacional não se constitui num elenco de disciplinas nem na definição do perfil profissional, mas sim no núcleo essencial da formação profissional que permite configurações curriculares diferenciadas, de acordo com as características e especificidades dos projetos formulados pelas diferentes instâncias formadoras. Politicamente *ela é entendida como um instrumento de luta contra a degradação da formação do educador, na medida em que estabelece um patamar básico para sua formação. O técnico e o político complementam-se* (FREITAS, 1993, p. 57). Com a definição de eixos curriculares comuns para todos os cursos de formação dos profissionais da educação (Escola Normal, Licenciaturas Específicas e a Pedagogia), busca-se superar não só a dicotomia existente entre especialista e generalista, entre formação específica e formação pedagógica, como também a desarticulação entre as diversas instâncias formadoras.

Compreender o sentido da adoção do trabalho como base da formação docente implica levar em conta o conceito de trabalho enquanto uma categoria geral e em sua particularidade – a docência. Implica, portanto, considerá-lo uma prática social histórica e socialmente situada (AZZI, 2000). Estudiosos que investigam essa problemática (ENGUIA, 1991; NÓVOA, 1991; HYPÓLITO, 1991, 1997, 1999; PESANHA, 1997; AZZI, 2000; CONTRERAS, 2002) têm mostrado que ela é complexa, polêmica e marcada por dissensos. O problema tem raízes na conceituação forjada para o trabalho docente, no campo no qual ele foi situado e na forma como a profissão vem sendo exercida pelo(a)s professores e professoras.

Análises realizadas por Nóvoa (1991) sobre a gênese e o desenvolvimento da profissão docente evidenciaram que este fenômeno é relativamente recente. Isto não significa que a educação – entendida como *impregnação cultural*, ou seja, como reprodução das

características e normas culturais da vida coletiva de um grupo social – também o seja. A impregnação cultural, afirmou o citado autor, não tem a ver com a intenção explícita de educar já que a espécie humana, desde os seus primórdios, fez da convivência, da capacidade de *viver com* o outro, um meio para transmitir o código social às novas gerações. Convivendo no seu grupo social, o ser humano pode não apenas assimilar como também reconstruir a cultura herdada.

No ocidente, a educação como prática sistemática de difusão da cultura floresceu por volta do século XVI – antes da estatização da escola – por iniciativa de grupos sociais, leigos e religiosos que, dentre outras funções, assumiram também o papel de ensinar os códigos de leitura e escrita. Naquele contexto – de domínio da Igreja sobre a sociedade – os que se aventuravam na atividade docente tiveram a seu favor o conjunto de mudanças que resultou na constituição de uma nova organização social capitaneada pelo Estado. A escola surgiu da necessidade de criação de uma instituição encarregada de educar as pessoas para os novos hábitos da vida, particularmente para os novos postos de trabalho²³. Entre os novos postos de trabalho estava a docência.

A gênese da profissão docente está relacionada com a gênese da escola. Pode ser situada, então, na segunda metade do século XVIII, num período em que o poder de gerir a sociedade havia passado das *mãos* da Igreja para as *mãos* do Estado. Este, animado pela burguesia que via na educação uma alavanca para promover mudanças na estrutura social, engendrou uma série de iniciativas na perspectiva de consolidar a escola. As iniciativas incluíram: renovação de programas curriculares; integração das redes de ensino; controle sobre os sistemas; criação de Escolas Normais específicas para a formação de professores²⁴;

²³ Dentre os processos que favoreceram a consolidação da escola, Nóvoa (1991) citou: a instalação de uma ética protestante do trabalho que se implantou no início dos tempos modernos e que fomentou a incorporação do espírito do capitalismo; a difusão de novos costumes relacionados com o uso do corpo (asseio, higiene) e a interiorização de regras morais reguladores do comportamento individual e social; desenvolvimento de uma nova concepção de infância pelo reconhecimento de que a criança precisa ser educada então ser inserida no modelo de vida adulta e a necessidade de definição de um conjunto de procedimentos e de técnicas para ajustar as pessoas para vida na sociedade hierárquica e desigual.

²⁴ Nóvoa (1991) destacou a importância das escolas normais criadas, na Europa, no século XIX, observando que essas instituições estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob a guarida das escolas normais, os mestres mal remunerados e pouco instruídos do início do século XIX vão, aos poucos, sendo substituídos por *profissionais* formados e preparados exclusivamente para a atividade docente. A importância de tais escolas está relacionada ainda com a criação de um local central para produção e reprodução de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum ao conjunto dos docentes. Em suma, a importância das escolas normais reside no fato de que elas estão na origem da história contemporânea da

recrutamento e a seleção de professores dando-lhes o status de profissional (ou melhor, de funcionário da administração pública). Isso ocorreu sem que houvesse mudanças no modelo de trabalho docente. Para o Estado, foi conveniente manter os mecanismos de controle sobre a educação a fim de fazer da escola uma instituição difusora da sua ideologia da mesma forma que lhe foi conveniente manter a associação entre magistério e sacerdócio. Reafirmando valores como altruísmo, resignação, humildade, dedicação, o poder dirigente encontrou justificativa para os baixos salários pagos aos docentes e para as precárias condições de trabalho a eles impostas (NÓVOA, 1991).

As análises sobre a gênese da escola de massas (ENGUIA, 1989) e sobre a natureza, as características e as condições do trabalho docente (HYPÓLITO, 1991, 1997; ENGUIA, 1991; PESSANHA, 1997, AZZI, 2000) impelem ao reconhecimento de que o(a) professor(a) atua num terreno impreciso. Ao mesmo tempo em que se tem exigido a formação de pessoas capazes de explicar os fenômenos do mundo com base em pressupostos cognitivos e de responder com destreza aos desafios enfrentados, espera-se também que a educação, promovida no âmbito da escola, responda aos interesses do poder político e econômico. Em outras palavras, espera-se que a escola contribua para o ajustamento das novas gerações aos espaços que lhes são reservados nos nichos da sociedade capitalista.

Hipólito (1991, 1997), ao analisar o debate teórico sobre o trabalho na escola, conduziu a reflexão ao entendimento de que não é produtivo enquadrar o(a)s professor(a)s entre os profissionais e ou entre os proletários. Ao invés de análises polarizadas no uso ou não das categorias adotadas na análise do modelo da produção fabril, o autor sugere que sejam observadas particularidades do trabalho na escola reconhecendo que esta não está imune à lógica das relações capitalistas. Contudo, é necessário reconhecer que a escola está crivada de elementos contraditórios e que ela não pode ser absolutamente dominada. Se a escola pode ser forjada para se constituir num espaço para o treinamento de respostas às exigências do mundo capitalista, pode também se constituir num espaço de lutas, resistências, de defesa de interesses dos *interditados de ser*. (FREIRE, 1983).

Ainda que o trabalho realizado na escola não expresse todas as características suscitadas no conceito de *profissional*, adotei esse termo para caracterizar o (a) professor(a)

profissão docente e supõem, do ponto de vista sociológico, não só rupturas, mas também continuidades com antigos modelos de ensino.

como pessoa que tem formação para o tipo de trabalho que realiza. Referendi aqui o conceito *profissional da educação* apresentado por Freitas (1993). Este autor inclui neste grupo as pessoas que dispõem de formação especializada para o atendimento das necessidades do trabalho pedagógico. Tais pessoas podem ser formadas na Escola Normal, em cursos de Pedagogia e em cursos de Licenciaturas específicas: História, Geografia, Química, Física, Biologia etc. O que caracteriza o profissional da educação não é o local onde ele trabalha, mas o processo de formação voltado para o desenvolvimento do trabalho realizado pela escola em função do seu projeto político pedagógico (FREITAS, 1993).

A referência aos educadores e educadoras como profissionais não significa adesão à idéia de *profissional* como um *rótulo* que assegura a quem o dispõe, o direito de exigir do(a)s clientes não apenas o pagamento dos serviços prestados como também uma postura de submissão, aceitação das decisões apresentadas. Essa postura, característica das profissões liberais, é incompatível com a natureza do trabalho docente já que o objetivo da educação é a emancipação humana. A participação de pais, mães, alunos, alunas e demais pessoas da comunidade escolar nas decisões relativas à atividade educativa é necessária e politicamente correta.

[...] pretender anular a intervenção social na educação, no campo da autonomia profissional, seria o equivalente a pretender a submissão da sociedade àqueles que se auto-intitulam elite cultural, decidindo unilateralmente o conteúdo do ensino e sua direção moral e política. Nem sequer a suposta posse de um conhecimento científico, como base de legitimação do exercício profissional, poderia dar aval à pretensão de exclusão da comunidade, e de seus membros, nas decisões sobre a vida individual e coletiva (CONTRERAS, 2002, p. 69)

Este autor chama atenção ainda para a necessidade de se analisar o sentido que vem sendo dado à profissionalização no quadro das atuais políticas que estão sendo definidas para formação docente. Tais políticas incorporaram a sua retórica, termos como competência, criatividade, participação, autonomia. Isso não significa que estão sendo promovidas mudanças voltadas à valorização do(a)s profissionais da educação, à melhoria das suas condições de trabalho e da formação (inicial e continuada). Situados no contexto da lógica economicista ditada pelo mercado, esses termos que compõem o léxico da profissionalização ganham sentidos distintos daqueles defendidos pelos educadores. Eles estão associados ao interesse do Estado em se ver livre de suas responsabilidades diante dos problemas sociais

pela divisão de tarefas com a sociedade, em especial, com os grupos mais diretamente afetados. Flexibilizando suas funções sem perder o controle sobre ela, o Estado espera que o (a)s profissionais da educação atuem de forma criativa, autônoma, competente resolvendo seus próprios problemas ao mesmo tempo em que aceitem passivamente as determinações e processos de controle estabelecidos para a educação.

Instalou-se, portanto, uma atmosfera de ambigüidade. A autonomia foi concebida nas atuais políticas como um requisito técnico para desenvolvimento de tarefas estabelecidas e controladas externamente. Isto conduz a uma desorientação ideológica, à perda do sentido epistemológico, político e ético da autonomia e, conseqüentemente, da profissionalidade²⁵. A ambigüidade se situa também no pressuposto da participação da comunidade nos projetos da escola. Essa participação se restringe, obviamente, na solução de problemas enfrentados pela escola e não na definição de projetos educativos já que os objetivos, os conteúdos, os métodos e processos avaliativos do ensino são ditados pelo Estado.

Diante dessa situação paradoxal, o profissional da educação precisa entender que a luta pela sua profissionalização é uma exigência pessoal e social e que ela não é sinônimo de autonomia plena. Se sua tarefa é promover a emancipação de seus alunos e alunas pela proposição de diálogo sobre o mundo e no mundo, não pode agir à revelia das outras pessoas (pais, mães, alunos, alunas e demais integrantes da comunidade escolar) que são igualmente interessadas na educação que liberta. O educador precisa entender também que o diálogo não anula a diferença no seu papel e no papel dos educandos. Não é uma concessão, tampouco uma tática cooptativa. Implica, ao contrário, respeito mútuo pelas expectativas, condições, saberes, singularidades, pela liberdade da outra pessoa de *ser*, ou melhor, de estar sendo. Implica enfim, alteridade, coisa que as práticas autoritárias rompem ou não permitem que se constitua (FREIRE, 1996).

A prática educativa dialógica faz exigências similares aos projetos de formação docente. Se estes forem fundamentados nessa perspectiva não há espaço para polarizações entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos, nem entre formadores e formandos. Ao invés disso, tais projetos precisam expressar entendimento de que *só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no*

²⁵ Contreras (2002) associou a profissionalidade com as qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências/intencionalidades do trabalho educativo.

mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1983, p. 66). Uma das exigências da prática educativa fundada no diálogo é a compreensão de que a atividade teórica distingue da atividade prática, mas há unidade entre elas.

A teoria – entendida como produção de objetivos e de conhecimentos – difere da prática por seu objeto, finalidades, meios e resultados. Lida com objetos de natureza imaterial – sensações, percepções, conceitos, representações, hipóteses, teorias – relacionando-os a fim de transformá-los em novas construções teóricas que explicam a realidade presente e permitem prefigurar a realidade futura. A teoria pode anteceder a prática, mas só ganha poder material quando é assimilada pelos que podem explicitá-las em atos reais, ou seja, quando se vincula à prática. Daí a necessidade da educação das consciências, da organização dos meios materiais e dos planos concretos de ação para transformar o projeto idealizado em realidade, considerando as condições concretas (VÁZQUEZ, 1977).

Diferente da teoria que tem natureza subjetiva, a prática tem natureza material. Seus objetos, meios e resultados podem ser visualizados e manipulados. Sua finalidade é transformar a natureza – o mundo físico – o que resulta na transformação da própria natureza humana. Mas, para que isso ocorra, a prática depende da teoria. Os ingredientes teóricos imprescindíveis à prática estão relacionados com:

- a) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
- b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática –, com que se leva a cabo essa transformação;
- c) um conhecimento da prática acumulada, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em que ela se realize, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente;
- d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretendem atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que essas finalidades, para que possam cumprir sua função prática, têm de corresponder a necessidades e condições reais, têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização (VÁZQUEZ, 1977, P. 240).

Dizer que a teoria precisa da prática para transformar idéia em operação e avaliar a correspondência ou não de seus postulados com a realidade não quer dizer que a prática tem o poder de expressar de forma direta e eficaz a validade ou a falsidade de uma teoria.

Ora, a prática não fala por si mesma, e os fatos práticos – como todo fato – têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta

e imediata, ou a uma apreensão intuitiva. O critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma. [...] Portanto, a concepção da prática como critério de verdade opõe-se tanto a uma concepção idealista do critério de validade do conhecimento, segundo a qual a teoria teria em si mesma o critério de sua verdade, como a uma concepção empírica, segundo a qual a prática proporcionaria de forma direta e imediata o critério de verdade da teoria (VÁZQUEZ, 1977, p. 157).

Para que a prática revele o valor da teoria ela não pode constituir-se como atividade burocrática e alienada. Ela precisa ser estranhada, questionada, teorizada. Dessa forma, caracterizar-se como

[...] ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (VÁZQUEZ, 1977, p. 213).

Não se pode negar o valor da teoria para a formação de profissionais da educação uma vez que é a teoria que permite elucidar a complexidade da prática educativa. Contudo, é necessário reconhecer que essa formação não resulta de uma doação unidirecional de conhecimentos teóricos. Ela resulta do esforço coletivo de docentes e discentes para compreender a prática educativa e dar sentido a ela pela problematização e análise de situações concretas.

[...] à medida que vai se processando a reflexão sobre a experiência vivenciada no processo do encontro, são colocados os pressupostos teóricos que a informam, permitindo aos professores envolvidos não só vivenciá-la, mas também compreendê-la. Eles terão assim, condições de tomá-la como uma possível estratégia para a consecução do objetivo político visado, ou seja, desenvolver uma prática pedagógica comprometida com os interesses e as necessidades práticas das classes subalternas (MARTINS, 2002, p. 146)

A formação docente foi concebida aqui no sentido que o termo suscita, ou seja, um movimento contínuo da forma de ser [pessoa/profissional] na ação. Não resulta, portanto, da transformação mecânica, padronizada e automática do conhecimento acadêmico especializado em saber docente. Trata-se de um processo singular, construído com base nas interações subjetivas/objetivas, teóricas/práticas, locais/universais que a pessoa em formação estabelece com o contexto educacional e social no qual atua. É uma atividade inerente à práxis, um processo *que diz da condição humana, que nasce de um movimento interior, uma*

disposição ou atitude que acompanha o ser na sua história, tornando-se parte indissociável dele mesmo (ESPÓSITO, 2001, p. 94).

Por estar relacionada com a práxis, a formação exige relações com o universo do trabalho, das instituições sociais, da política, da cultura e da vida pessoal e coletiva. Isso significa que ela não pode ser pensada apenas como um processo restrito ao espaço escolar e/ou acadêmico. Ocorre também em outros processos sociais (movimento social, político, sindical) pelos quais os educadores e educadoras entram na história como sujeitos e cidadãos. Daí a necessidade de reconhecer que a formação precisa ser contextualizada o que exige movimento dialético entre pensar e fazer, entre teoria e prática.

Essa concepção de formação centrada no diálogo, na relação teoria-prática põe em pauta uma questão que tem sido obliterada nos debates sobre os problemas educacionais, na literatura e nas políticas oficiais: a formação de docentes que atuam na formação do (a)s profissionais da educação. Morosini (2000) observou que essa questão foi silenciada na nova LDB. A lei define apenas no artigo 66 que a preparação para o exercício do magistério superior deverá ser feita em cursos de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado. Subentendem-se como requisitos básicos para a docência universitária apenas o domínio dos conhecimentos específicos e a habilitação para desenvolver pesquisas na área. De posse de tais conhecimentos e habilidades, mestres e doutores se transformam automaticamente em professores do ensino superior ainda que não contem com conhecimentos do campo pedagógico.

A constatação dessas contradições fez com que a formação de docentes para a educação universitária fosse incluída na pauta de discussão dos problemas educacionais como mostram Cunha, M. I (2000), Morosini (2000), Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002). Esses estudos apontam a necessidade de romper com a concepção reducionista da formação de professores como investigadores especialistas em uma determinada área de conhecimento. Entende-se que a lógica mecanicista, instalada no mundo ocidental pela ciência moderna, tem induzido a crença da suposta neutralidade do conhecimento científico e associado à competência técnico-científica ao acúmulo de conhecimento. Em consequência disso, a dimensão política, ética e subjetiva ocupa pouco lugar do mundo acadêmico com prejuízos para a formação de caráter abrangente e integrada à sociedade. *Não é por acaso que do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais,*

que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa de educador (Cunha, M.I, 2000).

Sylvia Batista e Nildo Batista (2002), ao analisarem a formação de professores da área de medicina, chamam atenção para a necessidade de se reconhecer que o modelo fragmentário de conceber o ser humano, ainda que continue balizando diversas práticas acadêmicas, mostra-se esgotado. Daí a premência de se estabelecerem novos parâmetros de formação pelo questionamento sobre a educação que é necessária nos dias atuais, sobre o professor necessário para enfrentar as mudanças educacionais e sociais, sobre o tipo de formação que precisa ser realizada. As reflexões por eles apresentadas incluem princípios defendidos pelo movimento nacional pela formação de educadores e dá evidências de que a preocupação com a formação de docentes do ensino superior tem extrapolado o âmbito dos cursos de preparação para o magistério (Pedagogia e Licenciatura). Dentre outras questões, os autores chamaram atenção para: necessária inserção do debate sobre a profissionalização docente no movimento das relações de trabalho e produção; reconhecimento de que a formação dos profissionais da educação precisa se desenvolver com base em quadros teóricos e analíticos que permitam acompanhar as mudanças na produção de conhecimento e as demandas de reconversão profissional; entendimento de que a formação não se restringe ao absoluto domínio de um dado campo do conhecimento nem é um ponto único do projeto de transformação da educação; e a compreensão de que a prática profissional é, ao mesmo tempo, cenário e objeto do conhecimento. Chamaram atenção também para a vinculação do projeto de formação a um projeto de sociedade, à gestão democrática, ao trabalho coletivo/interdisciplinar entendendo que se trata de um processo contínuo e inerente à prática educativa.

Se o professor que forma outros docentes não assumir o investimento de procura, de troca, de apreensão dos processos de elaboração do conhecimento em áreas outras que não a sua, a prática que empreenderá pouco contribuirá para uma formação docente que ultrapasse a racionalidade técnica (BATISTA, S.H.S e BATISTA, N. 2002, p.200).

Em suma, as transformações que ocorrem no contexto atual caracterizam um contexto de crise de múltiplas dimensões. Esse contexto impõe às faculdades/institutos de educação a permanente revisão dos projetos de formação para manter coerência entre

intencionalidade e ação sobretudo neste tempo de incertezas, de desesperança, de forjamento de novas formas de opressão. Nessa perspectiva, a postura de dúvida sugerida por Arroyo (1996) parece ser o caminho mais salutar. É preciso começar duvidando do pressuposto de inexorabilidade do projeto capitalista e da idéia de que a escola tende sempre a assumir o papel de reprodução dos interesses dominantes. Daí o autor insistir no resgate e na valorização das experiências que têm sido construídas como possibilidade de construção de projetos alternativos orientados por princípios democráticos. Esse resgate permite identificar não apenas os entraves, mas, sobretudo as possibilidades de avanços no processo. Foi com esse propósito que desenvolvi o presente estudo sobre limites e possibilidades de materialização de um curso de Pedagogia fundamentado no diálogo entre conhecimento acadêmico e exercício profissional como forma de superar a dicotomia entre teoria e prática.

1.3- O caminho percorrido na construção deste olhar

Diante da dificuldade de construir um *olhar* que abrangesse, em toda a sua complexidade, o problema estudado, senti-me numa situação tão angustiante quanto a do observador que deseja isolar uma onda para analisá-la, como descreve Calvino (1985) no texto *Palomar na praia*. O desconforto dessa situação se justifica pelo entendimento de que, assim como *não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos complexos que concorrem para a sua formação e aqueles outros, igualmente complexos, a que essa mesma onda dá lugar* (CALVINO,1985), não se pode observar/investigar um fenômeno educativo sem levar em conta que ele está enredado aos problemas da educação. Conseqüentemente, está articulado também à trama de relações que se processam na sociedade como um todo.

Por entender também que *não se pode conhecer o real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes* (KOSIK, 1976:48) extraí da totalidade que constituiu o curso estudado a problemática adotada como objeto desta investigação: *a relação teoria-prática na efetivação da proposta de formação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvida pela UFMT na modalidade parcelada*. Na perspectiva de formação expressa no projeto do curso, a prática não deveria opor-se à teoria, mas ser o lugar onde a teoria ganharia

significado pelo esforço coletivo para compreender, analisar e elaborar respostas para os problemas do trabalho pedagógico realizado pelos sujeitos envolvidos.

Supus, então, que esta investigação deveria revelar evidências de sintonia entre teoria e prática, entre idéia e operação e, conseqüentemente, entre *trabalho, conhecimento e formação docente*. Em outras palavras, supus que se o curso teve seu corpo discente constituído exclusivamente por docentes em exercício no sistema público de ensino e apontou para a permanente articulação entre a formação acadêmica e o exercício profissional, sua realização deveria revelar evidências de superação da histórica dicotomia entre teoria e prática, entre os saberes originados na academia (derivados da produção científica) e aqueles derivados do trabalho pedagógico realizado pelo (a) professor(a)-licenciando(a)²⁶ no exercício de sua função. Assim, deveria evidenciar que *devemos falar principalmente de unidade entre teoria e prática e, nesse âmbito, da autonomia e dependência de uma com relação a outra* (VÁZQUEZ, 1977, P. 214).

A análise da problemática em tela suscitou a necessidade de buscar respostas para as seguintes questões: Em que contexto o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi desenvolvido? Quais foram os objetivos e os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram a proposta do citado curso? Como o trabalho pedagógico no curso foi dinamizado na perspectiva de assegurar o princípio do diálogo entre teoria e prática? Os conhecimentos e experiências do(a)s aluno(a)s do curso, docentes em efetivo exercício na rede pública de ensino, foram incorporados aos estudos realizados no curso? Como os discentes perceberam, no trabalho pedagógico realizado no contexto do curso, a relação entre teoria e prática?

O escopo central deste estudo foi a investigação e análise de limites e possibilidades de materializar o princípio básico da formação expressa no projeto do curso, ou seja, a articulação entre teoria e prática pelo diálogo entre conhecimento acadêmico e exercício profissional. Esse propósito conduziu a busca de outros objetivos:

²⁶ Neste trabalho optei pela referência aos dois gêneros mesmo correndo o risco de comprometer a fluidez do texto. Como Freire, entendo que a linguagem machista oculta valores relações de poder que devem ser analisadas. “Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: ‘Eles todos são trabalhadores e dedicados?’”. Isso não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico” (FREIRE, 1997, p. 67)

- Investigar a política de interiorização da UFMT e o papel atribuído aos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada;
- Realizar um mapeamento dos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desenvolvidos por iniciativa do *campus* central UFMT, desde meados da década de 70, explicitando as características por eles assumidas;
- Analisar a proposta de formação expressa no projeto do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- Analisar como a relação teoria-prática foi construída no curso levando em conta que o diálogo entre conhecimento acadêmico e exercício foi apontado como o princípio básico da formação;
- Observar e analisar o trabalho pedagógico de professoras egressas do curso de Pedagogia na modalidade Parcelada.

1.4- Escolha dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos deste estudo constituíram-se de 34 profissionais sendo 17 do quadro docente da UFMT e 17 graduado(a)s no curso de Pedagogia desenvolvido em Primavera do Leste. Todos foram identificados por nomes fictícios. Os critérios para escolha dos sujeitos incluídos no primeiro grupo foram: ser do quadro permanente da instituição e ter atuado na modalidade Parcelada (em cargos administrativos e/ou como docente), em mais de três cursos.

A escolha dos sujeitos que constituíram o grupo de entrevistados formados por egresso(a)s do curso foi feita com base nos seguintes critérios: ter feito parte do corpo discente do curso estudado e estar atuando, em 2002, como profissional da educação. Dentre os egresso(a)s entrevistado(a)s, 14 estavam trabalhando numa mesma escola pública de Primavera do Leste. Desse total, 12 mulheres. Uma estava atuando na direção da escola, outra na coordenação pedagógica e as demais, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os dois professores (homens) estavam atuando nas séries mais avançadas. Um, como professor de Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental (mesmo não tendo habilitação na área), e outro, como professor de História do Ensino Médio (este reingressou no ensino superior para

obter a formação específica requerida para tal cargo).²⁷ Por ter considerado imperativa a investigação sobre as experiências de alunos que se instalaram em alojamentos improvisados durante a realização do curso (aquele(a)s oriundos de outros municípios), incluí também entre os sujeitos da amostra três professoras do município de Poxoréo.

1.5- O processo de investigação

Ao proceder à análise sobre a relação teoria-prática no curso que foi objeto deste estudo, procurei assumir a postura de quem estranha, questiona e analisa o próprio feito sem deixar de reconhecê-lo como parte de uma trama construída coletivamente e enredada à tessitura social mais ampla. Essa postura gnosiológica remeteu ao reconhecimento de que no processo de investigação a metodologia não pode ser definida como um conjunto de técnicas ou de procedimentos estandardizados estabelecidos previamente. A metodologia deve ser traçada pela intencionalidade da ação investigativa o que exige que a consciência se mantenha ativa no processo. É a consciência que permite orientar ações pelo projeto idealizado, realizar mudanças no percurso em função das contradições postas pela realidade analisada, buscar relações entre os fatos observados, concatenar idéias e produzir sínteses explicativas para o fenômeno estudado. Nessa perspectiva a metodologia se elabora no movimento, no processo, na direção política ampla que se pretende alcançar (MARTINS, 1989).

O ponto de partida para o desenvolvimento desta análise foi o entendimento de que o curso aqui estudado se caracteriza como uma práxis social, ou seja, como uma atividade de um grupo de pessoas que se organiza em função de uma mesma finalidade e sob as condições postas pela concretude da realidade material. Como fato histórico, ele desempenhou uma dupla função: foi ao mesmo tempo produto e produtor do todo; expressão das contradições da realidade e ao mesmo tempo espaço para (de)codificação de tais contradições; conferiu sentido para a própria dinâmica e igualmente para a dinâmica social. Daí ser indispensável considerar os fatores que intervêm no processo de sua construção: a

²⁷ A não assunção pelos homens do magistério nos primeiros anos da educação básica – habilitação oferecida pelo curso – dá evidências do entendimento de que esse campo de trabalho está reservado ao gênero feminino. Análises sobre essa questão podem ser encontradas em Hipólito (1991, 1997) Lopes (1991), Almeida, J, S (1998), Pessanha (1997), Almeida, C,C (1991).

finalidade pela qual foi criado; os pressupostos que fundamentaram a proposta de formação; as condições objetivas nas quais foi desenvolvido e a dinâmica de sua realização.

A concepção do curso como um fato histórico exigiu que o passado não fosse considerado como algo que fica para trás obliterado pelo tempo. O passado imiscui no presente pela manutenção da consciência crítica em relação às concepções e práticas anteriores, permitindo reiterá-las, negá-las, reconstruí-las ou transformá-las. Assim, considerei essencial proceder inicialmente uma investigação sobre a história do curso de Pedagogia na modalidade parcelada para então situar aquele que foi objeto deste estudo. O resgate da história do curso foi orientado pelo interesse em compreender os fatores que motivaram a UFMT a incluir em sua política de interiorização os cursos de Pedagogia na modalidade parcelada, as características desses cursos e o papel eles têm desempenhado no cenário educacional de Mato Grosso.

As respostas derivadas destas questões permitiram realizar um mapeamento dos cursos parcelados já desenvolvidos por iniciativa do *campus* central da UFMT. Na elaboração desse mapeamento foram considerados os seguintes aspectos: título do curso com identificação da habilitação oferecida; área de abrangência (municípios envolvidos); período de realização e número de egressos. O confronto entre esses aspectos e os dados extraídos de entrevistas realizadas com docentes que participaram da história do curso permitiu compreender os desafios enfrentados na efetivação dessa proposta alternativa de interiorização da universidade, bem como a motivação que resultou na criação do curso que foi objeto deste estudo.

O resgate da história do curso remeteu à busca de dados em fontes documentais [Leis, Estatuto, catálogos, projetos], em produções acadêmicas [livros e dissertações] relativas à criação da UFMT; em relatórios produzidos pela Coordenação de Interiorização do Instituto de Educação, em registros feitos pela Coordenação de Administração Escolar da UFMT e em entrevistas com sujeitos que protagonizaram a história do curso de Pedagogia na modalidade parcelada.

Dos 27 cursos de Pedagogia na modalidade parcelada que haviam sido desenvolvidos, defini como objeto de estudo o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Este foi realizado em Primavera do Leste, de julho de 1997 a julho de 2000. Em razão de o projeto ter realçado a necessidade de

orientar a formação pelo permanente diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e o trabalho pedagógico como forma de manter unidade entre teoria e prática, conduzi a análise para a compreensão dos seguintes aspectos: finalidades do curso; pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram a formação; contexto de realização do curso; condições nas quais o curso foi realizado. As respostas para essas questões foram buscadas no projeto do curso (UFMT, 1996), no questionário sobre o perfil do (a)s egresso(a)s (Anexo I) que foram sujeitos deste estudo e nas entrevistas realizadas.

Todas as entrevistas foram realizadas no ano de 2002. Duraram em média uma hora e meia. Foram organizadas de forma semi-estruturadas, gravadas em fita cassete e transcritas na íntegra. Os depoimentos extraídos das entrevistas foram destacados do corpo do texto e apresentados em itálico para distinguir das citações. As questões direcionadas aos professores e professoras do quadro docente da UFMT (Anexo II) foram relacionadas com: envolvimento pessoal nas atividades do curso de Pedagogia na modalidade parcelada; opinião sobre limites e possibilidades dessa modalidade e opinião sobre o papel assumido por tais cursos no processo de interiorização da UFMT e no contexto educacional de Mato Grosso.

As entrevistas com professores e professoras egresso(a)s do curso foram feitas em dois momentos, ambos ocorridos na escola no período destinado à hora-atividade (tempo destinado ao planejamento) e/ou após o término das aulas. O primeiro, correspondente ao período de fevereiro a junho de 2002, incluiu questões relacionadas com: opção pelo curso de Pedagogia na modalidade parcelada; expectativas em relação ao curso; princípios que orientaram a proposta de formação, notadamente no que se refere ao pressuposto do diálogo entre formação acadêmica e exercício profissional; condicionantes que limitaram e que potencializaram o desenvolvimento do curso. Versaram ainda sobre experiências vividas durante a realização do curso (condições de moradia, de estudos, de produção acadêmica, relação com os professores do curso, com a família, com a escola, com o poder público); sobre o desenvolvimento da Prática de Ensino, produção do Dossiê (Anexo III).

O segundo momento da coleta de dados, junto aos (as) egresso (a)s do curso – correspondente ao período de agosto a novembro de 2002-, se processou em torno dos seguintes aspectos: condições enfrentadas no desempenho da função docente (período de trabalho como professora, salário, condições de estudo); condições de trabalho na escola (recursos didático-pedagógicos disponíveis, espaço para estudo/formação, gestão escolar,

relações interpessoais dentro da escola, com a comunidade, com o poder público); planejamento das atividades pedagógicas; opinião em relação a organização curricular por ciclos, em relação ao próprio trabalho pedagógico e sobre as contribuições do curso para o exercício profissional (Anexo IV).

A análise da relação teoria-prática construída no desenvolvimento do curso foi focada nos aspectos destacados a seguir: organização e dinâmica das disciplinas e das etapas letivas; processos adotados na materialização dos objetivos e dos princípios estabelecidos no projeto do curso; papel atribuído aos conhecimentos sistematizados e aos saberes/experiências dos discentes – professores e professoras em exercício docente; evidências de relações entre teoria e prática nos Relatórios da Prática de Ensino e nos Dossiês; aproximações e distanciamentos foram identificados entre a proposta de formação e a formação praticada.

Os dados derivados da investigação sobre a dinâmica do curso foram extraídos do trabalho que realizei como parte do corpo docente do curso, mais especificamente, como uma das professoras da disciplina Ciências Naturais e Metodologia, da Prática de Ensino e como orientadora do Dossiê. Foram extraídos também das entrevistas realizadas, dos Relatórios da Prática de Ensino e Dossiês produzidos pelo(a)s discentes envolvidos neste estudo. A análise do trabalho realizado no interior da disciplina Ciências Naturais e Metodologia do Ensino resultou da compreensão de que ela esteve vinculada ao todo que constituiu o currículo do curso. A análise dos Relatórios da Prática de Ensino e dos Dossiês foi motivada pelo entendimento de que essas produções se caracterizaram, respectivamente, como síntese das atividades relacionadas com o diálogo entre os estudos realizados no curso e o trabalho pedagógico realizado pelo(a) professor(a)-licenciando(a) na escola e como síntese das reflexões sobre o processo de formação profissional, notadamente no que concerne ao contexto do curso de Pedagogia em tela.

Como o curso pressupôs que a formação nele promovida permitiria ao(a) professor(a)-licenciando(a) condições teórico-práticas favoráveis a melhor compreensão, explicação e redimensionamento da dinâmica do processo educativo, as análises foram estendidas também para o contexto escolar. Foi investigado o trabalho pedagógico das professoras-egressas que estavam atuando nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, foco da formação realizada no curso. Do total de 240 horas dedicadas à pesquisa na escola, 100 foram destinadas às observações em sala. Cento e quarenta horas restantes foram destinadas às

observações gerais sobre a dinâmica da escola, às entrevistas, à participação em cursos de formação continuada e outras atividades realizadas na escola (comemorações, reuniões). As observações realizadas em sala de aula foram registradas no caderno de campo. Para o desenvolvimento da análise das características do trabalho pedagógico de egresso(a)s do curso foram considerados os seguintes fatores: condições de trabalho na escola (espaço, tempo, recursos didático-pedagógicos); organização e desenvolvimento do trabalho na sala de aula e na escola como um todo; comportamento diante dos desafios da profissão.

1.6- Sobre o tratamento dos dados

A organização dos dados originados da investigação das várias questões analisadas foi iniciada pela tabulação dos dados derivados das entrevistas realizadas com professores/professoras do quadro docente da UFMT e com egresso (a)s do curso. Dessa tabulação, resultaram quatro tabelas (Anexo V a VIII). Duas delas sistematizaram a opinião de profissionais do quadro docente da UFMT em relação ao curso de Pedagogia na modalidade parcelada. Em uma foram apresentados os limites identificados (Anexo V) e, em outra, as possibilidades (Anexo VI). As outras duas tabelas sistematizaram a opinião do (a)s egresso (a)s em relação aos mesmos aspectos (Anexo VII e VIII). O intercruzamento dos dados levantados tornou necessária a distinção entre os condicionantes estruturais (fatores relacionados com as condições objetivas de realização do curso), os condicionantes pedagógicos (fatores relacionados com o trabalho pedagógico realizado no contexto do curso) que limitaram e os que possibilitaram a efetivação do propósito do curso.

Posteriormente, esses dados foram confrontados com informações que resultaram das análises sobre as atividades desenvolvidas na disciplina Ciências Naturais e Metodologia de Ensino, nos Relatórios da Prática de Ensino e nos Dossiês. Desse confronto surgiram dois quadros-resumo que confluíram na direção da identificação dos limites e das possibilidades enfrentadas no desafio de materializar os propósitos do curso. O foco de atenção recaiu sobre o princípio do diálogo entre conhecimento acadêmico e exercício profissional a fim de manter unidade entre teoria e prática.

Três conceitos inter-relacionados balizaram as análises sobre a relação entre teoria e prática: trabalho, conhecimento e formação docente. Em relação ao trabalho foram considerados: a relação entre a intencionalidade e a ação; a adequação às condições objetivas e os procedimentos adotados. Em relação ao conhecimento foram considerados: o sentido atribuído aos conhecimentos sistematizados e as aprendizagens realizadas. Quanto à formação foram considerados: a concepção apresentada e a relação entre essa concepção e o conceito de profissionalização.

A análise do conjunto de dados relativos ao curso de Pedagogia na modalidade parcelada foi aproximada da análise do trabalho pedagógico realizado pelas professoras egressas do curso. Essa aproximação foi feita com a finalidade de obter mais elementos de análise sobre a problemática investigada neste estudo.

A síntese geral das análises realizadas serviu de base para elaboração das conclusões deste estudo. Com ele esperei contribuir para as reflexões sobre as propostas do curso de Pedagogia que vêm sendo engendradas pelo Instituto de Educação já que as três modalidades se pautam em princípios comuns, especialmente no pressuposto do diálogo entre conhecimento acadêmico e exercício profissional. Com a adoção desse princípio basilar da formação pretende-se dar sentido político-social às teorias estudadas e de fazer da prática local de revisão das teorias e de produção de conhecimentos, em especial, de conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico.

CAPÍTULO 2

RAÍZES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PARCELADA

Uma das motivações para realização deste estudo foi o interesse em analisar a experiência de interiorização que o campus central da UFMT vem desenvolvendo, desde a metade da década de setenta, pela via dos cursos Parcelados. Como foi referido anteriormente os registros sobre essas ações eram parcos e não estavam sistematizados. Considerei que esse fato está relacionado com o pouco exercício de registros analíticos das práticas engendradas, aspecto que por sua vez tem relações com o ritmo intenso de trabalho na universidade. Está relacionado também com a pouca atenção às experiências do passado. Como observou Chassot (1995), a adesão ao presente, ao imediato é uma das características marcantes do nosso tempo. Ela é nefasta não apenas porque dificulta a incorporação da herança cultural deixada pelos nossos antepassados, como também o distanciamento crítico necessário para a assunção da postura de questionamento diante da realidade vivida.

Harvey (1989) aponta o desprezo pelo antigo como uma herança da modernidade, processo que resultou na instalação do raciocínio consubstanciado em análises objetivas, formais, supostamente protegidas de ardilosas influências das formas de pensamento tidas como elementares e obsoletas. É certo que o novo promove revolução, mas é igualmente certo que a criação tem sempre como base algo já existente. Isto significa que a realidade é construída diariamente pela recriação crítica e dialética do passado. *Em relação ao passado a história humana é uma ininterrupta totalização no curso da qual a práxis humana inclui em si mesma os momentos do passado e somente mediante tal integração os reaviva* (KOSIK, 1976, p.136). Diante desse entendimento, procuro com este estudo realizar não apenas um trabalho de escreva, mas, sobretudo, contribuir com as reflexões sobre os projetos de formação docente que temos engendrado no Instituto de Educação da UFMT.

Considerando que não é possível o passado penetra no presente participando da configuração deste julguei profícuo fazer uma breve digressão ao passado a fim de criar a tensão temporal necessária à construção da crítica aqui pretendida. O propósito foi procurar entender os fatores que impeliram a UFMT a expandir suas ações para o interior do Estado

pela via dos cursos parcelados, as características desses cursos, a área de abrangência e o papel que eles têm desempenhado na formação dos profissionais da educação de Mato Grosso. Tal propósito remeteu à investigação sobre: a história a criação e consolidação da Universidade Federal de Mato Grosso; a política de sua interiorização; cursos de Pedagogia na modalidade parcelada realizados no interior dos Estado, desde meados da década de setenta; e sobre as transformações neles ocorridas as quais conduziram à criação do curso aqui analisado.

2.1. UFMT: um projeto de universidade regional

A UFMT surgiu no cenário educacional brasileiro pela Lei n.º 5.647, de 10 de dezembro de 1970. Sua consolidação foi favorecida pela aglutinação de duas instituições de ensino superior preexistentes em Cuiabá: a Faculdade de Direito de Mato Grosso²⁸ e o Instituto de Filosofia Ciências e Letras de Cuiabá²⁹. Fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assumiu os seguintes objetivos essenciais: formação de cidadãos interessados na procura de soluções democráticas para os problemas nacionais; preparação de profissionais competentes, habilitados ao eficiente desempenho de suas funções; criação de um espaço apropriado para congregar mestres, cientistas, técnicos e artistas devotados à ampliação do conhecimento, ao cultivo das artes e a sua aplicação a serviço do homem;

²⁸ Esta instituição surgiu em 1934 por iniciativa de um grupo de bacharéis interessados na criação do curso na capital. A instituição foi reconhecida no mesmo ano, mas, pouco tempo depois, interrompeu suas atividades em consequência da publicação da Constituição Federal de 1937. Essa Lei vetou a acumulação de cargos públicos remunerados pela União, Estados e Municípios desferindo um golpe fadigoso na frágil faculdade. Isso porque impossibilitou a maioria dos professores de assumir a função docente, uma vez que muitos deles exerciam também outras funções na administração pública. Por várias vezes a referida Faculdade necessitou requerer novas autorizações de funcionamento motivadas pelas contínuas suspensões desse direito. Vencendo atribulações, a Faculdade de Direito persistiu em sua jornada, até encontrar o amparo da Lei n.º 3.877, de 30 de janeiro de 1961, assinada pelo Presidente Juscelino Kubsticheck. Essa lei conferiu à referida Faculdade o caráter de instituição federal de ensino.²⁸ A partir de então, ela passou a ser chamada Faculdade de Direito de Mato Grosso (DORILEO, 1977, 1982; VELOSO, 2000).

²⁹ O ICLC, criado pela Lei n.º 2.629 de 26 de junho de 1966, proveio da junção de duas instituições preexistentes na capital: a Faculdade de Ciências Econômicas de Mato Grosso – criada em 1965 e a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras - FFCL – criada em 1966. A última representou a consolidação, dez anos depois, da Faculdade de Filosofia de Mato Grosso que havia sido criada pela Lei Estadual nº 235, de 02 de outubro de 1952, mas não implantada em razão da evidente falta de recursos humanos. Em 1962, foram criados cargos da Faculdade de Filosofia estruturando-a em três setores: filosofia, ciências e letras (Lei nº 1.754 de 09 de novembro de 1962). Contudo, só com a criação do ICLC as atividades da referida faculdade foram postas em marcha (UFMT, 1973, p. 26).

empenho no estudo dos problemas relativos ao desenvolvimento social, econômico e cultural do País, colaborando com as entidades públicas e privadas para tal objetivo, dentro dos limites dos seus recursos.³⁰

A forma jurídica de Fundação sob a qual a UFMT foi criada lhe permitiu: constituir seu patrimônio pelas doações, auxílios, subvenções feitas ou concedidas pela União, Estados, Municípios e por quaisquer entidades públicas ou particulares; produzir rendimentos resultantes de depósitos bancários (juros) e de cobrança de taxas e anuidades, com observância da legislação específica;³¹ ter autonomia para estabelecer convênios/acordos com o poder público Estadual, com Prefeituras ou entidades particulares³². Atendendo a orientação do governo federal de se evitar duplicação de meios para fins idênticos, procurou somar energias para fazer o país progredir (DORILEO, 1977:81).

Essa e outras características assumidas pela UFMT revelam esforços para caracterizá-la como uma instituição moderna, dinâmica e arrojada. Mesmo sendo periférica, ela deveria não apenas inserir números a mais nas estatísticas do ensino superior brasileiro. Deveria ser uma unidade social ativa e militante; isto é, um centro de contato da colaboração e de cooperação de vontades e aspirações, uma família intelectual, que não exaure a sua atividade no círculo dos seus interesses próprios e imediatos (DORILEO, 1977, p. 92).

O caminho adotado foi seguir os postulados da reforma universitária, ou seja, seguir o modelo norte-americano de universidade que por sua vez era inspirado nos princípios da universidade de Berlim, na Alemanha.³³ O modelo americano de universidade refutava o currículo clássico típico das antigas universidades européias. Ao invés do tradicionalismo acadêmico, propunha-se uma universidade dinâmica, integrada à realidade. Como os problemas definidores da realidade brasileira eram diferentes de uma região para a outra,

³⁰ Conforme Art. 1º do Estatuto da UFMT (UFMT, 1971)

³¹ Art. 4º da Lei Nº. 5.647/70.

³² A política de criação de fundações públicas federais visava possibilitar a descentralização mediante maior flexibilidade, agilidade, emancipação econômica. Os êxitos nessa perspectiva foram poucos. As fundações não envolveram recursos privados como era esperado e não conquistaram autonomia, pois tinham dependência econômica e política do governo federal. Contudo, se constituíram num canal para implantação progressiva do ensino superior pago (DOURADO, 2001).

³³ Teixeira (1988) considera que no início do século XIX, a Universidade de Berlim, dirigida por Humboldt, promoveu uma grande revolução na concepção de universidade, ao propor não o comentário do conhecimento existente, não a exegese, a interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um novo conhecimento pela investigação, pela pesquisa.

entendia-se que as universidades deveriam se estruturar também distintamente (CUNHA, 1989).

Num contexto de discussão sobre os problemas ambientais no mundo, quando se reconhecia que a Amazônia tinha um papel fundamental na estabilidade das condições ambientais do planeta e, por isso, deveria ser ocupada de forma racional, os dirigentes da UFMT entenderam que ela *deveria procurar o caminho do oceano Pacífico, e não do Atlântico, o que significava a implantação de uma universidade voltada para o interior do Brasil, sensível às peculiaridades regionais* (TAVARES, 2001, p.137). Ademais, estando situada geograficamente próximo ao centro geodésico da América do Sul, poderia ainda imbuir-se *do propósito de servir não só como instrumento polarizante de integração e mudanças da região mato-grossense, mas também de contribuir para um sistema de intercâmbio cultural entre países da mesma conformação fisiográfica* (UFMT, 1979, p. 45).

Seria papel da UFMT favorecer o desenvolvimento do Estado iniciando pelo respeito e valorização da cultura regional, particularmente da cultura indígena e pelo estudo das potencialidades e uso racional/equilibrado dos recursos naturais.³⁴ Os produtos do trabalho da UFMT seriam devolvidos às comunidades locais na forma de conhecimentos sobre a região e de profissionais com competências para atuar segundo a realidade de Mato Grosso. Isso implicou a assunção de pesquisa como a matriz orientadora das atividades da universidade. Daí a proposta de inversão do trinômio *ensino-pesquisa-extensão* para *pesquisa-ensino-extensão*. Na opinião do primeiro reitor da UFMT, Gabriel Novis Neves, seria bastante contraditório se os conteúdos educacionais permanecessem estranhos ao âmbito de influências da universidade. Ademais, a produção de conhecimentos sobre a Amazônia mato-grossense seria condição imprescindível para instaurar a universidade como propulsora do progresso da região, suprindo a sociedade de informações essenciais (UFMT, 1973).

Ao perseguir esse propósito, a UFMT pretendia assumir uma fisionomia própria, compatível com as características da região. Estando situada em Cuiabá, cidade considerada o *Portal da Amazônia*, surgiu a idéia de dar a ela o cognome de *Universidade da Selva*. Na forma reduzida, UNISELVA.

³⁴ A preocupação com as questões ambientais teve influências do movimento ambientalista que ganhou expressão com a Conferência Para o Meio Ambiente realizada em Estocolmo – Suécia - em 1972.

O apanágio da UNISELVA estava calcado no Projeto *Cidade Laboratório de Humboldt* que chegou a ser instalado na cidade de Aripuanã, no norte de Mato Grosso, à 700 Km de Cuiabá.³⁵ O Projeto Cidade Laboratório, também chamado Projeto Aripuanã ou Projeto Humboldt, propunha a existência de um centro de pesquisas interessado em realizar estudos sobre a região, orientar o desenvolvimento social e econômico do Estado, sem causar grandes impactos sobre o ambiente. O lema era *conhecer a Amazônia para então ocupá-la*. (TAVARES, 2001)

O sistema de pesquisa e desenvolvimento da Cidade Laboratório que Pedro Lomba (apontado como mentor do projeto) chamou de *Amazonologia* entendia a pesquisa como um contínuo com três fases interligadas:

A pesquisa básica, de como funcionava o meio ambiente, de forma não humana, no estado selvagem; as informações geradas nessa etapa passariam para uma segunda etapa, onde se passava a operar o meio ambiente para introduzir/enxertar os nossos objetos econômicos que eram a madeira, peixe, gado, minérios, comunidade do trabalho, saúde. Essa era a fase da pesquisa operacional em que os resultados dela iriam da rejeição para a aceitação de um organismo vivo na floresta amazônica, da nossa atividade, do nosso objeto e dos nossos seres que cravamos, aceitação ou rejeição de um organismo que então cairia na terceira faixa que seria a educacional que prepararia, assim, o ato decisivo de preparar o homem competente para operar o desenvolvimento nacional. Essa era a amazonologia que, por sua vez, nesta faixa se interligava de novo a pesquisa no meio ambiente; essa era a chave do negócio. (VELOSO, 2000, p. 44).

Em outras palavras, a UFMT se propunha a absorver conhecimentos sobre a região amazônica pela via da pesquisa científica e transformar esses conhecimentos em matéria de ensino para serem empregados nas salas de aula, discutidos, analisados e devolvidos para a Cidade Laboratório como coisas práticas, como por exemplo, na solução de problemas da agricultura, da saúde, da piscicultura, do manejo da floresta etc. Os produtos desse processo seriam então devolvidos para as comunidades locais sob a forma de conhecimentos aplicáveis às situações da vida e sob a forma de profissionais competentes e qualificados para atuar na região. Previa-se, portanto, uma *retroalimentação* contínua entre pesquisa, ensino e extensão.

Ao se cobrir dessa roupagem centrada na pesquisa das realidades locais para contribuir com o desenvolvimento racional da região, a UFMT conquistou, logo nos seus

³⁵ O nome "Humboldt" foi uma homenagem a Alexandre Von Humboldt, naturalista alemão que realizou extensivo levantamento da flora amazônica e que, no século XIX, acreditava e afirmava que a Amazônia seria o celeiro do mundo (UFMT, 1973).

primeiros anos de existência, o estatuto de universidade moderna, ágil e promotora de progresso. Por essa razão o projeto da Uniselva foi citado várias vezes por personalidades políticas e educacionais no Brasil e recebeu atenção da imprensa nacional. O governo federal, simpático ao projeto, foi sensível no apoio a ele, envolvendo vários Ministérios: da Aeronáutica (que por várias vezes cedeu o avião búfalo para transporte de materiais e equipamentos), do Interior, do Planejamento, da Agricultura, da Educação e Cultura.

A “Cidade Laboratório de Humboldt”, criada em 1973, foi desenvolvido apenas durante vinte e sete meses. Nesse curto espaço de tempo foi construída uma estrutura de seis mil metros quadrados no meio de uma clareira aberta na selva o que exigiu a construção de uma pista de pouso. Nesse período foram firmados convênios com algumas instituições brasileiras, bem conceituadas na área da pesquisa científica como o Instituto Osvaldo Cruz, o Instituto Eugênio Lodi e o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA. A Cidade Laboratório de Aripuanã recebeu visita de pesquisadores do país e também de outras partes do mundo. Foi grande o volume de correspondências que solicitavam informações sobre o Projeto. Em Aripuanã ocorreram também trabalhos envolvendo professores e alunos, mas a proposta audaciosa não se efetivou.

Há razões para crer que a interrupção do Projeto Aripuanã está associada a vários fatores, a começar pelo fato de o projeto ter sido gestado pela cúpula da UFMT e ficar restrito a poucas pessoas, o que levou à não incorporação da proposta da UNISELVA pela comunidade acadêmica como um todo. Na verdade, o projeto parece ter sido mais uma estratégia política para conquistar prestígio e recursos financeiros que um projeto de universidade. Ademais, havia falta de pessoas qualificadas no campo da pesquisa científica para desenvolver o projeto; o acesso à Cidade Laboratório era difícil e submetido ao regime da floresta (o período das chuvas dificultava o acesso); a venda de terras pelo governo estadual para grandes empresas interessadas em colonizar a Amazônia sem estudos prévios tornava os objetivos do projeto sem sentido; a centralização administrativa do projeto dentro da UFMT inviabilizava muitas ações dele, uma vez que a pesquisa estava submetida aos procedimentos burocráticos da universidade.

Diante dessas dificuldades, os projetos que se seguiram na perspectiva de interiorizar a universidade passaram a ser mais modestos. A pesquisa deixou de ser o foco dos investimentos para dar lugar ao ensino que se expandiu pelo interior em decorrência da criação

de três *campi* e no desenvolvimento dos cursos parcelados. Como será descrito no tópico que segue o curso de Pedagogia Parcelada teve papel de destaque nesse processo.

2.2. Interiorização da UFMT

O processo de interiorização da UFMT se iniciou num momento em que a universidade dava os seus primeiros passos como universidade interessada na produção de conhecimentos e na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento de Mato Grosso e do País. Buscando cumprir seu compromisso com o desenvolvimento da região, a UFMT criou, em 1975, dois cursos parcelados³⁶ em Cáceres, município situado no Centro-sul do Estado. Os cursos foram Licenciatura em Letras e Pedagogia, ambos de curta duração. A razão da opção pelo município não foi explicitada nos documentos analisados.

A coordenação desses cursos ficou a cargo da professora Janeth Jacob, vinculada ao Departamento de Educação e à Coordenadoria de Assuntos Técnicos – CATEC – da Vice-Reitoria Acadêmica. Segundo informação verbal da mencionada professora, a criação desses cursos foi uma decisão administrativa, atribuída ao Departamento de Educação. Foi um marco no processo de interiorização da universidade. Para a população de Cáceres foi um evento histórico, celebrado oficialmente, visto que representava a concretização do acesso ao ensino superior e mais progresso para a região.

Em 1979, a administração central da UFMT delegou à Coordenação de Assistência ao Ensino – CODEN –³⁷ e a sua Gerência de Apoio Pedagógico – GAP – a responsabilidade de elaborar uma proposta efetiva de expansão das ações da universidade. Em julho do mesmo ano, a referida coordenação publicou o documento *Interiorização da UFMT* contendo duas propostas: a criação de Unidades de Ensino Superior Regionais em cidades do interior de Mato Grosso e a realização de cursos parcelados em municípios não beneficiados

³⁶ Conforme foi referido anteriormente, no vocabulário da UFMT, a expressão *curso parcelado* é utilizada para designar a modalidade de curso oferecido para professores já inseridos no sistema de ensino público do interior de Mato Grosso. Esse curso, realizado no período das férias escolares, em um determinado município (Pólo), recebeu o qualificativo *emergencial* por não ter demanda contínua. Daí a necessidade de funcionar como curso itinerante (transitório) atendendo aos apelos da demanda por formação docente de diversos municípios.

³⁷ Órgão vinculado à Sub-Reitoria Acadêmica e credenciado para assessorar os trabalhos da universidade no aspecto técnico e pedagógico.

com a implantação dos *campi*. No mencionado documento, a interiorização é conceituada como

[...] extrapolação dos limites físicos da universidade às regiões localizadas em sua área de influência, proporcionando-lhes, através de ações específicas, meios e recursos necessários ao desenvolvimento sócio-econômico-cultural de cada uma delas, em consonância com as peculiaridades local e regional (UFMT, 1979, p. 45).

Por entender que o livro *Interiorização da UFMT* lançou as bases dos cursos na modalidade parcelada, considere relevante discuti-lo aqui, a começar pela figura apresentada na capa e que representa a logomarca da Interiorização da UFMT.

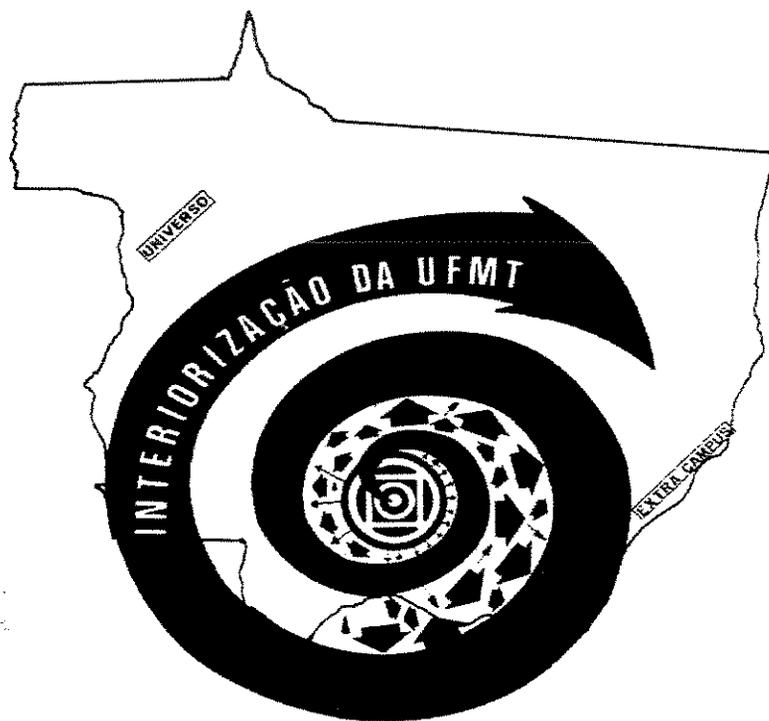


Figura 1 Logomarca da Interiorização da UFMT. Fonte UFMT (1979)

O símbolo destacado a seguir, que aparece no centro da logomarca da Interiorização, foi criado para representar a *Universidade da Selva* e expressar seus ideais.

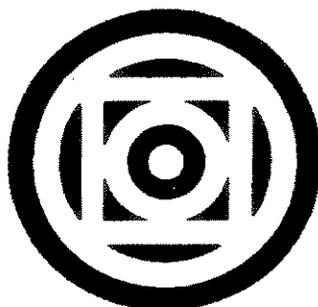


Figura 2. Símbolo da UNISELVA

Vlademir Dias-Pino, autor deste símbolo, diz ter se inspirado em dois elementos da natureza: pedra e água para lembrar a região rica em terras e em rios. Ao ser entrevistado por Tavares (2001) o artista assim explica a sua criação:

[...] você numa superfície líquida, que são os rios amazônicos você joga um objeto sólido, que seria uma pedra. O que vai acontecer? Em contato com a superfície líquida, esse elemento sólido vai formar circunferências cada vez maiores, e ele procura o leito do rio. Então, todo aluno, entrando na Universidade, vai ampliar os seus conhecimentos e, cada dia mais, aprofundar o seu saber. Mas chega um momento que vem o racional e bloqueia isso. Isso nós temos na nossa vida, (...) você estuda, estuda, estuda, e depois de algum tempo você dá uma parada para saber: é isso mesmo que eu quero? Então, tem aquele quadradinho, que não é fechado, que dá abertura para depois dessa reflexão, você continuar ampliando. (TAVARES, 2001:142).

A espiral crescente que sai do centro da logomarca da Interiorização representa o movimento de expansão da universidade para o interior do Estado. Nota-se que as setas estão dispostas predominantemente no sentido do centro para a periferia, ou seja, da universidade para o universo extracampus. A ausência de um número maior de setas no sentido contrário parece estar relacionada com a idéia de que a produção do conhecimento não implica movimento dialético entre o interior e o exterior da universidade. Essa simbologia contraria o propósito da UNISELVA de *buscar nas comunidades as matérias-primas de suas criações e para elas reverter os produtos elaborados* (UFMT, 1979, p.16). A universidade parece ser entendida assim, como uma grande fonte geradora de conhecimentos que jorra para fora.

A primeira parte do documento foi intitulada *Educação - Universidade - Desenvolvimento*. Como o próprio título sugere, buscou-se realçar o papel da educação e da

universidade para o desenvolvimento pessoal e do coletivo social. Essa conceituação foi ancorada em dois postulados:

Primeiramente, na necessidade de desenvolvimento como a única forma de superação da pobreza, caracterizada pela situação existencial do infra-humano ou do desumano, alienante por natureza na medida em que impede ao homem viver e explodir as suas potencialidades criativas. Daí, que o produto educação deve ser resposta às necessidades de um país em desenvolvimento. O segundo postulado, diz respeito à fundamental importância em se treinar habilidades e atitudes bem como desenvolver a capacidade de reestruturação mental do ser humano, a fim de que ele tenha condições mentais de se adaptar e de enfrentar os novos tipos de sociedades que ainda estão por existir, como decorrência natural do irreversível processo de desenvolvimento científico e tecnológico. (UFMT, 1979, p. 23).

Ficou explícito, no primeiro postulado, o caráter economicista atribuído à educação, uma vez que ela foi vista como *única forma de superação da pobreza* e como produto que daria respostas *às necessidades de um país em desenvolvimento*. Nessa perspectiva, a pobreza não foi associada às relações sociais injustas, mas sim à ignorância, que *aliena e impede o ser humano de viver e explodir as suas potencialidades criativas*. No segundo postulado apareceu o interesse em orientar a educação para o *treino* e habilidades e atitudes a fim de possibilitar aos estudantes condições mentais para se *adaptar e enfrentar os novos tipos de sociedades que ainda estariam por existir, como decorrência natural do irreversível processo de desenvolvimento científico e tecnológico*. Ficou evidente que a UFMT esteve atenta aos movimentos da batuta do governo militar que orquestrava a política nacional tecnicista orientada para o desenvolvimento nacional com segurança. A sintonia com as orientações oficiais pôde ser percebida também na concepção de universidade, caracterizada como

uma das instituições diretamente responsável pelo ajustamento e pela integração do homem aos novos valores e padrões sociais, no que concerne a sua preparação para o trabalho, mediante sua participação consciente no processo de desenvolvimento. Por essa razão, a Universidade ao traçar suas linhas básicas de ação deverá ter sempre presente os propósitos da nação e da região onde está inserida, para que possa, agindo desta forma, auscultar-lhe os anseios e perspectivas, vindo, assim, numa íntima interação, contribuir mais eficazmente para com o progresso tão necessário e tão esperado. As Universidades constituem os meios principais para que a fusão de atividades progressistas de todos os elementos constitutivos da nação se transformem em instrumentos efetivos de progresso. Assim sendo, a implementação sistematizada e a aceleração do irreversível processo de desenvolvimento só será viável se a Universidade funcionar como um verdadeiro organismo diagnosticador

dos pontos que estrangulam e entavam o desenvolvimento dos marcos e microsistemas sociais e, sobrepujando-os, ser fonte consciente e crítica de renovação (UFMT, 1979, p. 24 -25).

A universidade foi apresentada como uma instância capaz de interagir com contexto físico e social para investigar os anseios e potencialidades da região, diagnosticando pontos estranguladores e entravadores do progresso do Estado. Foi essa concepção de universidade responsável pelo *ajustamento* e pela integração do homem aos novos valores e padrões sociais, no que concerne a sua preparação para o trabalho, mediante sua participação consciente no processo de desenvolvimento que orientou a política de interiorização da UFMT. O esforço para materializar tais princípios ficou explícito na conceituação das três frentes de trabalho inerentes à atuação da universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Em relação ao Ensino, defendeu-se a idéia de que ele deveria ser objetivo, básico, instrumentalizador e voltado para a preparação de indivíduos capazes de integrarem-se à sociedade tecnológica e assim contribuir com o desenvolvimento do país. Essa perspectiva de ensino defendia o uso da tecnologia educacional, entendida como técnicas de ensino e/ou instrumentalidades educacionais e como *planejamento e organização do ensino baseados em princípios científicos derivados de análise experimental do comportamento e de outros rumos do conhecimento científico, tais como: teoria da comunicação, análise de sistemas etc* (UFMT, 1979, p. 27).

O texto apresentou esclarecimentos em relação aos postulados da tecnologia educacional, realçando a exigência do ensino se configurar como um subsistema do sistema global. O planejamento deveria, necessariamente, corresponder a uma visão sistêmica da realidade e prever o controle de variáveis a fim de garantir, com mais eficiência, a produtividade do ensino. A produtividade foi entendida *como o pleno aproveitamento do recente profissional no mercado de trabalho, sem desvio ocupacional* (UFMT, 1979, p. 29).

O planejamento foi apontado como um elemento fundamental para se garantir a eficiência do processo educativo. Para tanto, foi destacada a necessidade de se estabelecer íntimas relações entre objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. Uma vez executado o planejamento, entendeu-se ser preciso analisar o nível de satisfação entre o planejado e o executado para se avaliar a necessidade de reorganização das situações de ensino e aprendizagem (feedback). Certamente, é por essa razão que os autores afirmam que na

ordem de execução, o corpo docente deveria ser o primeiro e o mais diretamente responsável pelo êxito do sistema educacional, já que dele dependeria a eficiente elaboração, execução e controle do processo de ensino-aprendizagem (UFMT, 1979, p. 31).

No documento ficou ressaltada a necessidade de existir uma estreita relação entre a pesquisa pura e a pesquisa aplicada, uma vez que uma pode abrir caminho para a outra apontando novas possibilidades. Ambas deveriam manter um caráter pluridisciplinar e objetivar o encaminhamento dos problemas culturais, econômicos e sociais da região, o que resultaria no seu desenvolvimento. Ficou ressaltada ainda a importância da universidade vincular a atividade científica à formação profissional, a pesquisa ao ensino, teoria e prática.

Quanto à Extensão, houve a compreensão de que esta atividade permitiria a extrapolção das ações da universidade para outras instituições e populações permitindo permanente conexão com os diversos setores da sociedade. Seu objetivo era criar estratégias que permitissem a “retroalimentação do sistema universitário, através da atividade docente e/ou discente, esta supervisionada, contribuindo assim, para melhoria dos padrões socioeconômicos-culturais e o atendimento das demandas sociais” (UFMT, 1979, p. 36). Como atividade de extensão, foram citados: cursos, seminários, encontros, atividades culturais, museus, publicações, oferta de estagiários e outros serviços destinados a atender as necessidades da sociedade mato-grossense.

Os autores do documento esclareceram que embora as três funções primordiais da universidade tivessem sido abordadas isoladamente, elas representavam “faces de um único objetivo de relevante e imprescindível importância – o ensino” (UFMT, 1979, p.38). Finalizaram essa parte apresentando três conceituações para o Ensino.

Ensino - transmissão - caracterizado pelo aprendizado fortemente marcado pelo uso de preleções ou aula de caráter informativo, e o treinamento prático, orientado e supervisionado pelo professor.

Ensino - pesquisa - caracterizado pela busca de conhecimentos em todos os campos de atividade humana, não somente sob a forma de pesquisa pura, científica ou tecnológica em laboratório, mas também na sociedade, buscando seus anseios, identificando distorções e descobrindo suas potencialidades.

Ensino - aplicação: Extensão - caracterizado como mecanismo permanente de renovação de método e de conteúdo de ensino, oferecidos ao longo desse treinamento, orientado pela demanda da sociedade (MEC/DAU apud UFMT, 1979:39)

As conceituações apresentadas anteriormente revelam que os autores se mostraram interessados em manter sintonia entre as ações da UFMT e os valores/princípios defendidos pelo governo militar. O caráter reflexivo, analítico e crítico da educação foi extraído para caracterizá-la como um treinamento para “adaptação” a um tipo de sociedade na qual o padrão de comportamento já estava estabelecido e justificado em nome do progresso da região e do país. Assim, a tecnologia educacional foi assumida como melhor caminho para o ensino, por entender que ela permitia maior grau de eficácia e de produtividade pela possibilidade de controle e consonância com as exigências do mercado de trabalho e com o avanço técnico-científico.

A segunda parte do texto teve como título *Fundamentos da Interiorização*. Nela foi ressaltado mais uma vez o papel da universidade na preparação de profissionais e especialistas nos diversos campos do conhecimento para atender as exigências do mercado de trabalho e os anseios individuais. Ficou reafirmada a responsabilidade da universidade no ajustamento e integração do homem à sociedade, proporcionando a esta mesma sociedade meios para se expandir e desenvolver-se (UFMT, 1979).

Diante desse propósito, entendeu-se que a universidade não poderia voltar-se exclusivamente para as regiões mais desenvolvidas sócioeconomicamente no Estado. Deveria também atender as regiões menos favorecidas na tentativa de possibilitar o despertar das potencialidades e o desenvolvimento delas. Esse contato com outras realidades possibilitaria à universidade elementos para a sua auto-renovação, condição imposta pelas constantes mutações na sociedade.

Com a interiorização de suas ações, a universidade se dispôs a resolver o problema do êxodo de jovens do interior para a capital, fenômeno que causava desequilíbrio financeiro nas famílias que assumiam os custos de mandar os filhos para a capital para ingressar na universidade. Resolvendo esse problema, a universidade pretendeu solucionar também o desequilíbrio no mercado de trabalho existente no Estado. Isto porque formado, o jovem profissional raramente retornava para seu local de origem o que resultava em aumento da oferta de mão-de-obra qualificada na capital e escassez no interior. Ademais, com o êxodo do jovem, o interior perdia também nos aspectos sociais, culturais e humanos, visto que se subtraía o que poderia ser considerado como a sua maior riqueza: a juventude – justamente os elementos de maior capacidade e iniciativa (UFMT, 1979, p. 51).

O caminho para a solução desse problema foi apresentado na terceira parte do documento e correspondeu a dois subprojetos: implantação de *Unidades Regionais de Ensino Superior* e desenvolvimento de *Cursos Parcelados*. No contexto da elaboração dessas propostas, Mato Grosso era constituído por 38 municípios carentes de infra-estrutura e de recursos humanos qualificados.

A definição desses projetos foi ancorada em dados sobre o número de alunos com potencial para ingressar em cursos superiores nos três anos que se seguiam. Com base nesses dados, os municípios de Mato Grosso foram organizados em regiões geoeducacionais polarizadas por: Cuiabá, Rondonópolis, Cáceres e Barra do Garças. Constatou-se que esses três últimos municípios reuniam as condições materiais e humanas para abrigar uma instituição permanente de ensino superior. Rondonópolis já contava com um Centro Pedagógico ligado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Cáceres havia iniciado, sob responsabilidade dos poderes municipais, a implantação de cursos superiores. Previa-se ainda, num futuro não remoto, a implantação de outra Unidade de Ensino Superior Regional – UESR – no norte do Estado, região que começava a crescer vertiginosamente em decorrência do fluxo migratório em direção à Amazônia.

Foi previsto que as unidades de Ensino criadas teriam administração própria, mas permaneceriam subordinadas pedagógica e administrativamente ao *campus* central. A CODEN foi o órgão da administração responsável pela supervisão dos aspectos técnico-pedagógicos. As Unidades de Ensino contariam também com um Coordenador Geral local, com corpo administrativo e corpo docente próprios. Os cursos oferecidos pelas referidas Unidades de Ensino seriam definidos com base nas prioridades de cada microrregião.

Com a criação das UESRs, cinco municípios passaram a ser atendidos direta e permanentemente pela universidade: Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Cáceres e Barra do Garças. Para atender os 33 municípios não contemplados - que correspondiam a 85% da área e 55% da população do Estado -, foi adotada a seguinte alternativa: os cursos de curta duração e por tempo determinado, também chamados cursos Parcelados. Estes cursos tinham como objetivo formar técnicos, especialmente para a área da educação.

A coordenação geral desses cursos ficou a cargo dos respectivos Departamentos. Mais especificamente, de um membro do Colegiado de Curso ou de um professor de comprovada experiência na área. O coordenador geral ficou encarregado de: fazer sondagens

da necessidade de mão de obra nos municípios e onde poderiam ser instalados; coordenar, supervisionar e controlar a execução dos cursos conforme a legislação vigente; recrutar pessoal necessário para o funcionamento do curso e manter contato com a administração central da universidade para requisitar recursos e responder pelas questões legais inerentes ao curso. Para tanto, esse coordenador contaria com pessoal de apoio administrativo. Cada curso teria um coordenador da área vinculado à universidade. Este se encarregaria de coordenar os trabalhos pedagógicos junto aos professores e alunos; de controlar o material didático a ser impresso por solicitação dos professores; encaminhar ao coordenador geral relatório das atividades docentes; conduzir e orientar o aluno durante os encontros de supervisão; receber os trabalhos dos alunos nos encontros de supervisão e relatar aos professores as dificuldades encontradas na elaboração dos trabalhos exigidos e de encaminhar ao coordenador geral os relatórios referentes às atividades desenvolvidas. O corpo docente desses cursos seria recrutado no quadro regular da UFMT ou na própria comunidade. Os professores deveriam: participar da elaboração do plano de curso da disciplina a lecionar; participar de reuniões programadas pelo coordenador de curso; propor a relação de material necessário a seu trabalho; fazer acompanhamento da atuação dos alunos; registrar as atividades no diário; propor ao coordenador medidas para melhor ajustamento e rendimento (UFMT, 1979).

Uma vez atingido o número de profissionais desejados na região onde os cursos seriam oferecidos, estes deveriam ser extintos ou alterados de acordo com as exigências do mercado de trabalho da região e transferidos para outra região. Tinham, portanto, caráter de excepcionalidade como estava previsto no Parecer nº 848/68 do Conselheiro Newton Sucupira.

Havia expectativa de que os cursos de Licenciatura Parcelada oferecessem *sólida formação didático-pedagógica, paralelamente a formação específica* (UFMT, 1979, p. 91). Por essa razão, o currículo foi organizado em períodos letivos e períodos em serviço.³⁸ Os períodos letivos seriam divididos em quatro etapas, coincidindo cada uma das etapas com as férias escolares. Nessas etapas de caráter mais teórico, os licenciandos receberiam as informações e explicações das várias disciplinas, em jornadas diárias de trabalho de oito horas (UFMT, 1979, p. 92). Nos períodos em serviço, os licenciandos deveriam *trabalhar com o*

³⁸ Essa organização curricular foi regulamentada pela Portaria n.º 25/80/SRAc. Portaria assinada em 09 de setembro de 1980 pelo Professor Atilio Ourives, Sub-Reitor Acadêmico

material teórico recebido na fase anterior do curso, sob a forma de tarefas propostas pelos professores, com o objetivo de enriquecer e/ou aprofundar os conteúdos estudados (UFMT, 1979, p. 92). O acompanhamento e controle dos trabalhos correspondentes à etapa em serviço dar-se-iam no decorrer do referido período, em datas previamente estabelecidas (durante cinco dias) e seriam denominados de *Encontro de Supervisão*. Nesses encontros, os alunos teriam oportunidades de questionar com o coordenador de curso os trabalhos ainda em desenvolvimento, discutir as matérias teóricas e/ou práticas que teriam sido mal assimiladas, tirar dúvidas surgidas durante leituras, estudos e pesquisas. O coordenador de curso teria então a possibilidade de receber da turma o retorno dos trabalhos e, posteriormente, relatar aos professores as dificuldades encontradas pelos licenciandos na confecção dos trabalhos exigidos. Essa organização permitiria o estabelecimento de uma avaliação mediata e constante (UFMT, 1979, p. 93).

Nota-se nessa organização curricular a tendência tecnicista do ensino, pois, as atividades em serviço constituíam mero reforço da teoria exposta nas etapas letivas pela realização de tarefas propostas pelos professores. Não se previa integração efetiva entre conhecimento acadêmico e exercício profissional como forma de produzir conhecimento sobre os problemas da educação.

Da equipe de professores do curso, esperava-se um planejamento cuidadoso das atividades ou tarefas a serem desenvolvidas durante os períodos em serviço as quais constituiriam o material de avaliação e orientação dos encontros. Três pontos básicos deveriam ser considerados na preparação das etapas em serviço: *O tempo (horas) destinado a cada disciplina; a adequação dos objetivos das tarefas aos objetivos do curso; e as necessidades dos licenciandos no exercício de suas atividades de magistério* (UFMT, 1979, p. 94).

Na conclusão, os autores expressaram entendimento de que, com a elaboração do documento, as bases teóricas para uma Política de Interiorização haviam lançadas e que os instrumentos operativos apresentados seriam passíveis de mudança. O texto encerra-se com uma citação do então Reitor Gabriel Novis Neves, que numa explícita recuperação do ideário da UNISELVA afirmou:

É necessário que expandindo-se, através de sua interiorização, busque-se com profundidade respostas operacionais em termos qualitativos, distanciando-se do artificialismo informador de que a quantidade dá caráter de cientificidade e de racionalidade ao ensino superior. A integração da Universidade na comunidade responsável - governo e povo - há de ser a do laboratório para desenvolver soluções potenciais e para propô-las (UFMT, 1979, p. 103).

Esse breve resgate da história da interiorização da UFMT dá evidências de que essa iniciativa tem relações com o desejo de configurá-la nos moldes da reforma universitária. Dentro daquele quadro, como universidade moderna, deveria voltar suas ações para o atendimento das necessidades do desenvolvimento econômico, em conformidade com a orientação política do governo militar. Essa orientação teve relações com as mudanças, ocorridas a partir da segunda metade do século XX, na concepção de universidade. Como destaca Foerste (2002), a partir de então a universidade passou a ser vista como um importante aliado do empresariado em virtude do papel que desempenha na formação de profissionais e na produção de conhecimentos e tecnologias que podem modernizar os processos produtivos. Daí o esforço para se difundir o modelo tecnicista de ensino, inspirado na racionalidade técnica.

Derivada da filosofia positivista, a racionalidade técnica serviu de base para constituição da universidade moderna, induziu ao trabalho especializado, inclusive na escola, reduzindo a participação de professores apenas à execução de tarefas pela *aplicação da teoria e das técnicas derivadas do conhecimento sistemático, de preferência científico* (SCHÖN, apud TRIVIÑOS, BÚRIGO e COLAO, 2003, p. 34).

É necessário reconhecer que dentro dos limites estruturais e políticos impostos para uma universidade de pequeno porte e situada num Estado que foi durante muito tempo considerado indiviso, a UFMT, ainda neófito, deu respostas positivas ao seu propósito de contribuir para o desenvolvimento da região. Se as respostas não foram significativas no campo da produção de conhecimentos sobre a Amazônia, elas assim foram pela formação de recursos humanos para diferentes campos da atividade humana, notadamente para a educação. O mapeamento apresentado a seguir sumaria os investimentos relativos aos cursos parcelados.

2.3 Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada

Antes de apresentar as ações desenvolvidas pelo curso de Pedagogia na modalidade parcelada, julguei necessário rememorar que, em Mato Grosso, a história do curso de Pedagogia se iniciou em 1968, portanto, antes da criação da UFMT. O referido curso integrava, juntamente com outros cursos de licenciatura (Matemática, Geografia, História Natural, Letras, Física e Química), a Faculdade de Educação do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá - ICLC.

Como parte das ações do ICLC, o curso de Pedagogia não teve *locus próprio*. Funcionou no Palácio da Instrução, no Liceu Cuiabano, na Escola Técnica Federal e no Colégio Barnabé de Mesquita, até encontrar guarida no *campus* construído para abrigar a UFMT. Somado a isso enfrentou problemas com a carência de recursos materiais, particularmente de biblioteca e de recursos humanos.

No início do curso eram poucos professores, trabalhando em condições precárias. Trabalhávamos em instalações cedidas [...] antes de termos realmente a sede da universidade. [...] Então era muita deficiência física e de possibilidade de pesquisa porque a biblioteca se resumia a nossos livros particulares. Foi um começo difícil de formação de uma mentalidade acadêmica [...] Boa parte do corpo docente veio de fora. (Vitória, professora do curso de Pedagogia da UFMT).

O corpo discente do curso de Pedagogia do ICLC foi constituído basicamente por profissionais já vinculados ao sistema público de ensino. Um bom número desses profissionais passou a fazer parte, mais tarde, do quadro docente da UFMT.

[...] a gente deve ressaltar a gratificação que foi conviver com os primeiros alunos. São nossos colegas hoje. Era um grupo que qualquer professor desejava. Pessoas interessadíssimas. A par das dificuldades de instalações, de espaço físico e tudo, era um corpo discente irrepreensível e são hoje figuras que deixaram uma contribuição muito grande para a universidade (Vitória, professora do curso de Pedagogia da UFMT).

Com a criação da UFMT, em dezembro de 1970, o curso de Pedagogia foi incorporado pela novel universidade, assim como os demais cursos desenvolvidos pelo ICLC. Na estrutura da universidade o citado curso passou a fazer parte do Departamento de Educação do Centro de Humanidades, juntamente com os Departamentos de: Letras, Direito, Economia,

Ciências Contábeis, Serviço Social e Geografia. Os demais cursos: Matemática, Química, Física, Engenharia Civil e História Natural passaram a fazer parte do Centro de Tecnologia.

A criação de diversos Institutos de *conteúdos específicos* (no caso da UFMT de Centros) e da Faculdade de Educação, decorrente da Reforma Universitária de 1968, foi, na opinião de Brzezinski (1999), o fulcro central da reestruturação do sistema de formação de professores. Este foi dividido em dois *loci*: os institutos que assumiram a responsabilidade pelo bacharelado e pela licenciatura de sua área de saber e a Faculdade de Educação, que se responsabilizou pela formação do pedagogo e pelas disciplinas pedagógicas para as licenciaturas.

Na UFMT, o curso de Pedagogia manteve as prescrições do Parecer 252/69-CFE e da Resolução 02/69, ambos do Conselho Federal de Educação. A referida legislação aprovou respectivamente o currículo e estabeleceu os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso. Estabeleceu também que a licenciatura seria a habilitação básica do pedagogo que poderia optar ainda por uma habilitação específica (orientação, administração, supervisão e inspeção escolar). Exigia-se como atividade obrigatória para cada habilitação, a realização de estágio supervisionado e a prática das atividades correspondentes às respectivas habilitações. Exigia-se também experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

2.4. Curso de Pedagogia na modalidade parcelada: uma estratégia para formação de profissionais da educação já inseridos no sistema público de ensino

A proposta de criação dos cursos em pauta foi gestada na esfera da administração central da UFMT, mais especificamente na Coordenadoria de Assuntos Técnicos - CATEC³⁹. Esta atribuiu ao Departamento de Educação, na pessoa da professora Janeth Jacob, a responsabilidade de coordenação das atividades dos referidos cursos. A história desses cursos começa, portanto, com a cisão entre concepção e execução.

³⁹ A CATEC fazia parte da Vice-Reitoria Acadêmica.

Os primeiros cursos de graduação na modalidade parcelada foram Letras e Pedagogia, ambos desenvolvidos em Cáceres, cidade situada às margens do rio Paraguai, na divisa com a Bolívia. Esses cursos de licenciatura de curta duração foram resultados de convênio firmado entre a UFMT, a Secretaria de Educação e Cultura e a Prefeitura de Cáceres. Destinavam-se exclusivamente à formação de profissionais da educação em exercício na rede pública de ensino.

O trabalho da coordenação desses cursos consistiu basicamente de: participação nas atividades de planejamento/organização das atividades; contato com os Departamentos para solicitar professores; interação com os professores para informar sobre as condições locais e a dinâmica do curso; preparação de material didático solicitado pelo professor; interação com os alunos para dar informações, dirimir dúvidas, recolher/devolver trabalhos e auscultar seus interesses e críticas. Além disso, a coordenação do curso se responsabilizou pelos trabalhos burocráticos relacionados com a vida acadêmica.

O mapa, apresentado a seguir, mostra o Estado de Mato Grosso antes da divisão realizada em 1977 e o município pólo que foi sede dos dois cursos. Por carência de informações precisas, os demais municípios envolvidos nas ações desse curso não estão destacados.

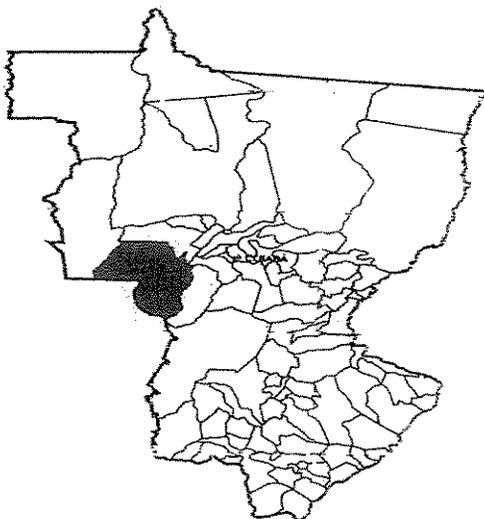


Figura 3 Mapa do Estado de Mato Grosso (antes da divisão) destacando o município de Cáceres, sede dos primeiros cursos parcelados desenvolvidos pela UFMT, na década de 1970.

Para mapear os cursos parcelados desenvolvidos pelo *campus* central da UFMT⁴⁰, considerei as diferentes instâncias administrativas que até então fizeram a gestão dos referidos cursos. Isso implicou a definição de três períodos distintos. O primeiro, de 1975 a 1985, corresponde à administração feita pela Coordenação de Assistência ao Ensino – CODEN. O segundo, de 1985 a 1992, diz respeito à incorporação do curso de Pedagogia modalidade Parcelada pelo antigo Departamento de Educação. O último, de 1992 até os dias atuais, refere-se à continuidade do desenvolvimento desse curso pelo Instituto de Educação. O curso estudado nesta tese se refere ao último período.

2.4.1 Cursos Parcelados desenvolvidos pela CODEN

No final da década de 1970 a CODEN, atendendo solicitação da reitoria da UFMT, definiu uma política para interiorização da universidade. Essa política, apresentada no capítulo anterior, consistiu na criação de Unidades Regionais de Ensino Superior e na implementação dos chamados cursos emergenciais na modalidade parcelada⁴¹. Dentro dessa política foi prevista, como contrapartida dos municípios atendidos pelos cursos, a criação de um Centro de Referência no Pólo. A estrutura física desses Centros deveria estar dotada de recursos materiais e humanos para dar apoio não só às ações acadêmicas, mas também às atividades do sistema público de ensino da região. Deveriam funcionar também, como elo entre a região atendida e a UFMT. Tal proposta, porém, não se efetivou.

De 1975 a 1985, a CODEN, mais especificamente, a sua Gerência de Orientação Pedagógica – GOP – coordenada pela professora Maria Lúcia Cavalli Neder, promoveu 11 cursos na modalidade parcelada no interior do Estado. A seleção dos municípios pólos foi definida com base em informações que apontaram onde havia: maior clientela apta ao ingresso no ensino superior; grande deficiência de professores qualificados; maior população escolarizável na faixa de 7 a 14 anos e maior número de comunidades próximas que pudessem usufruir da realização dos cursos (UFMT, 1982). Esses critérios são questionáveis

⁴⁰ Cursos na modalidade Parcelada têm sido desenvolvidos também pelo Centro Pedagógico de Rondonópolis.

⁴¹ Os cursos fora da sede destinados ao atendimento de necessidades circunstanciais foram previstos no Parecer CFE nº 848/68 do conselheiro Newton Sucupira e no Decreto-Lei nº 464 de fevereiro de 1969.

se considerada a falta de registros sobre esse tipo de estudo e as críticas feitas pelos entrevistados em relação às influências de interesses político-eleitorais.

O quadro apresentado a seguir traz uma síntese dos cursos realizados em Cáceres e dos que foram promovidos pela CODEN. A relação inclui cursos de licenciatura de curta duração e cursos de complementação pedagógica.

Quadro 1 Cursos na modalidade parcelada desenvolvidos pela CODEN

Curso	Pólo	Área de abrangência	Período Conclusão	Egressos
Pedagogia Hab. Administração Escolar / 1º Grau	Cáceres		1975-1977	45
Letras – Hab. Língua Portug.	Cáceres		1975-1977	38
Letras – Licenciatura/ 1º Grau	Rosário Oeste	Rosário Oeste, Tangará da Serra, Nobres, Jaciara	1980-1982	29
Estudos sociais – Licenciatura 1º Grau	Rosário Oeste	Rosário Oeste, Tangará da Serra, Nobres, Jaciara	1980-1982	21
Letras – Licenciatura/ 1º Grau	Nortelândia (2 turmas)	Nortelândia, Tangará da Serra, Arenápolis, Alto Paraguai	1980 –1982	55
Pedagogia Hab. Administração Escolar /1º Grau.	Poconé	Poconé, Cuiabá, Rosário Oeste, Livramento, Alto Paraguai, Barra do Garças, Porto dos Gaúchos	1979 - 1982	43
Letras Licenciatura/ 1º Grau	Barra do Bugres		1981-1982	30
Pedagogia - Hab Supervisão Escolar/1º Grau.	Barra do Bugres		1981-1982	33
Ciências – Licenciatura/1º Grau	Barra do Garças		1981-1982	09
Letras – Licenciatura p/ 1º Grau.	Alto Araguaia		1985	27
Total de graduados nos 11 cursos				330

Documentos que serviram como fonte dos dados: *Política e modalidades de Interiorização dos cursos parcelados da UFMT. s/d, Relatório da Interiorização da UFMT 1979-1982 Cuiabá, mimeo, 1982; Relatório do número de graduados em cursos parcelados e Convênios/Coordenação de Administração Escolar – CAE.*
Obs. Por falta de informações alguns espaços do quadro estão em branco.

Com esses cursos, a UFMT atendeu parte da demanda por formação docente no ensino superior, na região destacada no seguinte mapa.

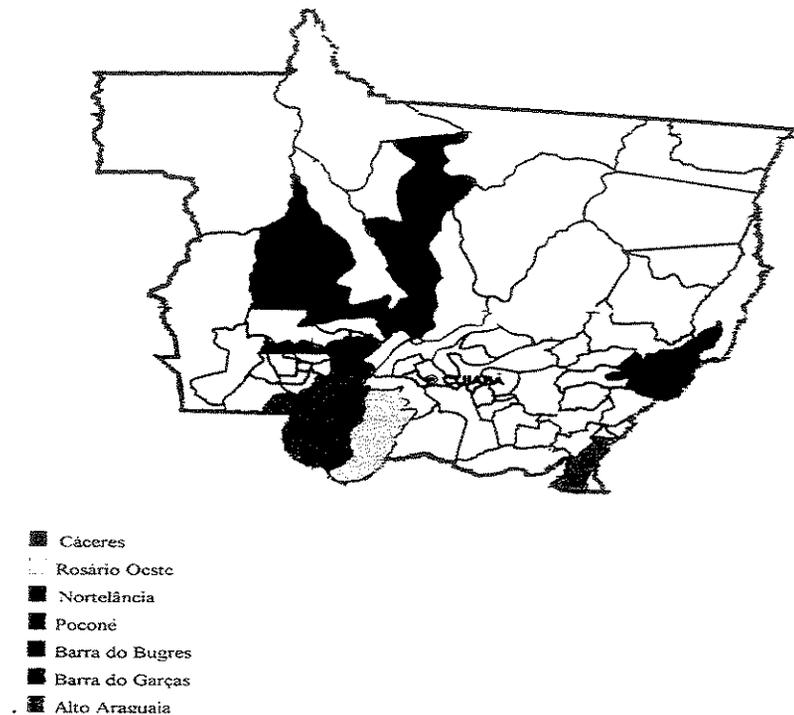


Figura 4 Mapa do Estado de Mato Grosso destacando a área de abrangência dos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desenvolvidos pela CODEN – UFMT, no início da década de 1980.

Na política de interiorização engendrada pela CODEN foram realizados três cursos de Pedagogia na modalidade Parcelada. Todos de curta duração e destinados à formação de profissionais para funções técnicas na escola de 1º Grau. Esses cursos foram aprovados pelo MEC-SESU, com base no artigo 104 da Lei nº 4.024/61 e pelo CONSEPE-UFMT por Resoluções específicas para cada projeto. Os cursos de Pedagogia de curta duração foram previstos no artigo 4º da Resolução nº 02/1969 do CFE.

Em linhas gerais, os cursos citados tiveram as seguintes características: realização com base em convênio firmado entre a UFMT e a Secretaria de Educação e Cultura; corpo discente constituído exclusivamente por profissionais em exercício na rede pública de ensino e em sua maioria do sexo feminino; ingresso mediante concurso vestibular especial; ano letivo organizado em duas etapas intensivas, uma realizada nos meses de janeiro e fevereiro e outra em julho; etapas constituídas por blocos de quatro a seis disciplinas; cada disciplina era ministrada em módulo (de oito dias ou mais) e em período integral (oito horas-aula por dia);

encontros de supervisão nos intervalos entre as etapas; frequência obrigatória em, pelo menos, $\frac{3}{4}$ das aulas ministradas; média 7,5 (sete e meio) para aprovação direta e 5,0 (cinco) para aprovação final. Em caso de reprovação em uma disciplina de uma etapa do curso, o aluno poderia matricular-se na condição de aluno especial em outros cursos da UFMT e, assim, prosseguir seus estudos.⁴²

A estrutura criada para implementar os cursos parcelados foi bastante simples: um Coordenador Geral, Coordenador de Curso, Apoio Administrativo, Corpo Docente e um Coordenador Local, vinculado ao sistema público de ensino. Este último assumia apenas um papel administrativo.

O pessoal da secretaria acompanhava no município a execução do projeto. Mas, não tinha nenhuma interveniência. Nenhuma. Nem no horário, nem na oferta de disciplina, de ementário, de nada, nada, nada. Apenas era o elemento da Secretaria de Educação que no município gestava o administrativo, ou seja, alojamento de professor, de aluno, qualquer problema. Se alguém adoecia, levava para o hospital. Era apenas um gestor no administrativo, mas sem interferir na política de formação, em nada (Eliza. Professora do curso de Pedagogia da UFMT).

A CODEN se encarregou de estudar as solicitações de cursos encaminhadas pela demanda, elaborar os projetos dos cursos, encaminhá-los às instâncias administrativas para aprovação e criar as condições necessárias para a implantação deles (UFMT, 1982).

Pelo que está registrado no Relatório da Interiorização da UFMT: 1979 – 1982, o currículo dos cursos orientava para a *busca de equilíbrio do binômio teoria-prática e do intercâmbio entre Núcleo [curso] – Comunidade*. (UFMT, 1982, p. 75). Essa preocupação foi expressa no texto que trata dos *Fundamentos da Interiorização*. Nele foi ressaltada a necessidade de

[...] romper os obstáculos do formalismo acadêmico, entendido no sentido limitado da expressão, abrindo seus horizontes para além de seu 'campus' e indo, assim, ao encontro de regiões onde possa proporcionar, aos elementos da comunidade, oportunidades de participar em programas de melhoria das condições de vida desta própria comunidade. (UFMT, 1979, p. 44)

⁴² Resolução n.º 13/79 do CONSEPE que aprova Normas para funcionamento do Curso de Licenciatura de 1º Grau em Pedagogia, Habilitação em Administração Escolar, em Poconé.

Embora o curso tivesse seu corpo docente constituído basicamente de pessoas já integradas aos sistemas de ensino, não houve, na perspectiva dos sujeitos entrevistados, preocupação em articular a formação à realidade educacional de Mato Grosso. Nesse sentido, pode-se considerar que o curso não deu respostas positivas ao intento da universidade de se caracterizar como uma universidade-laboratório fundada na pesquisa.

O ideário da UNISELVA não vingou. Era arrojado demais para aquele grupo pioneiro que estava começando e que atendia com um certo empenho a função ensino. A função pesquisa para a época, a década de setenta, para aquele quadro de profissionais que não tinha uma qualificação em pós-graduação era muito arrojada. [...] Eram pessoas que levavam para os cursos uma bagagem de experiência, de prática, de exercício profissional, mas não de formação acadêmica em pesquisa. (Luis. Professor do curso de Pedagogia da UFMT).

Pode-se afirmar, portanto, que o ideário da UNISELVA serviu apenas como estratégia política para atrair atenção do governo e assim obter recursos financeiros necessários à implantação da universidade.

A UNISELVA é um slogan que prestou para dar uma grife para a universidade, ou seja, ela era diferente, mas para uso externo. Uma grife que pegou bem por um tempo [...] Em termos de ideário, tudo bem... Você lança um slogan, um ideal, mas quem vai realmente trabalhar com isso? Pesquisadores... Não tinha. [...] Ficava a academia com uma vestimenta de um centro de pesquisa. Não dava, não cabia... A roupa não caía bem. Era realmente uma academia clássica, tradicional, dando cursos com estruturação rígida, com disciplinas rígidas, sem pesquisadores. [...] Nós não tínhamos possibilidade de fazer a uniselva sair do papel com a universidade se estruturando. Isso seria para uma universidade já estruturada, com o quadro de pesquisadores, com um quadro de docentes com caminho de pesquisa que pudessem fazer isso. [...] A idéia de pesquisa vem depois quando a casa já estava arrumada, por volta de 1975, quando os professores começaram a sair para a pós-graduação. (Vitória. Professora do curso de Pedagogia da UFMT)

Segundo afirmação de professores entrevistados a não efetivação do ideário da UNISELVA está relacionada não só com a falta de condições operacionais como também com a existência de posturas contrárias a ele.

Isso era muito subjacente. Não estava escrito num lugar, num discurso, mas, percebe-se que havia. Havia uma contraposição ao ideário que vamos dizer assim, não era um ideário dos mais progressistas (Vitória. Professora do curso de Pedagogia da UFMT).

Pelo que ficou exposto no documento que trata da política de interiorização da universidade havia interesse em direcionar suas ações dos cursos parcelados nos rumos da política nacional desenvolvimentista defendida pelo governo militar. O esperado era que a UFMT se comportasse como *uma instituição diretamente responsável pelo ajustamento e pela integração do homem à sociedade, proporcionando a esta mesma sociedade meios para se expandir e desenvolver-se* (UFMT, 1979, p. 43).

Nessa perspectiva o currículo dos cursos de Pedagogia, na modalidade Parcelada, seguiu os mesmos moldes do curso desenvolvido na sede diferindo apenas na duração⁴³ e na forma de organização temporal das disciplinas e atividades em módulos compactos de oito horas diárias. Em função da dinâmica dessa modalidade, os estudos foram previstos em períodos denominados *letivos e em serviço*. Às etapas letivas (presenciais) foram reservados os meses de Janeiro/fevereiro e julho. Estabeleceu-se que a Etapa em Serviço, como o próprio nome indica, corresponderia ao período no qual o(a) licenciando(a) deveria desenvolver as tarefas acadêmicas sintonizadas com o seu trabalho na escola.

Para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos da etapa em serviço foram previstos *Encontros de Supervisão*. Estes ficaram a cargo do Coordenador do curso que fazia a mediação entre professores e alunos. Dados indicam que as etapas em serviço ficaram prejudicadas, pois ficou sob responsabilidade do coordenador que fazia a mediação com os professores. Como a CODEN não contava com um quadro regular de professores, não houve, por parte de todos os docentes, o envolvimento esperado. Essa forma de gestão comprometeu a possibilidade de discussão, compreensão e construção coletiva da proposta de formação e, conseqüentemente, a possibilidade de reconhecimento da interiorização como parte da política dos Departamentos.

[...] não era um programa do Departamento, era da CODEN. Era a CODEN que corria atrás do professor simpatizante da política. [...] eu ficava ligando para os Departamentos pedindo professor na área do conhecimento e geralmente o Departamento colocava assim: Fulano quer ir, problema é do fulano. (Eliza. Professora do curso de Pedagogia da UFMT)

⁴³ De acordo com Dorileo (1977), os cursos de curta duração tinham como papel responder à grande procura de técnicos de qualificação intermediária e permitir aos jovens que não poderiam se dedicar aos estudos prolongados, uma habilitação profissional no ensino superior.

O distanciamento entre os Departamentos e a CODEN incentivou a prática de convites aos professores para compor o quadro docente.

[...] era feito um convite para alguns professores. Por quê? Porque não estava na política dos Departamentos [...] Era feito um convite entre os professores porque precisava viajar para Diamantino ou Arenópolis numa estrada de terra, durante tantas horas... Era um desafio. Então, não era qualquer professor que aceitava isso. E muitos até recorriam a dizer: - isso não está escrito na minha carteira de trabalho (naquela época ainda era CLT). Eu não fui contratada para trabalhar no interior. (Fernanda. Professora do curso de Pedagogia da UFMT)

Essa prática de composição do corpo docente com base em convites pessoais, nutriu os estigmas criados em torno dos cursos parcelados, particularmente porque os professores recebiam um pró-labore. Essa questão gerou polêmicas, pois alguns professores entendiam que as atividades nos cursos parcelados não deveriam ser remuneradas, já que as despesas com hospedagem e alimentação eram garantidas pela prefeitura do município pólo. Sendo remuneradas, não deveriam ser incluídas no Plano Individual de trabalho - P.I - do professor. Contrapondo-se a esses argumentos, outros advogavam pelo recebimento do pró-labore, levando em conta que as atividades eram realizadas fora da sede e no período das férias. Além disso, o pró-labore servia de incentivo aos que se dispunham a enfrentar as estradas sem asfalto, as acomodações precárias e o trabalho intensificado no interior. O desinteresse por essa frente de trabalho foi assumido por uma das professoras entrevistadas.

Eu naquela época não gostava de ir para o interior. Eu ainda estava com a minha cabeça muito de urbanidade. Para mim, Cuiabá já era interior. Eu sempre dizia: Eu não quero ir. (Ângela. Professora do curso de Pedagogia da UFMT)

No total de cursos oferecidos pela CODEN, três se destinaram à formação de Pedagogos habilitados para exercício de funções técnicas na escola. (Administração/Supervisão Escolar) e para o magistério das matérias pedagógicas do curso Normal. Concluíram os cursos de Pedagogia 121 professores (de um total de 150 vagas abertas) da rede pública de ensino de Mato Grosso. Quantitativamente se pode dizer que os resultados foram satisfatórios, considerando que os índices de repetência e evasão foram baixos.

Em suma, pode-se dizer que, nesta primeira fase, os cursos parcelados assumiram com determinação a tendência pedagógica tecnicista. A *inspiração* dessa tendência veio particularmente dos Estados Unidos. A ordem era valorizar as técnicas e modelos de ensino programados e passíveis de terem execução objetiva e controlada. Primava-se também pela defesa de valores políticos e econômicos defendidos pelo Estado e pelas relações entre ensino e a produção capitalista. O *fazer* tinha hegemonia sobre o *pensar* o que explica as formas de gestão que cindiam concepção e execução e continham o florescimento de ideologias que clamassem por mudanças na estrutura social e política.

Em 1985, ficou evidenciada a impropriedade da assunção de atividades acadêmicas por parte de uma instância de assessoria administrativa como a CODEN. Posto isso, a coordenação dos cursos parcelados foi transferida aos Departamentos, uma vez que era este o órgão definidor e gestor do Ensino de Graduação.

2.4.2. Cursos Parcelados desenvolvidos pelo Departamento de Educação

Dados deste estudo indicam que a decisão de transferir os cursos para os Departamentos foi tomada na esfera da administração central da universidade, ou seja, sem envolvimento efetivo das instâncias encarregadas de operacionalizá-los. Isso pode explicar o fato desses cursos terem sido incorporados apenas pelo Departamento de Educação. Mesmo assim, aparentemente, como um *corpo* estranho.

Ele veio. Nós aceitamos enquanto Departamento, pois era nossa função executar essas coisas que não eram da Pró-Reitoria. Mas, a aceitação desse programa, o entendimento desse programa, veio sendo gradativa dentro do Departamento. (Fernanda. Professora do curso de Pedagogia da UFMT)

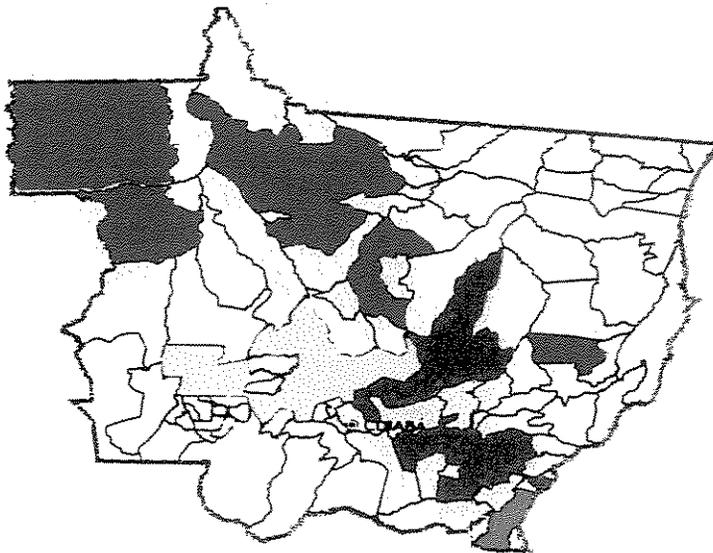
O quadro apresentado a seguir sumaria os cursos de Pedagogia na modalidade Parcelada desenvolvidos pelo Departamento de Educação no período compreendido entre 1985 – 1992.

**Quadro 2 Cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desenvolvidos pelo
Departamento de Educação - UFMT**

Curso	Pólo	Área de abrangência	Período	Egressos
Pedagogia - Hab. Adm. Escolar. (Curta duração)	Alto Araguaia		1984 a 1986	35
Pedagogia - Hab. Supervisão Escolar p/ exercício nas escolas de 1º Grau (Curta duração)	Dom Aquino	Poxoréu, Dom Aquino, Jaciará, Juscimeira, Pedra Preta, Ponte Branca, Guiratinga, Tesouro, Nova Brasilândia, Paranatinga e Chapada dos Guimarães	1986 a 1988	47
Pedagogia - Hab. Supervisão Escolar p/ exercício nas escolas de 1º Grau (Curta duração)	Diamantino	Diamantino, Nortelândia, Alto Paraguai, Arenópolis, São José do rio Claro, Rosário Oeste, Nobres, Barra do Bugres, Denise, Tangará da Serra	1986 a 1988	45
Pedagogia - Hab. Supervisão Escolar p/ exerc. nas escolas de 1º e 2º Grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.- (Complementação)	Diamantino	Diamantino, Nortelândia, Alto Paraguai, Arenópolis, São José do rio Claro, Rosário Oeste, Nobres, Barra do Bugres, Denise, Tangará da Serra	1988 a 1989	41
Pedagogia - Hab. Supervisão Escolar p/ exerc. nas escolas de 1º e 2º Grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. (Complementação)	Jaciara	Poxoréu, Dom Aquino, Jaciará, Juscimeira, Pedra Preta, Ponte Branca, Guiratinga, Tesouro, Nova Brasilândia, Paranatinga e Chapada dos Guimarães	1988 a 1989	38
Pedagogia (Plena) - Hab. Supervisão Escolar p/ exerc. nas escolas de 1º e 2º Grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.	Alta Floresta	Água Boa, Aripuanã, Colíder, Juína, Juara, Porto dos Gauchos, Sorriso, Sinop, Alta Floresta.	1987 a 1990	43
Total de graduados nos 06 cursos				249

Fonte: Coordenação de Administração Escolar – CAE

O mapa apresentado a seguir destaca a área de abrangência desses cursos.



Pólos:

- Alto Araguaia
- Dom Aquino / Jaciara
- Diamantino
- Alta Floresta

Figura 5 Mapa de Mato Grosso destacando a área de abrangência dos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desenvolvidos pelo Departamento de Educação, na década de 1980.

Uma das primeiras iniciativas adotadas pelo Departamento de Educação, em relação aos cursos parcelados, foi o estabelecimento de critérios para sua implantação no interior. As solicitações passaram a ser analisadas com base em dados da demanda por formação docente. O propósito era evitar que a escolha dos municípios pólos fosse realizada sob pressão de políticos mais interessados em conquistar votos do que em contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos professores de suas respectivas regiões.

Nós levantamos alguns critérios [...] nós não iríamos mais aceitar processos encaminhados só pelos deputados ou vereadores. Quando chegava um processo pedindo o curso pelo vereador, a gente devolvia e pedia dados: quantas escolas, quantos professores e passava pelo Colegiado de Curso. Então aí começou a introduzir uma prática mais democrática dentro do Departamento. (Fernanda. Professora do curso de Pedagogia da UFMT)

A preocupação em subtrair as influências político-partidárias foi motivada ainda pela necessidade de assegurar a continuidade dos convênios firmados entre a UFMT, a Secretaria de Estado de Educação e Prefeituras para a realização dos cursos. Isso porque as mudanças de prefeitos freqüentemente implicavam novas negociações. Sem muitas exceções, a instalação do curso no município era vista como sendo parte do programa político da administração envolvida no convênio. Diante de problemas dessa natureza, o Departamento de Educação passou a exigir do município interessado na criação do curso, a apresentação de um projeto fundamentado em dados sobre a demanda e aprovado pelo poder legislativo municipal.

As prefeituras hoje já sabem que elas precisam fazer o projeto. E outra coisa, a Câmara de vereadores tem que endossar o pedido. Isso é uma guinada muito grande. Hoje a gente pede da prefeitura um documento da Câmara de vereadores de que vai ser colocado no orçamento do município. [...] Quando a gente começou a envolver não só o prefeito, mas a Câmara assinando o compromisso, a coisa começou a mudar. Eles começaram a ter uma relação oficializada. (Fernanda. Professora do curso de Pedagogia da UFMT)

Em relação à organização curricular, nota-se que até 1986 os cursos parcelados foram de curta duração e tinham como finalidade a formação de profissionais habilitados para as funções técnicas na escola de 1º Grau (administração e supervisão). A partir de 1987, os cursos no interior passaram a ser de licenciatura plena, razão pela qual foi dada continuidade aos cursos desenvolvidos em Diamantino e Dom Aquino⁴⁴.

Com a mudança do currículo para a licenciatura plena foi criada a possibilidade do egresso dos cursos parcelados atuar também como docente dos cursos de magistério 2º Grau, como estava previsto na Resolução 02/69 do CFE. Conforme foi estabelecido nessa Resolução, todo egresso do curso de Pedagogia recebia o grau de licenciado. Poderia ocupar cargos técnicos na escola e exercer, no curso normal, a docência das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso. Para tanto, era exigida graduação em cursos de duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional.

Essas mudanças nos cursos parcelados ocorreram em virtude de mudanças na legislação (extinção dos cursos de curta duração) e dos debates em torno da democratização da

⁴⁴ Os alunos dos dois cursos tiveram o ingresso de forma automática. Jaciara passou a funcionar como Pólo ao invés de Dom Aquino.

educação. Na década de 1980, a atmosfera que cobria o país era de mudanças no cenário político, econômico e social em decorrência da instalação, em 15 de março de 1985, da Nova República. Isso ocorreu após um amplo movimento nacional pelas eleições diretas para presidente e após um pacto político entre as forças democráticas e os militares. Embora a reconfiguração política do país não tenha expressado os reais interesses do povo brasileiro, ela gerou um clima de euforia democrática e de esperança no futuro. Esse clima de mudanças permitiu a instalação de um movimento em defesa de antigas bandeiras de luta como: educação pública de boa qualidade; valorização dos profissionais da educação pela melhoria das condições de trabalho e dos salários; realização de concursos públicos, critérios legais para distribuição de encargos no sistema educacional e gestão democrática nas escolas. Fortalecidos, os sindicatos puderam então reivindicar esses e outros direitos, inclusive o de participar da definição das políticas para a educação.

No cenário educacional mato-grossense, as mudanças ocorridas puseram fim à política clientelista que se caracterizava por práticas arbitrárias como: loteamento das escolas públicas para servir como *currais eleitorais* de deputados e/ou vereadores; uso da direção escolar como cargo de confiança (de políticos); seleção de professores e demais profissionais da educação com base em apadrinhamentos políticos; controle da política educacional exclusivamente pelo poder público.

Nesse período marcante da história brasileira, o Departamento de Educação da UFMT foi cenário de intensos debates sobre questões relacionadas com a educação, com o curso Pedagogia, suas finalidades, suas tendências pedagógicas, a identidade do pedagogo e seu mercado de trabalho em Mato Grosso. No âmbito nacional era realçada a necessidade de buscar relações entre trabalho e educação como forma de dar sentido político-social aos conhecimentos socializados na escola. Nesse sentido realçava-se a necessidade de reconhecer que a escola está situada num território ambíguo. Se por um lado ela pode se impelida à reprodução de valores hegemônicos, por outro ela pode ser impelida à produção de resistências (GOMEZ, 1989; CURRY, 2000).

Outro fato marcante no início dos anos de 1980 foi o movimento nacional em defesa da formação de educadores. Esse movimento foi favorecido pela solicitação feita pelo MEC, em 1981, para que as universidades elaborassem propostas de reformulação dos cursos

de Licenciatura e de Pedagogia. Tais propostas foram discutidas em Encontros Regionais e, posteriormente, no Encontro Nacional.

No documento produzido pela UFMT para ser apresentado no Encontro Nacional, ocorrido em 1983, em Belo Horizonte, foram propostos os seguintes encaminhamentos: manutenção da identidade de cada curso; currículo comum para a licenciatura e para o bacharelado; definição de uma política que possibilitasse a formação de profissionais conscientes da sua função; maior ênfase na formação do professor(a)-educador(a) nas licenciaturas e pedagogia; transformação dos cursos de licenciatura curta em licenciatura plena e extinção dos cursos de Estudos Sociais (UFMT, 1985). Quanto ao curso de Pedagogia, o referido documento propôs três grandes blocos: *fundamentação básica* (compreensão e análise da problemática educacional brasileira); *formação específica* (compreensão do conteúdo e da atividade específica a que se destina o curso) e *prática pedagógica* (compreensão e domínio de habilidades necessárias à atuação competente no processo educativo).

O Encontro realizado em Belo Horizonte, em 1983, fortaleceu o movimento nacional pela formação docente iniciado no final da década de 1970 e deu origem à Comissão Nacional pela Formação dos Educadores – CONARCFE – da qual originou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Um dos caminhos adotados pelo movimento dos educadores para superação das dicotomias existentes no campo da formação dos profissionais da educação foi a definição da base comum nacional para todos os cursos de formação dos profissionais da educação. Com a definição de um corpo de conhecimentos fundamentais os profissionais da educação procuraram construir coletivamente *uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país* (FREITAS, 1999, p. 19).

O Departamento de Educação participou desse movimento e procurou também definir internamente alguns consensos considerando a realidade educacional do Estado de Mato Grosso e as orientações do Movimento Nacional pela Formação de Educadores. Um dos consensos foi a assunção da docência como base da identidade profissional da educação.

Nós já participávamos do movimento nacional que era sobre a formação de professores, sobre os especialistas. Havia uma discussão mais ou menos em 1985 - 1987 que era muito forte no nível das associações dos especialistas: a gente ter

como base a formação docente. Isso já estava colocado lá. [...] A gente ficou sabendo de um diagnóstico dos problemas que estavam acontecendo na prática dos especialistas. Um dos problemas era a falta de compreensão da prática pedagógica do professor. [...] Por que ele [o supervisor] ia trabalhar com o professor. O trabalho dele era com a prática do professor (Fernanda. Professora do curso de Pedagogia da UFMT).

Na UFMT, as críticas feitas ao curso de Pedagogia na modalidade presencial e na modalidade parcelada estavam relacionadas a questões como: formação de caráter tecnicista, vazia de conteúdo político-social; vínculos diretos com o mercado de trabalho dificultando a possibilidade de se definir a função social do curso, do pedagogo e da educação; preocupação maior com o *como ensinar* do que com o *por que ensina*; distanciamento da realidade social; anacronismo entre teoria e prática, entre formação acadêmica e a atuação profissional; leque muito grande de disciplinas e conseqüente pulverização de conhecimentos e incentivo à hierarquização do trabalho na escola. Considerava-se ainda que, ao tentar formar simultaneamente especialistas para funções técnicas na escola e para a docência, o curso combinava a divisão do trabalho com uma superficialidade imensa dos conhecimentos.

Diante de críticas dessa natureza o Departamento de Educação da UFMT, no final da década de oitenta, realizou reformulações no currículo do curso de Pedagogia direcionando-o exclusivamente para a formação de docentes para o magistério das matérias pedagógicas no 2º Grau e também para o magistério nas séries iniciais do 1º Grau. As demais habilitações (administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional) foram transferidas para a pós-graduação. O tópico que segue mostra que essa orientação repercutiu também nos cursos parcelados desenvolvidos no interior de Mato Grosso.

2.4.3. Cursos parcelados desenvolvidos pelo Instituto de Educação

A criação do Instituto de Educação resultou da Reforma Acadêmica e Administrativa realizada em 1990. Esta reforma foi motivada pelo desejo de tornar a UFMT uma instituição capaz de acompanhar a dinâmica da sociedade brasileira na era pós-industrial, caracterizada pela internacionalização da economia, pela valorização do setor de serviços e pelo estabelecimento de novas formas de colonização e dependência.

Diante desse quadro complexo, a UFMT se viu impelida a redefinir seus projetos acadêmicos a fim de responder, de forma objetiva e crítica, aos desafios do momento dentre os quais às políticas educacionais apresentadas como opções únicas e inexoráveis.

Considerando que as atuais políticas tendem a tornar ainda mais notória a distinção entre universidade de excelência e universidade de periferia pela classificação com base na produção científica, a UFMT procurou orientar suas ações para a busca de seu fortalecimento como instituição singular e interessada em responder, de forma objetiva e crítica, às demandas sociais da região e do país. Nessa perspectiva, foi instaurado, em 1990, um Fórum para apresentação de propostas e debates sobre os destinos da UFMT. Desse processo surgiu um conjunto de propostas destinadas a reorientar sua política acadêmica nos aspectos estruturais e pedagógicos tendo como eixo a educação pública, a saúde pública, a memória regional e o desenvolvimento socioambiental, sociotecnológico, sociocultural, socioartístico (UFMT, 1993).

Um dos aspectos mais destacados para a busca da excelência foi o necessário investimento na formação do quadro de pessoal a fim de ampliar o número de mestres e doutores para consolidar grupos de pesquisa voltados à produção de conhecimentos sobre problemáticas regionais. Considerou-se que a cooperação científico-tecnológica e financeira deveria ser utilizada amplamente não apenas para superar lacunas na capacidade instalada, mas também para extrapolar fronteiras nacionais e internacionais (UFMT, 1993). Com tal política esperava-se obter melhorias nas atividades de pesquisa, de ensino (graduação e de pós-graduação) bem como de extensão.

Do movimento de reorientação da política acadêmica surgiram modificações na estrutura administrativa particularmente no que se refere aos Centros que na criação da UFMT substituíram as Faculdades. Com a nova reforma o movimento foi inverso. No lugar dos Centros (re)surgiram as Faculdades e/ou Institutos. Os Departamentos foram organizados não mais por cursos, mas por corte epistemológico. Com isso, áreas como filosofia, antropologia e psicologia que não possuíam cursos próprios puderam também se constituir em Departamentos.

Na nova estrutura acadêmica, a denominação de Faculdades foi assumida pelas áreas mais diretamente responsáveis pela preparação para funções autônomas (Direito,

Economia, Engenharia, Medicina). A denominação Instituto foi assumida particularmente pelas áreas responsáveis pelas licenciaturas.

As razões no uso destas duas nomenclaturas não foram explicitadas na política do IE (UFMT, 1993). Não há entre os professores que compõem o quadro docente do IE uma compreensão clara dessa denominação. Segundo um dos professores que se apresenta como autor da proposta, a decisão resultou do interesse em romper com a idéia de faculdade de educação centrada no tecnicismo e que se confrontava com as licenciaturas. Ele afirma não haver relações entre o Instituto de Educação da UFMT e a idéia de Instituto Superior de Educação apresentada na LDB 9394/96.

Nós queríamos um Instituto de Educação que fosse mais ou menos naquele modelo que propunha Darci Ribeiro no livro Universidade Necessária. Que pudesse reunir o conjunto das licenciaturas espontaneamente num centro especial de educação, mas os professores continuariam lotados nos seus respectivos departamentos. A experimentação, a produção de materiais, a pesquisa em educação, a pós-graduação em educação seria feita neste âmbito. [...] Nós queríamos ter um engajamento grande com o sistema educacional para dar algumas respostas, mas não queríamos perder aquela velha idéia de universidade que combinasse as duas coisas: uma aplicabilidade ao mundo prático e também uma perspectiva crítica de produção de conhecimento (Nelson. Professor do curso de Pedagogia da UFMT).

Esse propósito foi discutido no Fórum Acadêmico de 1990 e expresso no documento final quando se propôs a criação de um mecanismo institucional – o Instituto de Educação – que deveria articular as licenciaturas, definir uma política básica comum de ensino, pesquisa e extensão promovendo uma articulação sistemática com o sistema público de ensino. O IE deveria ainda reunir, sistematizar e divulgar experiências didático-pedagógicas (UFMT, 1993).

Com a Reforma Acadêmica, o IE ficou constituído por três novos Departamentos: de Psicologia, de Teoria e Fundamentos da Educação e de Ensino e Organização Escolar. Além desses Departamentos, conta com a Coordenação do Curso de Pedagogia, Coordenação da Pós-Graduação, Coordenação de Interiorização e do Núcleo de Educação Aberta e a Distância. A gestão administrativa e pedagógica passou a ser feita pelos colegiados de Departamento, de Curso, da Pós-Graduação e pela Congregação do IE.

De 1992 até os dias atuais, o IE implementou 11 cursos na modalidade parcelada. Cinco deles ainda estão em desenvolvimento. O quadro que segue traz uma síntese dos mencionados cursos.

Quadro 3 Cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desenvolvidos pelo Instituto de Educação - UFMT

Curso	Pólo	Área de abrangência	Período	Egressos
Pedagogia - Hab. Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Mag. Para as Séries Iniciais do 1º Grau.	Juína	Aripuanã, Castanheira, Juruena, Brasnorte, Juína	1992 a 1994	36
Pedagogia - Hab. Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Mag. Para as Séries Iniciais do 1º Grau.	Juara	Novo Horizonte, Porto dos Gauchos, São José do Rio Claro, Juara	1992 a 1995	50
Pedagogia - Hab. Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Mag. Para as Séries Iniciais do 1º Grau.	Jaciara	Juscimeira, São Pedro da Cipa, Dom Aquino, Campo Verde, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Jaciara	1995 a 1998	49
Pedagogia - Hab. Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Mag. Para as Séries Iniciais do 1º Grau.	Poxoréo	Primavera do Leste, Poxoréo, Paranatinga	1995 a 1998	48
Pedagogia - Hab. Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Mag. Para as Séries Iniciais do 1º Grau.	Sorriso	Sinop, Lucas do Rio Verde, Vera, Sorriso, Cláudia, Tapurah	1995 a 1998	47
Pedagogia - Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Primavera	Poxoréo, Paranatinga, Planalto da Serra, Nova Brasilândia, Campo Verde, Primavera	1997 a 2000	121
Pedagogia - Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Canarana	Canarana, Água Boa, Campinápolis, Gaúcha do Norte, N. São Joaquim, Querência. R. Castanheira	2000	230
Pedagogia - Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Vila Bela	Vila Bela	2000	43
Pedagogia - Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Sorriso	Sorriso	2000	36
Pedagogia - Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Pontal do Araguaia	Araguainha, Ponte Branca, Torixoréu, Pontal do Araguaia	2000	39
Pedagogia - Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Lucas do Rio Verde	Lucas do Rio Verde Tapurah	2000	47
Total				746

Fonte: Coordenação de Interiorização do Instituto de Educação da UFMT.

A região atendida com os cursos de Pedagogia na modalidade Parcelada nesse período é visualizada no mapa que segue:

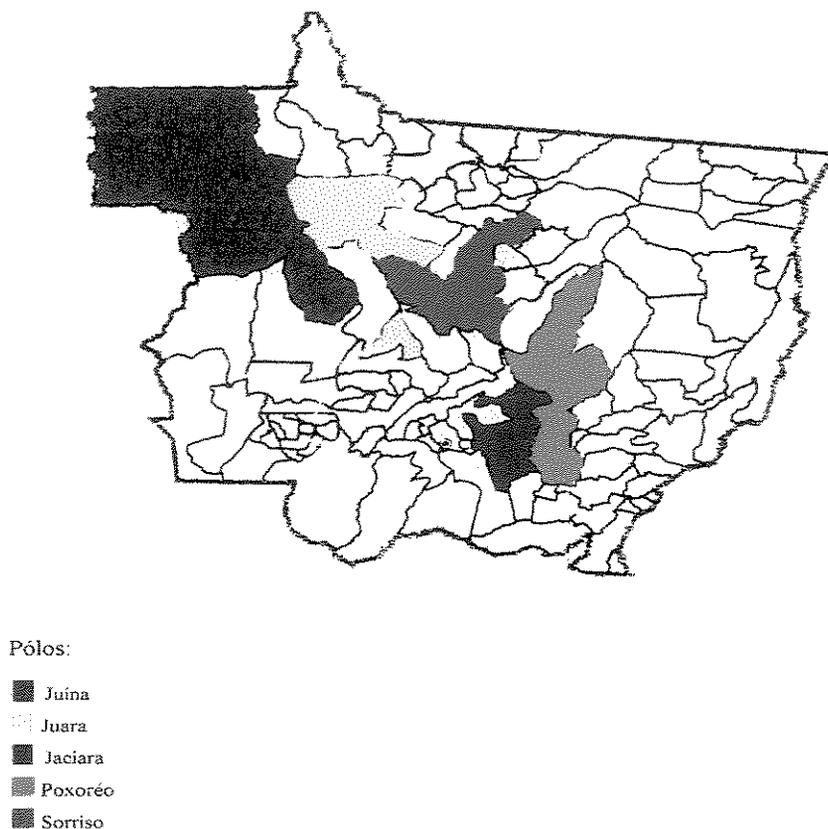


Figura 6 Mapa de Mato Grosso destacando a área de abrangência dos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada desenvolvidos pelo Instituto de Educação da UFMT, na década de 1990.

Sob administração do Instituto de Educação, os cursos parcelados começam a atender os municípios localizados no chamado *Nortão* de Mato Grosso. A atenção à região norte do estado foi motivada pelo acelerado processo migratório da população de outras regiões do país, particularmente do Sul, para a Amazônia.

Pelo que consta no quadro apresentado anteriormente, até 1997 os cursos parcelados primaram pela formação de professores e professoras para o curso de magistério 2º grau e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A partir de então, o currículo passou

a dar ênfase exclusivamente aos primeiros anos escolares. Essa mudança de foco, explicada no terceiro capítulo, resultou da política que o IE definiu em 1993, com base em quatro princípios básicos: compromisso com a educação pública; fortalecimento da política de pós-graduação; trabalho em parceria com as demais licenciaturas e com as agências contratantes e formação de professores.

Esses princípios foram expressos nas três frentes de trabalho que constituíram a política do IE: Programa de Pós-Graduação, Programa de Formação do(a) Educador(a) da 5ª a 8ª séries e do 2º Grau e Programa de Formação do(a) Educador(a) das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O Programa de Pós-Graduação desenvolve cursos de especialização (*lato sensu*) e de Mestrado em Educação Pública. Os cursos de Especialização são oferecidos com base em projetos específicos e têm caráter supradepartamental. O curso de Mestrado, implantado em 1988, tem se constituído numa importante estratégia para produção de conhecimentos sobre problemáticas educacionais da região. As linhas de pesquisas que se abriram revelaram preocupações com problemáticas como: processos de colonização da região amazônica, história da educação de Mato Grosso, educação rural, educação indígena, produtividade das escolas urbanas em interface com as condições sócioeconômicas da população, educação ambiental e formas de gestão educacional. Os registros indicam que havia interesse não só em realizar diagnósticos sobre a educação mato-grossense, mas também em definir ações efetivas com o coletivo da escola a fim de orientar os trabalhos na perspectiva de possibilitar a emancipação técnica e política dos sujeitos envolvidos nas pesquisas (UFMT, 1993).

O Programa de Formação do(a) Educador(a) da 5ª a 8ª séries e do 2º Grau foi concebido como uma proposta de trabalho a ser construída coletivamente por professores e professoras do IE e professores e professoras das demais licenciaturas. Nele foram previstas duas modalidades de formação: *Regular* – relacionada à formação do licenciando – e Complementação Pedagógica – relacionada à formação de professores e professoras graduado(a)s, inserido(a)s ao sistema público, mas não habilitado(a)s na área de atuação docente. A formação Regular foi pensada em duas perspectivas: uma delas seria a realização da licenciatura posteriormente ao bacharelado. A formação do bacharel ficaria a cargo dos Institutos diretamente responsáveis pela área específica. Concluído o bacharelado em seis ou sete semestres, o(a) aluno(a) poderia cursar, em mais dois ou três semestres, a licenciatura.

Esta ficaria a cargo do IE em articulação com os respectivos Institutos. Outra possibilidade seria manter os cursos nos seus respectivos institutos estabelecendo articulação entre esses e o IE. Experiências com essa finalidade já haviam sido desenvolvidas no início da década de 1980, tendo o Estágio como elemento articulador entre as diferentes licenciaturas e o curso de Pedagogia e entre esses cursos e o sistema público de ensino. Como o embate entre a Pedagogia e as Licenciaturas se manteve não houve avanços nesse perspectiva.

O Programa de Formação de Educador(a) das Séries Iniciais do Ensino Fundamental pode ser entendido como a ampliação das iniciativas de aproximação com o sistema público de ensino estadual e municipal, iniciativas desencadeada, desde a metade da década de 1970, na modalidade parcelada. Nele foram integradas as três modalidades de cursos de Pedagogia: Regular (em Cuiabá), Parcelada e a Distância (ambos no interior do Estado). Teve como objetivo contribuir para a política de profissionalização de professores e professoras incorporado(a)s ao sistema público de ensino estadual ou municipal pela ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam educadores e educadoras.

Dentro do referido Programa, as três modalidades de curso de Pedagogia têm como finalidade oportunizar ao professor(a)-licenciando(a)⁴⁵ condições teórico reflexivas para que ele(a) possa melhor explicitar a lógica da sua práxis educativa e participar do Projeto Político Pedagógico da escola onde atua, visando ao ensino voltado à formação do cidadão crítico e competente. Esse propósito apontou a necessidade do currículo se processar numa dinâmica fundada na indissociável relação teoria-prática, tendo o trabalho como princípio básico da formação. Por essa razão, os objetivos específicos do projeto das três modalidades de curso foram relacionados com: problematização do trabalho educativo para sua compreensão como prática social/institucional; aprofundamento epistemológico e metodológico nas ciências que integram o currículo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e com a organização do ensino em função do Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, esperava promover uma formação interessada na superação de espontaneísmos e imediatismos pela problematização/compreensão da prática docente. Em razão desses objetivos, foram definidos princípios epistemológicos e metodológicos para o

⁴⁵ No IE não há uniformidade na terminologia usada para se referir ao aluno. No projeto da modalidade Regular aparece o termo *licenciando*. Na modalidade a Distância, *aluno-professor* e no projeto do curso da modalidade Parcelada que foi objeto deste estudo, *aluno-mestre*. Diante desta indefinição optei por uma variante composta por dois termos: *professor(a)-licenciando(a)*.

desenvolvimento do currículo dos citados cursos. Tais princípios, comuns em muitos aspectos às três modalidades, estão explicitados no próximo capítulo.

Em 2003, estavam incorporados ao Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais do Ensino Fundamental 2.762 professores-licenciandos/professoras-licenciandas assim distribuídos: 307 na Modalidade Regular, 236 na Modalidade Parcelada e 2.219 na modalidade a Distância.

As ações do IE, somadas às dos outros *campi* da UFMT, às ações da Universidade Estadual de Cáceres - UNEMAT – e às ações das instituições privadas que se expandem pelo interior, tendem a reduzir, em breve, o déficit na formação de professores e professoras para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental de todo Estado. Esse fato tem induzido o IE a definir novos rumos para o curso de Pedagogia, tanto para a sede quanto para o interior.

O resgate histórico dos cursos de Pedagogia na Modalidade Parcelada evidenciou que essa iniciativa tem relações com o ideário assumido pela UFMT na sua origem, em dezembro de 1970. Criada no contexto do regime militar, a referida universidade procurou corresponder aos ditames da política nacional desenvolvimentista, comportando-se como uma instituição interessada no desenvolvimento da região pela produção e difusão de conhecimentos aplicáveis aos problemas locais e pela preparação de profissionais qualificados para o atendimento da demanda do mercado. Um dos caminhos para responder a esse propósito foi a realização de cursos itinerantes (emergenciais) nas cidades não contempladas com a criação dos *campi*. O mapeamento de tais cursos mostrou que eles seguiram, até meados da década de 1980, a tendência tecnicista requerida pelo modo de produção capitalista daquele período.

Com o processo de redemocratização política, ocorrido no país na década de 1980, os cursos de Pedagogia na Modalidade Parcelada, assim como os da Modalidade Regular passaram a ser orientados por princípios fundamentados na concepção crítica da educação. De acordo com depoimentos de professores e professoras do quadro docente dos cursos parcelados, naquele período, o antigo Departamento de Educação foi espaço de intensos debates e reflexões sobre a educação, sobre a identidade do pedagogo e do curso de Pedagogia. Buscava-se superar a visão apolítica da escola, as práticas autoritárias de administração e de ensino, a fragmentação dos conhecimentos e a dicotomia entre a formação dos especialistas e a formação de professor(a).

Dados deste estudo indicaram que o Departamento de Educação se mostrou atento às transformações que ocorriam no cenário mato-grossense e nacional. Neste último, aconteceram amplos movimentos em defesa da educação pública, democrática e de qualidade. No campo da formação dos profissionais da educação, os debates se intensificaram com a ampliação do movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação que resultou na criação da ANFOPE, em 1990.

No final da década de 1980, o curso de Pedagogia da UFMT direcionou seu currículo exclusivamente para a docência, remetendo a formação dos especialistas para a pós-graduação *lato sensu*. Esta decisão foi mantida com a criação do Instituto de Educação que, em 1990, substituiu o antigo Departamento de Educação.

Sintonizado com a demanda pela formação de professores e professoras em exercício, com as transformações no sistema de ensino de Mato Grosso e com as orientações do movimento nacional pela formação dos profissionais da educação, o IE definiu, em 1993, sua política que incluiu o desenvolvimento do Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com a SEDUC e Prefeituras Municipais. Foi dentro deste Programa que se inseriu o curso de Pedagogia escolhido para objeto deste estudo o qual será o foco das discussões nos capítulos apresentados a seguir.

CAPÍTULO 3

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA - MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Curso, objeto deste estudo, foi uma reedição do curso de mesmo nome – Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Gestado no *campus* central e implementado a partir de 1995. Assim, as considerações sobre a gênese dessa proposta de curso, suas finalidades, princípios e forma de organização curricular estão referenciadas na matriz do projeto do curso.

3.1. A formação proposta

A gênese da proposta do curso de Licenciatura acima referido pode ser situada na primeira metade da década de 80 quando eram intensas as discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo. Diante do desafio de definir novos projetos, o então Departamento de Educação da UFMT designou, em 1986, uma Comissão de Reformulação do Curso. Diante do impasse quanto ao destino do curso de Pedagogia - *quem formar e para que formar*, a Comissão, coordenada pela professora Célia S. Almeida, apresentou, em 1987, um documento contendo duas propostas:

- a) Curso de Pedagogia como bacharelado e Licenciatura em Ciências da Educação;
- b) Cursos de Licenciatura para o Ensino nas quatro séries iniciais do 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau

Após apreciação no Colegiado do Departamento de Educação, a segunda proposta foi aprovada, com ressalvas. A polêmica foi provocada particularmente pela orientação do curso para o magistério nas séries iniciais do 1º Grau. Os conflitos foram em relação aos seguintes entendimentos: a operacionalização da referida proposta necessitaria de maior articulação com as demais Licenciaturas (o que só ocorreria em longo prazo); havia necessidade de um maior amadurecimento teórico para sustentar uma proposta de curso de

Pedagogia centrado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; na UFMT, a preparação de professores para esse nível de ensino não era objeto de estudo do curso de Pedagogia, nem mesmo como uma das habilitações, como ocorria em outras universidades do País. Além disso, na época, encontravam-se suspensas as apreciações do currículo de Licenciatura e Pedagogia pelo CFE (que aguardava resultados da Comissão Especial por ele criada para tratar das reformulações dos cursos).

Diante dos questionamentos e dos dissensos, a Comissão apresentou as seguintes sugestões:

- a) realização imediata de estudos sobre a assunção da docência como base da formação, como forma de amadurecer, pela prática, os encaminhamentos da nova proposta (Licenciatura para o magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental);
- b) suspensão gradativa do oferecimento das habilitações, devendo tais especialidades ou outras que se fizessem necessárias serem desenvolvidas no Curso de Pós-Graduação (*lato sensu*);
- c) revisão de ementas, pela redefinição de um mínimo de disciplinas e reordenação de conteúdos essenciais visando minimizar a fragmentação dos conhecimentos com o propósito da formação do professor, dando uma visão de totalidade à tarefa do pedagogo;
- d) definição de uma bibliografia básica para o curso;
- e) fortalecimento da articulação com as licenciaturas, a longo prazo, abrindo possibilidades de formular coletivamente, a proposta de Licenciatura de 1º Grau - I a IV séries.

Para a concretização de tais medidas foram realizados vários estudos no Colegiado de Curso, nas assembléias de alunos e professores, nas reuniões docentes por Área e no Colegiado de Departamento. As discussões que motivaram essas mudanças no curso de Pedagogia da UFMT tinham como eixo as questões:

- a) Qual é o conteúdo ou especificidade do curso de Pedagogia? (Formação do Pedagogo em Ciências da Educação? Formação Politécnica? Magistério de 2º Grau? Magistério de 1º Grau - I a IV ou Ambos)?

- b) Qual deve ser o destino do curso? A formação de profissionais que atuam na escola ou em qualquer lugar onde o fenômeno educativo ocorra?
- c) As habilitações para as funções técnicas deveriam ocorrer na graduação ou na pós-graduação? Deveriam ser extintas ou não?
- d) Em se optando pela extinção das habilitações técnicas, quais conteúdos do currículo dessas habilitações deveriam ser mantidos a fim de proporcionar ao Pedagogo os conhecimentos e habilidades necessárias à compreensão da escola, de suas finalidades, sua função política e social, sua estrutura pedagógica e administrativa e de seus condicionantes?

No contexto dessas discussões sobre a identidade do Curso de Pedagogia e da função social que este deveria assumir em Mato Grosso, o Departamento de Educação, com a participação do Colegiado de Curso e de representantes dos alunos, produziu pela primeira vez em sua história, um Projeto Político Pedagógico para o curso de Pedagogia que foi aprovado pelo Parecer nº 49 de 27 de setembro de 1988 e pela Resolução nº. 23/88 do CONSEPE. A proposta de *Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia* decorrente desse processo adotou a habilitação das matérias pedagógicas do 2º grau como foco central da formação abrindo a possibilidade do egresso atuar também no magistério das Séries Iniciais. Essa proposta foi implantada gradativamente, a partir de 1988/2, iniciando no 5º semestre do curso. Com essa decisão, a formação dos especialistas passou a ser realizada nos cursos de Pós-Graduação.

As modificações engendradas no currículo dos cursos de Pedagogia da UFMT não alteraram substancialmente a proposta de formação. As disciplinas relacionadas com os fundamentos da educação foram mantidas no primeiro ano, realçando o papel dessa área para a compreensão crítica da complexidade do fenômeno educativo em suas múltiplas relações. A organização curricular dos últimos anos do curso também foi pouco alterada. Ficou realçado que as disciplinas relacionadas com a organização do trabalho pedagógico na escola – Currículo e Programas, Planejamento Educacional, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Administração escolar – deveriam direcionar os estudos para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários ao trabalho coletivo e participativo (UFMT,1988). As inovações ocorreram nas disciplinas relacionadas com os conteúdos e metodologia das ciências que compõem o currículo das séries iniciais e da Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).

Com a inserção dessas disciplinas, os graduados no curso de Pedagogia puderam atuar tanto no curso de Magistério 2º Grau quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Até então o curso não oferecia essa possibilidade, pois não atendia a exigência da Resolução 02/69 do CFE que determinava, no seu artigo 7º, a realização de estudos da respectiva metodologia e prática de ensino como condição para o exercício de magistério na escola de 1º grau.

A reformulação feita em 1988 foi considerada parcial, pois não promoveu alterações substantivas na organização e no desenvolvimento do currículo, contudo ela lançou as bases para a proposta de criação da habilitação específica para o magistério nas Séries Iniciais do Ensino fundamental e exigiu aprofundamento dos estudos sobre a realidade educacional de Mato Grosso e sobre as bases epistemológicas que fundamentam a educação nos primeiros anos escolares.

Contribuições significativas em relação à formação de professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de magistério de Cuiabá foram dadas por Góis (1990) e pelo coletivo de professores e alunos do oitavo semestre do curso de Pedagogia da UFMT.⁴⁶ Tais estudos apontaram limitações e problemas como: em Mato Grosso, o curso de magistério teve uma expansão expressiva ainda que sua criação nem sempre se justificasse; havia indícios de que os critérios para criação desse curso estavam mais relacionados com os baixos custos para sua implantação do que com a demanda por formação docente; os sistemas de ensino apresentavam pouca capacidade de absorção dos egressos dos cursos de magistério; a não existência de uma política de valorização do professor das séries iniciais (condições dignas de trabalho, incentivo à formação, salário justo) gerava rotatividade de professores nesse nível de ensino. Em geral, aqueles que se graduavam no ensino superior migravam para outras séries e/ou funções deixando o campo de trabalho nos primeiros anos escolares para profissionais com menos experiência docente e menos formação (UFMT, 1996).

Outra motivação para o não oferecimento das habilitações técnicas foi a implantação, no final da década de 80, da gestão democrática nas escolas públicas. A partir de então a escolha da direção escolar passou a ser feita por eleições diretas. O candidato poderia ser qualquer profissional da educação básica do quadro efetivo, habilitado num curso de

⁴⁶ Os estudos foram realizados em 1992 por dois grupos consecutivos de Estágio de Prática de Ensino de 2º Grau. Os grupos, constituídos por professores e estagiários, trabalharam com profissionais da Secretaria Estadual de Educação, da Prefeitura do município de Santo Antônio do Leveger e de uma escola de magistério. Os dados levantados foram discutidos com a escola e no interior do curso de Pedagogia.

licenciatura plena⁴⁷. A escolha do coordenador pedagógico também passou a ser feita por processos democráticos não sendo exigida a habilitação em supervisão escolar.

No período de 1989 a 1994, o curso de Pedagogia do *campus* central da UFMT estreitou os vínculos com os sistemas públicos de ensino, aprofundou estudos e discussões relacionados com o Curso de Magistério e sobre a demanda por formação no nível superior na grande Cuiabá e Santo Antônio. Esses estudos apontaram a pertinência de radicalizar a opção pela Docência, assumindo prioritariamente a formação do educador das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Apontaram também a necessidade de definição de uma política interinstitucional para a formação de docentes já integrados ao sistema público de ensino. Por essa razão foi criado, no início da década de 90, um Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI – constituído por representantes da Secretaria de Estado de Educação e das Secretarias de Educação dos Municípios envolvidos no Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A meta deste Programa foi formar, no Ensino Superior, num prazo de dez anos, os professores em exercício nas escolas públicas de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leveger. A parceria, com o poder público, adotada pelo Instituto de Educação da UFMT, para a implementação do citado Programa foi estudada por Foerste (2002). Este autor conceituou o GTI como *uma espécie de síntese interinstitucional, funcionando como uma tentativa de construir alternativas na formação de professores, num espaço mais ampliado e politicamente articulado* (FOERSTE, 2002, p. 229). Vale destacar que Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Mato Grosso – SINTEP – também teve representação nesse processo de definição do Programa, o que fez deste processo uma experiência singular na história do curso de Pedagogia da UFMT.

Desse processo de construção coletiva de uma política de formação de professores e professoras em exercício docente surgiu a proposta do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em linhas gerais, os objetivos desse curso podem ser assim sintetizados: contribuir com a política de profissionalização de professores já inseridos ao sistema público de ensino de Mato Grosso; possibilitar ao licenciando(a)-professor(a) condições teóricas reflexivas favoráveis à melhor compreensão do fenômeno educativo, à atuação no desenvolvimento do Projeto Político

⁴⁷ A gestão democrática na rede estadual de ensino de Mato Grosso foi regulamentada pela lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998 (MATO GROSSO, 1998).

Pedagógico da escola e criar uma dinâmica de formação profissional de qualidade crescente, fundada na indissociável relação teoria-prática (UFMT, 1996). Esses propósitos induziram à definição de outros mais específicos:

- a) problematização e compreensão dos limites e possibilidades do trabalho educativo escolar em toda sua complexidade epistemológica, humana/social e institucional;
- b) aprofundamento epistemológico e metodológico nas ciências que integram o currículo das séries iniciais na perspectiva do seu ensino nestas Séries;
- c) concepção de ensino como projeto político-pedagógico, com intencionalidade e projeção das atividades, coletivamente definidas em nível da escola, visando superar espontaneísmos e imediatismos nas práticas educativas, tendo como perspectiva o êxito qualitativo de todos os alunos na formação de sua cidadania (UFMT, 1996).

Do meu ponto de vista, os objetivos do curso expressam uma concepção de formação que extrapola a mera preparação técnico-científica para o exercício da função docente, pois tal concepção está enredada ao trabalho pedagógico em condições concretas e à realidade social mais ampla. Aproxima-se, portanto, da concepção sócio-histórica do educador defendida pelo movimento dos educadores. Nessa concepção, o educador é entendido como um profissional do ensino que

Tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico da sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE apud FREITAS, H.C.L. 1999:30)

Por se tratar de um programa de formação de docentes, docente(s) inserido(a)s nos sistemas de ensino, o curso foi considerado parte do processo de formação profissional iniciada anteriormente e sem previsão de término. Apontou como princípio fundante do currículo o permanente diálogo entre a dimensão epistemológica – relativa ao desenvolvimento do pensamento científico do professor – e a dimensão profissionalizante – relativa ao trabalho pedagógico e todas as relações nele implicadas. Ficou explícito a compreensão de que formação docente precisa ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento da prática pedagógica. Em outras palavras, ficou entendido que o trabalho é

locus de produção de conhecimento, de construção da formação e de luta pela profissionalização. Nesse sentido, os conhecimentos acadêmicos – teorias, métodos, técnicas – teriam o papel de auxiliar na problematização e análise coletiva dos problemas inerentes ao trabalho pedagógico. A teoria não poderia então apresentar-se como um guia para a prática e sim como forma de interpretar e de organizar a prática em função de intencionalidade estabelecida para o processo educativo. A definição do diálogo como princípio basilar da formação tornou imperativo o reconhecimento de que o curso de Pedagogia requereria caracterizar-se como um lugar de reflexão e não de doação de conhecimentos, pois se o diálogo é, como disse Freire, uma exigência existencial

[...] e, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1983, p. 93)

O curso precisaria caracterizar-se também como um lugar de encontro de pessoas interessadas na compreensão do próprio trabalho na perspectiva de contribuir com a construção de uma proposta coletiva, a formação. Levando-se em conta que todas as pessoas envolvidas estariam em formação, ou seja, na condição de aprendizes com papéis diferenciados, não poderia haver para supremacia de uns em relação aos outros.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1983, p. 95).

A estratégia, apresentada para promover a articulação entre todas as disciplinas, foi a adoção da *historicidade*, da *construção* e da *diversidade* de conhecimentos, como princípios epistemológicos. Considerou-se que esses conceitos possibilitariam a compreensão do objeto e dos procedimentos adotados em cada uma das ciências que compõem o currículo das Séries Iniciais. Valendo-se desses três princípios, cada disciplina deveria favorecer o entendimento de que os conhecimentos escolares fazem parte da cultura humana e resultam de um longo processo de construção. Assim, a ciência poderia ser compreendida como uma

atividade que não é neutra, que não está pronta e que não pode gozar de hegemonia em relação às demais formas de conhecimentos.

Para dar dinamicidade ao currículo, foram definidos três eixos metodológicos decorrentes da postura epistemológica assumida. O primeiro fundamentou *no princípio do trabalho pedagógico ancorado na realidade educativa da escola e no princípio da construção coletiva e interdisciplinar do conhecimento profissional* (UFMT, 1996, p. 46). A pesquisa, considerada como forma reflexiva da prática, foi apontada como componente metodológico necessário para dar à teoria um sentido menos academicista e mais orgânico. Neste princípio ficou expresso o entendimento de que a atitude epistemológica diante do próprio trabalho permite identificar os desafios do processo educativo ativando a consciência e o desenvolvimento ulterior de novas concepções teóricas e práticas.

O segundo eixo metodológico destacou a construção da *polivalência* como busca da compreensão da totalidade da formação básica. A polivalência foi relacionada, mais diretamente, com o tratamento epistemológico e pedagógico do conjunto dos conceitos trabalhados, de forma globalizada, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (UFMT, 1996).

A *formação ético-política*, ou seja, identificação do licenciando(a)-professor(a) com um projeto de sociedade, constituiu-se no terceiro eixo metodológico. Entendeu-se que este princípio da formação deveria ser reconhecido mais na práxis educativa individual e na construção coletiva do projeto político-pedagógico escolar do que no discurso teórico. Daí o esforço de construção da identidade profissional do docente pela problematização da realidade educacional.

Os objetivos e os princípios adotados exigiram que o currículo do curso fosse organizado em três núcleos de estudos. O primeiro foi constituído pelas disciplinas da área dos Fundamentos da Educação e da Linguagem. Buscou possibilitar ao licenciando(a)-professor(a) a compreensão do fenômeno educativo em sua complexidade; a compreensão do trabalho pedagógico realizado pelo(a) professor(a)-licenciado(a), bem como o desenvolvimento de habilidades pessoais de expressão verbal e não verbal, de leitura, escrita e sistematização do pensamento. Para tanto, foram pensados três momentos metodológicos: a problematização do processo educativo pela via da pesquisa, aprofundamento dos estudos sobre as ciências que compõem os fundamentos da educação (Linguagem, Pesquisa, Sociologia, Antropologia,

Filosofia, Psicologia e História da educação) e a realização de um Seminário Integrador organizado pelo coletivo de professores responsáveis pelas disciplinas do núcleo.

O segundo núcleo de estudos procurou dar continuidade à busca de melhor compreensão das relações constituintes do processo educativo escolar, tendo como foco o trabalho pedagógico na sala de aula. Como no primeiro núcleo, englobou metodologicamente três momentos: problematização do ensino nas Séries Iniciais com ponderação de questões epistemológicas, pedagógicas, sócio-históricas e cognitivas; aprofundamento dos conteúdos básicos que integram o currículo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental paralelamente com a dimensão pedagógica; e apresentação das sínteses dos estudos realizados num Seminário Integrador.

O último núcleo foi organizado como o momento interessado na globalidade do processo educativo das Séries Iniciais. As atenções se direcionaram para análises das questões curriculares; da política educacional; das lutas em defesa da educação; da gestão escolar e do significado das relações de poder no cotidiano escolar. Como síntese do processo reflexivo sobre a própria formação foi prevista a produção de um texto escrito denominado *Dossiê*. Este deveria sistematizar *o processo realizado, contextualizadamente, no decorrer do curso, apontando para sua continuidade, mediante propostas, redefinições, perspectivas de estudo etc* (UFMT, 1996, p. 51). A conceituação de Dossiê expressa no projeto do curso não coincide, portanto, com a que é apresentada no dicionário. Não representa a simples coleção de documentos relativos a um processo, a um assunto ou indivíduo. Não é também um relatório, mas uma análise crítica sobre o próprio processo de profissionalização que inclui a formação realizada no curso. Implica, pois, uma recomposição de idéias sobre a formação ancorada em base teórico-metodológica e na realidade educativa, na perspectiva da compreensão do fenômeno educativo como parte de uma totalidade que é histórica e, por isso, condicionada e ao mesmo tempo condicionante. Assim, o Dossiê representou um componente curricular formativo e avaliativo, pois nele o(a) professor(a)-licenciando(a) deveria explicitar os resultados dos estudos, reflexões e análises desenvolvidas ao longo do curso em relação à própria práxis docente e à educação como uma práxis social.

A forma de organização e desenvolvimento dos blocos disciplinares anuais ficou a cargo do respectivo corpo docente. Este deveria constituir Grupos de Trabalho para planejar coletivamente, no início de cada ano letivo, e desenvolver o currículo por módulos de uma ou

mais disciplinas, de acordo com os objetivos dos Núcleos de Estudo. Os estudos realizados e as formas metodológicas adotadas deveriam ser *continuamente analisadas e avaliadas visando redirecionar planejamentos, sempre que necessário, em nível dos Núcleos de Estudos, dos Blocos Disciplinares Anuais e dos Módulos de Ensino* (UFMT, 1996, p. 52).

O quadro apresentado a seguir mostra a distribuição das Disciplinas/Atividades por Núcleos de Estudos.

Quadro 4 - Distribuição das Disciplinas/Atividades por Núcleos de Estudos no currículo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

1º Núcleo de Estudos	C.H	Total
Pesquisa na Educação	60	
História da Educação	120	
Filosofia da Educação	120	
Psicologia da Educação	90	
Sociologia Geral	60	
Educação e Antropologia	60	
Linguagem e Metodologia do Ensino	120	
Seminário Integrador	30	660
2º Núcleo de Estudos	CH	
Pesquisa na Educação	060	
Tópicos Especiais de Sociologia e Antropologia na Educação	120	
Psicologia da Educação	090	
Linguagem e Metodologia do Ensino	270	
Matemática e Metodologia do Ensino	240	
Ciências Naturais e Metodologia do Ensino	240	
Estudos Sociais e Metodologia do Ensino	240	
Didática nas séries Iniciais	120	
Arte e Educação	120	
Recreação e Jogos	60	
Seminário Integrador	30	1.590
3º Núcleo de Estudos	CH	
Currículo nas Séries Iniciais	90	
Estrutura e Planejamento do Ensino Básico	60	

Política e Planejamento na Educação	60	
Organização do Trabalho Escolar	60	
Produção de “Dossiê” Profissional	120	
Seminários Intermediários	48	
Educação Física	60	498
Total		2.748

Como se pode notar, as disciplinas relacionadas com os fundamentos da educação – História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia Geral, e outras – ocuparam a metade da carga horária destinadas às disciplinas relacionadas mais diretamente com o trabalho pedagógico em sala de aula – Matemática e Metodologia do Ensino, Ciências Naturais e Metodologia do Ensino e Estudos sociais e Metodologia do Ensino. Essa ênfase nessas disciplinas foi justificada pelo fato do objetivo do curso estar voltado exclusivamente para a formação de docentes para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esta decisão foi um dos aspectos mais polêmicos na construção do projeto do curso, pois havia preocupação em relação a possibilidade de fragilizar a formação teórica e de perda da identidade do pedagogo.

Do quadro inicial de organização do currículo do curso merece destaque ainda o fato da Prática de Ensino não ter sido incluída como uma disciplina. O argumento em favor dessa decisão foi ancorado no entendimento de que, como o corpo discente do curso seria constituído exclusivamente por docentes em exercício, a relação entre conhecimentos acadêmicos e o exercício profissional deveria ser construída permanentemente pela adoção do trabalho pedagógico como eixo metodológico. Superava-se assim o conceito de Prática de Ensino como um momento (geralmente no final do curso) no qual a teoria seria posta em prática. Críticas a esse modelo de Prática de Ensino e de Estágios como culminância do projeto de formação vinham sendo feitas por pesquisadores da área (FAZENDA, 1996; ARROYO, 1987; PIMENTA, 1995; FREITAS, H.C.L. 1994, 1996; FREITAS, L.C. 1993), entre os quais estava incluída a coordenadora do projeto do curso.

O risco de um estágio de final de curso é o de descomprometer metodologicamente e politicamente o curso como um todo da referência ao real, enquanto elemento essencial no processo da formação, transferindo para a situação de estágio tal responsabilidade. Portanto, o estágio, como momentos de prática, inserido no processo da formação, parece favorecer o desenvolvimento de uma concepção de

ensino em que ambas as dimensões – teoria e prática – seriam consideradas essenciais. A explicitação das contradições existentes na realidade educacional e em confronto com as teorias em educação possibilitaria perceber as contradições entre teoria e prática e favoreceria a revitalização das próprias posições teóricas, evidenciando o seu caráter histórico (ALMEIDA, 1986, p. 11).

Argumentos como os apresentados por Luis Carlos de Freitas (1993) reiteraram a decisão de fazer da Prática de Ensino não uma disciplina, mas um elemento central do processo de formação dos profissionais da educação.

Não há um momento para a teoria e um momento para a prática. Prática e teoria estão imbricadas e estão acontecendo a todo o momento. Não há, também, disciplinas isoladas para a prática. Disciplinas que não podem dar conta, sozinhas, da prática e que geram falsos problemas que nós ficamos discutindo: qual o papel da Prática de Ensino? Não encontramos o papel da Prática porque está desarticulada da teoria e nós ficamos discutindo a disciplina em vez de olharmos para a concepção de produção de conhecimento que informa a própria organização curricular como um todo (FREITAS, L.C. 1993, p. 15)

Em linhas gerais, pode-se dizer que a proposta teorizada do curso de *Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental* – expressou preocupação de conceber a formação como um momento de ampliação de conhecimentos científicos e técnico-pedagógicos e, ao mesmo tempo, de produção de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico. Esse propósito realçou o papel da pesquisa como elemento da formação e a necessidade de articular os diferentes componentes do currículo entre si considerando os princípios nele estabelecidos. Dessa forma, os resultados dos estudos realizados nas diferentes disciplinas deveriam ser explicitados no Seminário Integrador, no trabalho pedagógico realizado pelo(a) professor(a)-licenciando(a) na escola e no Dossiê, apontando sempre para novas sínteses. A expectativa era que a formação construída no curso pudesse contribuir para que professor(a)-licenciando(a) participasse efetivamente da construção do projeto político pedagógico da escola da qual fazia parte e reconhecesse a sua profissionalização como uma necessidade pessoal e social.

Identifiquei na proposta do curso vários pontos de sintonia com a concepção de formação docente que vem sendo defendida por pesquisadores da área (FREITAS, L, C, 1992, 1995; BRZEZINSKI, 1994, 1999; GONÇALVES, F. S, 1995; FIORENTINI, SOUZA JUNIOR e MELO, 1998; FREITAS, H.C.L 1996, 1999; KUENZER 1999, SCHEIBE, 2000, LUDKE,

2000; AZZI, 2000; BATISTA, S.H.S. e BATISTA, N. 2002, entre outros) e com as orientações defendidas no movimento nacional pela formação de educadores. Em boa medida, o projeto do curso incorporou em seu currículo alguns dos eixos que compõem a Base Comum Nacional, defendida pela ANFOPE como bandeira de luta para a construção coletiva de um referencial orientador das propostas de cursos de formação dos profissionais da educação.

Um dos pontos de aproximação entre o currículo do curso e a perspectiva de formação defendida pelos pesquisadores da área e as entidades representantes dos educadores, foi o propósito de manter articulação entre conhecimentos acadêmicos e exercício profissional pela adoção do trabalho pedagógico como base da formação. Esse princípio tornou imperativa a busca de unidade entre teoria e prática e deu à pesquisa um papel de destaque na produção de conhecimentos sobre a realidade educacional e sobre a própria práxis.

A orientação para que todas as disciplinas fossem referenciadas em princípios curriculares gerais (que definiram o objetivo da formação, a abordagem das disciplinas e os eixos metodológicos) que deveriam perpassar todo o processo de formação, pressupôs a produção coletiva de conhecimento. Esta produção deveria ter a prática educativa escolar como ponto de partida e de chegada e estar articulada a uma sólida formação teórica, a fim de possibilitar melhor compreensão da totalidade social, da escola e do ensino na sala de aula (UFMT, 1996). Pressupôs-se, assim, autonomia relativa das diferentes disciplinas para que o currículo fosse construído como um *acordo coletivo*, pautado na construção interdisciplinar (UFMT, 1996). Expressou-se nessa orientação um outro constituinte da base comum nacional: o trabalho coletivo e interdisciplinar.

A concepção de formação como um processo contínuo e vinculado ao conceito de profissionalização foi outro ponto de articulação com a literatura e as orientações da Base Comum Nacional. A profissionalização foi concebida no quadro de uma política que contempla a formação profissional contínua, salário compatível, condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (UFMT, 1996). Relacionou-se, destarte, com o conceito de profissionalização que não se resume à preparação técnico-científica para o trabalho pedagógico, pois envolve outros aspectos relacionados com a formação ético-política [identificação com um projeto de sociedade] e com a luta pela garantia de condições dignas de trabalho e pela valorização profissional.

Em síntese, a proposta de formação do curso representou uma manifestação do desejo de construir um projeto coletivo de formação docente fundado na problematização e análise do trabalho pedagógico em suas múltiplas relações com o contexto histórico. Assim, esperou-se fazer do curso não apenas um espaço de construção da formação, mas também de projetos interessados na educação de pessoas capazes de lutar pela instalação de relações sociais mais justas.

Pode-se dizer que esses princípios definidos para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido, a partir de 1995, em Cuiabá, foram os mesmos que orientaram o currículo do curso de Pedagogia desenvolvido na modalidade parcelada, em Primavera do Leste. A dinâmica deste será descrita a seguir.

3.2. Dinâmica do curso desenvolvido em Primavera do Leste

O curso fez parte do Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais, desenvolvido em parceria do Instituto de Educação da UFMT, com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC - e com a Prefeitura do município de Primavera do Leste.⁴⁸ Esta representou os demais municípios envolvidos no projeto: Poxoréo, Planalto da Serra, Paranatinga, Campo Verde e Nova Brasilândia.

O corpo docente foi constituído por professores e professoras oriundos dos três Departamentos que integram o Instituto de Educação⁴⁹ e de seis Departamentos de outros Institutos/Faculdades do *campus* central da UFMT. Do total de docentes, a maior parte (82%) possuía o título de mestre e/ou de doutor. Necessário se faz destacar que um número significativo de docentes (cerca de 30%) era contratado provisoriamente como professor(a) substituto(a). Este tipo de contratação tem sido apontado como um dos atuais problemas enfrentados na instituição, pois provoca um fluxo contínuo de entrada e saída de profissionais externos, uma vez que o contrato é feito por apenas dois anos. Assim, o(a) professor(a) tem pouca possibilidade de compreender e de se integrar efetivamente no trabalho proposto.

⁴⁸ Esta parceria foi configurada no Convênio de nº. 030/98 FEE/SEDUC.

⁴⁹ O Instituto de Educação é constituído pelo Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Departamento de Ensino e Organização Escolar e pelo Departamento de Psicologia.

O corpo discente foi constituído por 150 docentes já incorporados ao sistema público de ensino dos municípios citados anteriormente. Após aprovação no vestibular especial, os matriculados no curso foram distribuídos em três salas de aulas que funcionaram concomitantes. A meu ver, o perfil do corpo discente pode ser traçado a partir das análises da história de vida estudantil e profissional apresentadas nos Dossiês produzidos pelo sujeitos entrevistados que foram egressos do curso.

O mapa, apresentado a seguir, mostra a área de abrangência do curso em tela.



Figura 7: Mapa de Mato Grosso destacando a área de abrangência do curso de Pedagogia realizado na modalidade Parcelada, em Primavera do Leste, entre 1997 e 2000.

Pelo que foi estabelecido no Convênio, coube à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso a obrigação de: acompanhar e zelar pela realização do curso; pagar pró-labore ao corpo docente e instruir a Prefeitura Municipal para prestar colaboração à coordenação

local do curso. A UFMT assumiu a responsabilidade de: aplicar os recursos recebidos do Fundo Estadual de Educação, segundo as normas previstas no convênio; desenvolver o curso e fornecer o material necessário às atividades acadêmicas (incluindo cópias de textos para professores e alunos). A Prefeitura do município de Primavera do Leste se encarregou de: coordenar, em âmbito do curso, todas as atividades correlacionadas às Prefeituras Municipais envolvidas na execução do projeto; responsabilizar-se perante a UFMT e SEDUC pela efetiva execução do convênio; cooperar no desenvolvimento do curso; custear as despesas referentes a passagens, alimentação e hospedagem dos recursos humanos necessários; oferecer instalações físicas para realização das atividades previstas; oferecer transporte; espaço físico; alojamentos e, ainda, disponibilizar o acervo bibliográfico mínimo exigido para assegurar o nível universitário da formação (UFMT, 1997).

Diferentemente do curso realizado no campus central, em relação ao de Primavera do Leste não houve criação de um grupo de trabalho interinstitucional para organizar e acompanhar o desenvolvimento do projeto. Não houve também estratégias para envolver o SINTEP no processo nem para favorecer a participação de representantes do corpo discente no Colegiado de Curso. Dessa forma, o curso fragilizou um dos aspectos mais relevantes do projeto original que foi a parceria colaborativa. A parceria ficou reduzida a simples divisão de responsabilidades distinguindo do conceito de parceria como co-autoria, ou como *síntese interinstitucional* conforme propôs Foerste (2002).

O currículo foi desenvolvido durante quatro anos, no período das férias escolares (nos meses de janeiro, fevereiro e julho) em oito etapas (Anexo IX). Acompanhando a exigência da LDB – Lei 9394/96 – a carga horária destinada à Prática de Ensino foi distribuída nos três núcleos, pressupondo a realização de trabalhos pelo coletivo de docentes e discentes. À elaboração do Dossiê foram destinadas 120 horas. A dinâmica da Prática de Ensino e do Dossiê será explicitada e analisada no capítulo que segue.

Todas as disciplinas deveriam guiar-se pelos princípios organizadores do currículo, especialmente pela dialogicidade entre a dimensão epistemológica – relativa aos estudos profissionais gerais e específicos – e a dimensão profissionalizante, pela adoção do trabalho pedagógico como eixo metodológico para o desenvolvimento do currículo. Dessa forma, todos os professores deveriam oportunizar situações teórico-reflexivas favoráveis à

compreensão do fenômeno educativo em toda sua complexidade e, conseqüentemente, ao entendimento e explicitação da própria práxis visando à educação de qualidade.

3.3. Condições de realização do curso: os limites enfrentados

Em Primavera do Leste, diferentemente dos demais municípios pólos, o curso de Pedagogia não foi realizado em escola pública (estadual ou municipal), mas num *campus* construído especialmente para desenvolvimento de cursos resultantes de convênios entre a Prefeitura e a UFMT.⁵⁰ A construção pela Prefeitura de Primavera do Leste da infra-estrutura destinada à realização de cursos itinerantes reflete a pujança do município. Em Mato Grosso, este se destaca na produção de soja e algodão. Inserido na lógica capitalista, o município tem sua economia centrada no agro-negócio. A vegetação do cerrado foi extraída para dar lugar à plantação de soja e de algodão. Contrastando com moradias suntuosas (incluindo aquelas que compõem alguns edifícios residenciais que se destacam na vastidão da paisagem), existem moradias precárias, construídas na periferia da cidade, sem as devidas condições infra-estruturais.⁵¹ Primavera reproduz também o retrato do multiculturalismo existente no Brasil. Pelas ruas da cidade circulam pessoas vindas do Sul do país; de municípios circunvizinhos (particularmente daqueles onde o garimpo entrou em decadência); de comunidades indígenas (Xavante) e da comunidade russa existente na região. Entre os transeuntes, os russos chamam atenção pela forma típica do vestuário, pelo idioma estranho e pelo comportamento fechado. O convívio com brasileiros se limita a negociações econômicas, sendo restrito o acesso ao ambiente comunitário em que vivem.

Na época, a estrutura física do *campus* consistia em um bloco térreo contendo quatro salas de aulas, sanitários (masculino e feminino) e uma pequena área aberta em frente às salas de aula. Havia ainda uma casa dotada de infra-estrutura mínima para alojar

⁵⁰ Durante a realização do curso de Pedagogia foram realizados em Primavera do Leste, outros dois: Licenciatura em Letras e bacharelado em Ciências Contábeis, estes últimos sob responsabilidade do Centro Universitário de Rondonópolis – CUR/UFMT.

⁵¹ De acordo com dados do IBGE referente aos dados de 2000, do total de domicílios da cidade cerca de 50% era servida com água tratada e aproximadamente 10% com rede sanitária de esgoto. Os demais fazem uso de poços artesianos e fossas sépticas.

professores e professoras dos cursos. O referido campus localizado em meio a uma ampla área com pouca vegetação, aproximadamente a 1 Km do centro da cidade, não oferecia, além das salas de aula, outro espaço para estudo.

Em relação a recursos pedagógicos, foram disponibilizados: televisão, vídeo cassete, retroprojeto, além de alguns livros da área da educação. Quanto aos recursos humanos, o curso contou com o trabalho de uma coordenação geral (assumida por uma professora e uma secretária, ambas integradas à UFMT), uma coordenação local (assumida por uma servidora da Prefeitura de Primavera do Leste) e com um quadro docente constituído por professores integrados à UFMT. A coordenação geral se responsabilizou pela organização dos trabalhos (negociação com a SEDUC e com as prefeituras conveniadas, composição do corpo docente, aquisição do material solicitado pelos professores, controle administrativo e pedagógico, orientação do projeto de formação). A coordenação local se responsabilizou pela criação de condições objetivas no Pólo para assegurar o desenvolvimento dos trabalhos definidos no âmbito da UFMT.

As considerações, apresentadas a seguir sobre as condições nas quais o curso foi realizado, foram feitas com base nos dados extraídos das entrevistas com pessoas que protagonizaram a história do curso na condição de docentes ou discentes. Foram destacados inicialmente condicionantes estruturais (fatores relacionados com as condições objetivas de realização do curso) os condicionantes pedagógicos (fatores relacionados com o trabalho pedagógico realizado no contexto do curso) que limitaram e os que possibilitaram a efetivação do propósito do curso. A ordem de exposição obedeceu à frequência com que foram apresentados.

Dentre os fatores estruturais limitantes, o problema mais realçado foi falta de infraestrutura adequada, notadamente de biblioteca equipada com livros do campo da educação, em qualidade e número suficiente.

Não tinha livros na localidade, às vezes tinha que pedir livros de Cuiabá. Você ficava com o trabalho esperando esse livro. Atrasava o trabalho. Se tivesse biblioteca na cidade, seria mais fácil (Lydia. Professora-egressa do curso).

Não tinha livros, nós precisávamos fazer um trabalho, então nós fomos lá na biblioteca do centro [...] lá tinha muita gente para fazer o trabalho e poucos livros. Isso foi difícil. [...] Eu acho assim, lá na faculdade deveria ter uma biblioteca bem organizada porque ajudaria muito (Rosa. Professora-egressa do curso).

Um dos problemas mais notórios são as condições objetivas para a realização dos cursos nos Pólos. Em geral, os cursos são realizados em escolas cedidas pelo Estado ou pela Prefeitura [...]. Outro problema é a biblioteca. Sempre foi uma preocupação do projeto de interiorização criar uma biblioteca nos Pólos, mas de fato, isso não aconteceu. A prefeitura deveria criar uma biblioteca no município Pólo para permitir ao aluno o contato maior com a literatura (Mabel. Professora do curso de Pedagogia da UFMT).

Quando você vai dar aula no interior você tem que levar duas malas, uma com roupas e outras só com livros (Rosana. Professora do curso de Pedagogia da UFMT).

Esse problema, identificado desde a implantação dos cursos na modalidade parcelada, motivou a UFMT a exigir dos municípios conveniados a criação de uma biblioteca na cidade escolhida como Pólo. Essa iniciativa tem se mostrado pouco profícua, pois, assim como ocorreu em Primavera do Leste, os livros ficam disponibilizados na biblioteca municipal e o acervo é insuficiente em quantidade e qualidade. Para contornar esse problema, o caminho encontrado tem sido a reprodução de textos que são distribuídos gratuitamente aos discentes. Busca-se também incentivar a aquisição de livros indicados na bibliografia. Neste caso, o problema resvala tanto na falta de recursos financeiros por parte do(a)s aluno(a)s, quanto na falta de livrarias no interior do Estado. A desatenção, por parte do poder público, à criação de condições adequadas à formação docente, incluindo bibliotecas, são evidências de predomínio da idéia de que essa formação pode se dar em áreas de conhecimentos e cursos que exigem poucos investimentos financeiros, pois estariam pautados na erudição, na simples transmissão de conhecimentos daqueles que os têm – o professor – para aqueles que não os têm – os sujeitos que buscam a formação acadêmica.

Outro fator estrutural limitante, apontado particularmente no depoimento de egressos que não residiam no município pólo, foi o local onde os discentes se alojaram. Precárias eram as condições de moradia em razão da falta de recursos financeiros dos graduandos. Não só em Primavera do Leste, mas em outros municípios pólos, os alojamentos foram instalados em escolas e/ou em pequenas residências que ofereciam pouco conforto.

Essa parte [alojamento] foi triste... Porque nós ficávamos em uma casa muito apertada. Não tinha lugar nem para pôr uma mesa para gente fazer trabalhos. Sentava no próprio colchão, no chão, para fazer o trabalho... Isso aí foi difícil... Eu ficava querendo estudar, mas era tudo muito apertado. Um saía outro chegava. Um reclamava daqui, outro dali... Quando a gente estava estudando, lendo, por exemplo, uma apostila com muita atenção, se um reclamava daqui e outro falava

dali a gente se perdia. [...] então a nossa vida era cruel nessa hora. [...] Época de chuva? Nós ficamos sem poder dormir. [...] No lugar da Eliana tinha goteiras. Eu lembro que ela pegava o colchão e abraçava o colchão, ficava em pé esperando a chuva passar. Sem brincadeira não tinha lugar. Ali era cada um no seu lugar. Quem teve sorte, que não tinha goteira no lugar, dormia. A Eliana sofreu. Ela ficava nervosa, só que ela não era de reclamar. A gente via que ela estava cansada. Esse dia eu nunca esqueço, ela abraçada com o colchão porque não tinha lugar para deitar (Rosa. Professora-egressa do curso).⁵²

Nós alugamos uma casa. Ficamos em 12 numa casa que só tinha dois quartos, sala e cozinha. O pior era que só tinha um banheiro (Cássia. Professora-egressa do curso).

A gente ficava no alojamento né? No início numa escola, depois numa casa [...] O prefeito sempre nos ajudou, sempre nos apoiou. Nos deu alimento, alugava a casa. Ele dava alimento, pagava aluguel, água e luz. [...] Não dava para estudar na casa. Não tinha banco, não tinha nada. Estudava no colchão, e as vezes dormia porque estudando deitada você dorme rápido. Fazia tarefa lá ou então ia de madrugada para a universidade ou ia à noite, quando não tinha mais ninguém. A gente ia lá e fazia nos bancos da universidade (Mariana. Professora-egressa do curso).

Nos alojamentos os alunos e as alunas encontraram dificuldades para atender não só as suas necessidades básicas (alimentação, repouso, higiene pessoal) como também às exigências acadêmicas. Pelos depoimentos, esse fato teve implicações no desempenho de suas atividades o que pode ter afetado a qualidade da formação.

O distanciamento do *campus* central foi também fator limitante realçado nas entrevistas, notadamente pelo grupo formado por egresso(a)s. As conseqüências do distanciamento foram relacionadas com: dificuldade de contato entre docentes e discentes após o término da disciplina; sentimento de não pertencimento à comunidade universitária; pouca possibilidade de participar da vida acadêmica.

A gente tinha que aproveitar ao máximo para explorar o professor que estava naquele tempo ali. Se você deixasse isso para mais tarde, você não teria alguém para pedir ajuda. (Cássia. Professora-egressa do curso).

[...] me senti mais aluna da UFMT só quando fui fazer disciplinas em Cuiabá [por problemas de saúde] é outra realidade. Tudo, o prédio, os professores, o corredor. Eu fiz amizade com o pessoal de Letras, de Ciências Contábeis, de História. Você compra livros baratinhos [no sebo]. Eu não tinha carteirinha da biblioteca né? Porque nós não fizemos. As meninas do curso da sede pegavam no nome delas, confiando em mim (Nélia. Professora-egressa do curso).

Eu fui num Seminário [em Cuiabá] e gostei. Mas deveria ter sempre porque a gente conhece outros alunos, outros professores e socializa. Acho que todo curso

⁵² Fala de uma professora-licencianda que na época tinha 58 anos. Pela sua determinação e empenho foi considerada como referência para os colegas.

independente de dificuldades ou não, tinha que ter esses momentos de participação, de ver um ao outro. Porque aqui era uma extensão de lá, né? Eu mesmo não conhecia lá dentro. Valeu esse Seminário que houve lá e do qual nós pudemos participar (Ana. Professora-egressa do curso).

Permanecendo no interior, o aluno não tem o envoltório do ambiente universitário, quer dizer, eles não têm acesso à biblioteca, a um concerto, um teatro, coisas que não têm lá (Jorge. Professor do curso de Pedagogia da UFMT).

Dentre os limites pedagógicos, o mais realçado nas entrevistas foi a intensificação das atividades. Esse problema decorreu da necessidade que os cursos na modalidade parcelada têm de condensar no período das férias (janeiro, fevereiro e julho) o currículo que é desenvolvido em um ano letivo regular. Isso significa que, por quatro anos, o (a) aluno (a) alternou, ininterruptamente, suas atividades docentes na escola e suas atividades acadêmicas como estudante da Pedagogia. Dessa forma encontrou pouco tempo para recuperar as energias consumidas no esforço do desenvolvimento do trabalho nos dois contextos (escola e curso) e no contexto doméstico.

Foi difícil, foi cansativo, foi superpesado. Você saía da sala de aula e entrava lá na faculdade e quando você saía sábado da faculdade, segunda-feira você já estava em sala (Lydia. Professora-egressa do curso).

Não foi fácil!... Por quatro anos nós não tivemos férias. [...] e no final de semana eu tinha que organizar a casa, lavar roupa, para poder voltar para a universidade na segunda-feira (Mariana Professora-egressa do curso).

Foi muito atropelado. Você ia de uma disciplina para outra com trabalhos pendentes da disciplina anterior. [...] Era aquele tempo que você tinha e pronto (Cássia. Professora-egressa do curso).

[...] foi muito conhecimento em pouco tempo. [...] a gente deixou muitas coisas assim, que não dava para ver mesmo, nem aprofundar (Ana. Professora-egressa do curso).

Afirmações referentes ao curso tais como: “muito cansativo”, “muito pesado”, “muito atropelado” “muito conhecimento em pouco tempo” deram evidências de que o trabalho no interior de cada disciplina e/ou do conjunto de disciplinas de uma mesma etapa foi marcado por intensas atividades de leituras, de exposição de conhecimentos, de debates e discussões propostos pelo(a)s docentes. A intensificação das atividades decorreu da própria dinâmica do curso que exigiu que as disciplinas foram desenvolvidas em dias consecutivos

(módulos) com jornada de oito horas diárias ou mais. Nessa condição, o trabalho tornou-se cansativo tanto para o(a) professor(a) como para o(a) aluno(a).

Aqui na sede você pode dispor de tempo [...] lá não. Lá você tem nove, dez ou quinze dias lá e aí, ou acontece nesse tempo ou não vai acontecer (Jorge. Professor do curso de Pedagogia da UFMT).

[...] Se o professor não for bem dinâmico, o módulo fica cansativo e não tem aproveitamento nenhum. (...) você não está acostumado a estudar o tempo todo. Chegava hora, ali dentro da sala de aula, que estava ficando ali só seu corpo. Porque é cansativo tanto para o professor que está ministrando o curso como para o aluno que está sentado (Nélia. Professora-egressa do curso).

Quando o professor era bom, uma semana parecia ser um dia maravilhoso. Se o professor era ruim, uma semana parecia uma eternidade (Mário. Professor-egresso do curso).

Dentre os professores e professoras do quadro docente do curso que foram entrevistados, a maioria associou os problemas da organização do currículo em módulos com a falta de integração entre as disciplinas. Para os que compartilharam desta opinião, faltaram momentos para discussão do projeto, para exposição dos trabalhos realizados anteriormente e para a organização coletiva das atividades.

[...] participei de poucas reuniões, uma ou duas no máximo. Discutimos brevemente o que cada um ia fazer e pronto [...] Penso que faltou integração entre os professores (Mara. Professora do curso de Pedagogia da UFMT)

Eu não sou da Pedagogia, mas gosto de trabalhar lá. Sempre que sou chamado eu vou com prazer. [...] Sempre participo das reuniões, mas, do meu ponto de vista, deveria ter mais reuniões, mais debates, mais discussões, mais integração entre os professores. Eu acho que isso é necessário (Hermes. Professor que integrou o corpo docente do curso)

A falta de integração entre o corpo docente do curso e o descompasso entre o discurso e a prática de professores e professoras também foi percebida e apontada pelo(a)s egresso(a)s entrevistado(a)s como um dos fatores que afetou negativamente o desenvolvimento dos trabalhos. Outro problema que se aliou a isso foi o aparente desconhecimento da proposta do curso, sobretudo em relação à Prática de Ensino e ao Dossiê.

Nós tivemos professores muitos bons, mas também muitos professores que eu não sei porque estavam ali. [...] tinha uns que diziam uma coisa e faziam outra. Era daquele tipo: faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço. [...] Eu acho que os

professores deveriam se organizar melhor para não ficar pedindo muita coisa ao mesmo tempo (Mário, Professor-egresso do curso).

Eu acho que até mesmo na universidade esse problema da relação teoria-prática é um problema. Existe muito professor que tem um discurso bonito, democrático, mas no fundo é autoritário e não sabe trabalhar no coletivo (Solange, Professora-egressa do curso)

Eu percebi que muitos professores não estavam preocupados em saber sobre os problemas que nós estávamos enfrentando nas escolas. Davam o seu recado e pronto. [...] A gente só foi entender o que era para fazer na Prática de Ensino mais para o final do curso. [...] O Dossiê, então?... foi outro problema. Tinha professor que dizia que era de um jeito, tinha professor que dizia que era de outro... a gente ficava perdida... Para mim, isso foi um problema do curso (Ana professora-egressa)

A fragilidade da própria formação, o pouco hábito de leitura de textos acadêmicos, somado ao tempo de distanciamento dos bancos escolares [na condição de aluno(a)] foi outro fator apontado por egresso(a)s e por docentes do curso como entraves da formação nele promovida.

[...] porque você estava há muito tempo parada. Então foi difícil pegar o hábito de ler novamente (Lydia, Professora-egressa do curso).

Eu ficava achando que não ia aprender as coisas. [...] Às vezes, eu lia, mas parece que eu não entendia. Eu chorava mesmo. Eu falava: gente, eu já estou com 60 anos. Eu não tenho mais condições de estudar. [...] Eu falava: Amanhã eu vou embora. [...] No outro dia eu estava lá. Era uma das primeiras. [...] Eu achava assim... se eu comecei, eu tinha que terminar (Rosa, Professora-egressa do curso).

[...] a gente entra na faculdade a gente pensa que sabe alguma coisa e entra lá leigo, leigo de tudo. É um aprendizado começando do princípio. Pra mim foi desse jeito. Eu senti nos colegas também que, às vezes, ficava todo mundo assim, apavorado. Pensava que sabia alguma coisa, mas não sabia nada. Foi uma loucura, eu pensava que não iria conseguir (Ana, Professora-egressa do curso).

Pelo que ficou expresso nesses depoimentos, o(a)s egresso(a)s do curso associaram os problemas enfrentados na leitura dos textos apenas com seus próprios limites. Nesse sentido assumiram o ônus da dificuldade de acompanhar o ritmo intenso da leitura. Pode-se dizer que o curso deu poucas contribuições no sentido de desfazer esse sentimento de autodesvalorização manifestado pelo(s) egressos do curso. Prevaleceu a idéia de que a compreensão de um texto pode resultar da leitura compulsória em espaços e tempos determinados. Negou-se, assim, que a leitura para ser produtiva precisa caracterizar-se como ato prazeroso que exige disposição para diálogo com o autor.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser e de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. (FREIRE, 2005, p. 28).

Além desses aspectos limitantes referidos anteriormente, foram apontados ainda por alguns dos docentes do curso dois outros problemas: a falta de uma política efetiva para a interiorização da UFMT e o entendimento da parceria como atividade colaborativa no sentido *lato* da palavra, ou seja, como definição, organização, desenvolvimento e avaliação crítica do projeto coletivo de formação.

3.4. As possibilidades encontradas no desenvolvimento do curso

Paralelamente aos condicionantes que limitaram o processo, o(a)s entrevistado(a)s apontara(m) também muitos aspectos positivos, o que não permite pensar em polarizações entre limites e possibilidades. O acesso ao Ensino Superior foi o aspecto mais destacado. Para o(a)s egresso(a)s ainda que o curso tenha exigido renúncia de férias, afastamento da família, intensificação do trabalho, representou a concretização do sonho de chegar até a universidade. Para algumas pessoas, a universidade estava tão distante que não chegava a despertar expectativa de integrá-la.

O curso superior parecia um sonho impossível para nós que não tínhamos condições de frequentá-lo na capital ou em outras cidades. [...] Pedagogia parcelada favorece a quem trabalha em diversos horários e também quer aperfeiçoar-se (Solange. Professora-egressa do curso).

Eu acho que eu vivia distante, não me preocupava muito. Parece que a universidade estava tão longe que eu não tinha... sabe como é?... aquele sonho, aquele desejo de estudar, não tinha (Adélia. Professora-egressa do curso)

Eu falava sempre: Não quero morrer sem fazer um curso superior (Lydia. Professora-egressa do curso).

Embora alguns egressos tenham apontado falhas de docentes que ministraram aulas no referido curso, na opinião da maioria, outro aspecto que pode ser destacado como relevante para sua realização foi o trabalho de qualidade e a postura de respeito dos docentes pelo saber e experiências dos aluno(a)s.

Eu considero que nossos professores foram bons. A maioria não vinha com aquela postura de quem sabe tudo, de quem não quer conversa. Não!... eles vinham abertos para o diálogo, deixavam a gente falar. Todo mundo tinha o que falar. Até aquelas pessoas mais tímidas [...] tinham que falar. No começo foi difícil, mas aos poucos a gente foi se soltando (Rosa. Professora-egressa do curso).

Nos tivemos alguns professores que fizeram muita gente chorar [...], mas esses professores foram poucos. Eu considero que os professores do curso foram bons, tinham competência, sabiam explicar as coisas, exigiam que a gente estudasse, mas sabiam respeitar os alunos (Mario. Professor-egresso).

Essas afirmações se referem a opinião que os professores e professoras do curso apresentaram em relação ao(a)s aluno(a)s e as possibilidades de fazer do curso um lugar de diálogo, de troca de experiências e de articulação entre teoria e prática.

Eu gosto de trabalhar no interior porque lá a gente trabalha com pessoas que são nossos pares, são professores que têm experiência, que tem o que dizer o que torna a relação teoria-prática mais fácil. [...] Elas têm uma história de vida sofrida, têm dificuldades na leitura e na escrita, mas não perdem tempo (Rosana. Professora do curso)

Desde as primeiras turmas com as quais eu trabalhei, eu fiquei extremamente motivada. Por que isso? Pelo interesse dos alunos [...] é um pessoal que enfrenta muitas dificuldades. Era a oportunidade que eles tinham. [...] Aquela ansiedade deles, aquela vontade de estudar também transmite para a gente enquanto professor né? [...] e a gente se sentia responsável por essa motivação deles, por esse interesse, por eles acharem que de alguma maneira o curso iria contribuir na prática pedagógica deles, na mudança até do de status profissional mesmo (Fernanda. Professora do curso de Pedagogia da UFMT).

São pessoas que buscam intensamente que participam intensamente. A maioria tem consciência de que esta é a oportunidade que ela tem para fazer um curso superior e por isso eles não perdem tempo, participam mesmo (Marcos. Professor do curso de Pedagogia da UFMT).

Essa postura de respeito mútuo, de valorização do saber e da experiência do outro revela o esforço que fundamenta a formação no diálogo com pessoas que são igualmente interessadas, ou até mais interessadas no projeto da formação. Daí a necessidade de considerá-las sujeitos do processo e não como objetos que aceitam placidamente serem preenchidos com conhecimentos. Revela, portanto, a compreensão de que o saber não pertence a ninguém e, por essa razão, *dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la*

para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1983, p. 92).

É importante ressaltar que o ingresso num curso destinado exclusivamente à formação docente representou, para o grupo de egressos entrevistados, a possibilidade de aprofundamento de conhecimentos e, conseqüentemente, de ter visão do mundo, da educação, da escola e do aluno. Representou enfim, a possibilidade de melhor compreender o próprio trabalho docente.

[...] gostaria de caracterizar o curso como uma porta que se abre para o mundo ou o descortinar para novas e amplas visões... visão crítica da realidade ... o despertar para a vida. Enxergar a vida sob outro prisma, foi para mim, o aspecto mais importante no curso. Destaco também, a compreensão da prática, com leituras, reflexões, discussões (Solange. Professora egressa do curso).

A gente começou a enxergar com outros olhos, a ter outra visão, perceber, ver nas entrelinhas. Eu não tinha essa visão de escola, de aluno que hoje eu tenho [...] Foi bom porque a gente começou a enxergar por outro lado, por outra linha. Mas nunca a gente vai deixar de ser... nunca vai esvaziar e depois encher de novo (Sirlene. Professora egressa do curso).

[...] Então foi isso que a Pedagogia mostrou, outra visão de mundo. Esse outro mundo que tem e que de certa forma propicia tudo e que a gente desconhecia e que é fundamental na nossa prática (Silma. Professora egressa do curso).

As afirmações referentes ao curso como: *uma porta que se abre para o mundo; o descortinar para novas e amplas visões, para uma visão crítica da realidade; o despertar para a vida; enxergar a vida sob outro prisma; ampliação da visão de mundo; enxergar com outros olhos; ter outra visão; ver nas entrelinhas; eu não tinha essa visão de escola, de aluno que hoje eu tenho*, estão relacionadas com as observações feitas por Chauí (1998) sobre os vínculos entre visão e conhecimento. Aqui o termo “enxergar” significa *sair de si e trazer o mundo para dentro de si* (CHAUÍ, 1998, P. 33) pondo a consciência num diálogo com o mundo. Tais afirmações expressam entendimento de que as teorias estudadas permitiram visualizar coisas que estavam para além do imediatamente perceptível. Descortinaram assim horizontes novos e mais amplos. Representam também uma negação dos próprios saberes e certa desvalorização dos a prática como *locus* de produção de conhecimentos e de compreensão do próprio trabalho.

A formação vivenciada no curso foi associada ainda com a possibilidade de trocas de experiências, com o despertar do interesse pela leitura, com o aumento do interesse pela participação em eventos como quem tem autoridade para compreender e opinar.

O curso foi cansativo, exigiu muito, mas foi gratificante. Foi gratificante porque lá a gente aprendia muitas coisas que dava para aproveitar aqui. Lá a gente trocava experiências com os professores, com os colegas. [...] A gente lia o tempo todo. Lia muito. Eu não posso dizer que foi fácil, não foi... Eu tive muita dificuldade na leitura, tinha dia que dava vontade de desistir, mas mesmo assim eu fui em frente. Daí eu passei a gostar de ler... eu estou sempre lendo alguma coisa e procuro estimular meus alunos para gostar de ler [...] Depois que eu fiz o curso eu não fico mais calada. Agora quando eu vou nos curso, nesses cursinhos que a Prefeitura ou o Estado faz, eu procuro falar porque a gente é pedagoga, né? A gente entende de educação (Silma, egressa do curso).

A gente tinha parado no tempo. Antes de fazer Pedagogia a gente se sentia assim... perdida. Porque muitas vezes a gente ouvia uma pessoa dar uma palestra e falava de Piaget, de Vigostsky e a gente ficava voando. Por que a gente tinha parado há muito tempo e não lia nada sobre isso né? E ficava perdido [...] Agora dá pra entender, foi se encaixando... porque antes disso você ficava voando né? [...] porque no início, antes da gente fazer Pedagogia a gente ficava só ouvindo, ficava quieta. Você não dava sugestão, não discutia. Você não tinha argumento, entendeu? Depois que a gente começou a fazer Pedagogia, chegou lá a uma certa altura do curso, a gente já tinha argumento para discutir [...] Tinha coisas que você aceitava numa boa. Hoje em dia já procura saber [...] Porque tem muita coisa assim... quase que imposta. Como a gente fala, tem que ser de baixo para cima e não de cima para baixo. Por que nós temos que aceitar se nós somos professores?... se nós somos criadores?... Por que nós não podemos começar daqui para lá?... (Lydia, Professora-egressa do curso).

Há nestas afirmações o entendimento de que nos espaços de formação (cursos de formação geral e continuada e eventos), ou seja, nos espaços que Contreras (2002) denominou de *comunidades discursivas*, existem divisões e estratificações em decorrência das diferenças nos níveis de domínio de conhecimento científico. Essa distinção justifica a existência de pessoas (professores universitários, técnicos da administração pública, pesquisadores, autores) que detêm o status de profissional especializado e por essa razão se apresentam como aqueles que podem prescrever o que é bom para a educação e o que o(a) professor(a) deve fazer. O domínio contudo ocorre de forma mais evidente no âmbito da palavra, já que neste contexto o único conhecimento considerado válido é o conhecimento científico. O acesso ao léxico das ciências do campo da educação, possibilitado pelo curso, correspondeu, então, a um passaporte para inserção em tais comunidades e deu autoridade para falar, discordar e participar das decisões.

Em relação à possibilidade de ter vez e voz, de falar em público, de socializar conhecimentos, o(a)s egresso(a)s entrevistados destacaram o valor do último Seminário Integrador. Diferentemente dos primeiros (criticados pela falta de esclarecimento e pelo acanhamento das atividades), o último foi apontado como um momento de aprendizagem, de integração entre as três turmas. Foi também um momento no qual o(a)s licenciando(a)s tiveram possibilidade de revelar o potencial organizativo e intelectual dos grupos nas mesas-redondas e nos debates promovidos.

Foi muito positivo porque houve integração das turmas. [...] Houve um relacionamento muito grande. Havia gente que nunca tinha conversado. [...] Elas [as professoras coordenadoras] colocaram a gente sábado à noite, domingo o dia inteiro naquela faculdade trabalhando para o Seminário e ninguém reclamou. Você ainda escuta o pessoal [de fora] falando sobre o trabalho que nós fizemos no Seminário. Foi muito bom. (Elen. Professora-egressa do curso).

Eu não imaginava que a gente seria capaz de fazer um Seminário como aquele. Todo mundo trabalhou duro, houve alguns desentendimentos, mas no final deu tudo certo. [...] Eu não fiz parte da mesa como palestrante, mas fiquei orgulhosa de ver meus colegas falando coisas interessantes para tanta gente (Nélia. Professora-egressa do curso).

Para contrapor à abordagem negativa em relação ao alojamento, algumas egrasas que vivenciaram tal experiência afirmam que este teve também um lado positivo. Essa opinião foi compartilhada também por docentes. O alojamento foi uma necessidade que permitiu não apenas viabilizar o desenvolvimento do curso como também criar espaços de convívio sociocultural, de estudos, de organização e mobilização estudantil, de troca de experiências e discussões sobre questões trabalhadas em sala.

Como você estava alojada ali, não tinha muita responsabilidade com os afazeres da casa. Então, você se dedicava mais ao curso (Cássia. Professora-egressa do curso.).

Geralmente a gente lia, conversava, ria, chorava junto. Lá a gente se organizava para brigar pelos direitos, para exigir do prefeito mais apoio (Lydia. Professora-egressa do curso).

O alojamento é uma saída magistral, necessária, porque não seria viável para um grupo de alunos se mover diariamente. Impossível pelas distâncias, pelo volume de atividades, pela não disposição de recursos financeiros. Ou se criavam esses alojamentos improvisados, com a ajuda das prefeituras ou uma boa parcela não seria atendida, em especial, aqueles das cidades mais distantes [...] No alojamento eles não tinham tempo para perder com outras coisas. Se havia noites mal dormidas, não era uma coisa que a gente percebia estar afetando a produtividade deles e há sempre aspectos favoráveis. Ao lado das dificuldades eles tinham os ganhos. Eles

criavam laços, eles trabalhavam num sistema cooperativo, estudavam juntos, eles se apoiavam - os que tinham mais dificuldades eram ajudados pelos pares - Então, os ganhos foram muito mais relevantes que as dificuldades naturais (Luiz. Professor do curso de Pedagogia da UFMT).

Eu participei de algumas festinhas que os alunos fizeram nos alojamentos. Eu acho que o alojamento tem esse lado bom, integra os alunos e não deixa de ser um espaço de organização (Mara. Professora do curso)

Outro aspecto que foi citado como limite e, ao mesmo tempo, como possibilidade foi a organização do currículo em módulos. Se por um lado essa organização provocou uma compressão do tempo curricular, por outro representou um momento no qual aluno(a)s e professor(a) dedicam atenção exclusiva aos estudos realizados na disciplina.

O módulo é cansativo, mas tem um lado bom porque você dedica todo o tempo só para aquela disciplina (Mario. Professor-egresso)

Eles estão aí para isso mesmo e você também. Por isso, o que eu conseguia trabalhar aqui num semestre, eu trabalhava lá em uma semana (Rosana. Professora do curso de Pedagogia da UFMT).

Por incrível que pareça, lá você tem um módulo bastante compacto, denso, poderia dar um tom de desqualificação. Mas a gente produz muito mais em termos de discussão, de aproveitamento do que aqui na sede. Não que aqui não é feita a crítica, mas é com outras características (Fernanda. Professora do curso de Pedagogia da UFMT).

A vantagem dessa organização curricular foi realçada também pela exigência que ela faz ao professor do curso de criar situações pedagógicas adequadas ao sistema de módulos. Caso contrário, corre o risco de tornar seu trabalho enfadonho e improficuo para si e para os licenciandos.

Nossos professores são jogados numa situação que exige criatividade, reciclagem de formas metodológicas, por exemplo. Lá você tem que criar, tem que ser dinâmico. Se não for assim pode dar com “os burros n’água”.

[...] você se vê forçado a romper com o tradicionalismo metodológico. É impossível ficar oito horas por dia com os alunos numa atitude expositiva, em dias seguidos, nesse processo de transmissão de conhecimentos. Isso quase que criava uma contingência, uma obrigatoriedade de que a relação professor-aluno fosse mais proveitosa. O aluno se envolve mais e é ativo. Ele participa numa atitude investigativa de leitura, de discussão e há uma seqüência de trabalho. [...] O aspecto de como se administra o tempo curricular, imprime nesta experiência, um caráter muito forte de avanço, de qualidade. A perspectiva é de tempo continuado, ao invés de tempo fragmentado. Isso é uma ruptura de paradigma [...], mas essa continuidade do tempo cria essa exigência. O professor não é um transmissor, mas

um organizador do trabalho. Ele tem que colocar o aluno em processo de aprendizagem. [...] Não há espaço para esse professor. Se algum professor insistir numa visão tradicionalista de ser transmissor de conhecimento, ele se auto-elimina, ele se condena, fica explícito, visível a impropriedade de sua atuação. Ele se torna uma pessoa inadequada, inconveniente, pernicioso até. É insuportável tanto para o aluno e para o professor. Então, ou esse professor pede arrego ou vai a busca da superação (Luiz. Professor do curso de Pedagogia da UFMT).

Eu me lembro que o planejamento era totalmente diferente do planejamento da sede. Sempre foi para mim diferente. Diferente em que? Quando você está pensando na quantidade de conteúdo que você vai trabalhar, na metodologia que você vai utilizar, no comportamento do aluno, nas próprias habilidades e dificuldades que o aluno vai demonstrando. [...] Não é uma questão de qualificar ou desqualificar. O que estou dizendo é que na nossa prática de professoras, a gente tem de levar em consideração as características da clientela (Fernanda. Professora do curso de Pedagogia da UFMT).

Há nessas afirmações o entendimento de que o trabalho pedagógico no curso não poderia ser definido sem levar em conta os sujeitos que estavam buscando a formação, as condições objetivas de trabalho e os recursos disponíveis. Entretanto, a preocupação com metodologia ficou mais diretamente relacionada com as condições objetivas de realização do curso. Nessa perspectiva, não se considerou que

O método constitui o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, determinando o tipo de relação a ser estabelecida entre professor e alunos, conforme a orientação filosófica que o fundamenta; tal orientação envolve uma concepção de homem e de mundo, respondendo, em última análise, a um ponto de vista de classe (MARTINS, 2002, P. 40).

Por outro lado, as afirmações revelaram entendimento de que o trabalho pedagógico não é um trabalho mecânico. Ainda que admita reiterações exige acima de tudo criatividade, dinamismo, pois o professor não atua sobre uma matéria inerte e passiva. O(a)s aluno(a)s comportam-se como pessoas, que têm interesses e que reagem aos processos dos quais participam. Isso exige fazer da prática docente uma práxis *criativa* que mistura, ao mesmo tempo, técnica, arte e ciência permitindo realizar transformações na própria forma de ser – notadamente como profissional da educação – e de interagir com o outro e com o mundo.

[...] o processo de conhecer e ensinar é tão peculiar que ao ensinar se aprende, que ao educar se desenvolve e se transforma o conhecimento. Por isso, a práxis pedagógica-educativa é, ao mesmo tempo, arte e ciência: arte de educar enquanto pressupõe um modo específico de produzir, de transmitir e de transformar o conhecimento; ciência de educar enquanto pressupõe o conhecimento como o material originário que se

transforma no efetivar-se do próprio processo, enquanto pressupõe o conhecimento como material originário que se transforma no efetivar-se do próprio processo, enquanto exige um conteúdo de caráter verdadeiro e válido universalmente. [...] A educação é arte enquanto modo especial de lidar com o conhecimento. Mas o material com o qual ela trabalha, o conteúdo produzido, transmitido e transformado faz da educação uma ciência (BOMBASSARO, 1994, p. 119).

Para o grupo de docentes entrevistados, os cursos parcelados têm sido relevantes no cenário educacional de Mato Grosso não apenas pelo fato de possibilitar o acesso ao ensino superior, mas também pelo fato de formar profissionais para subsidiar outras ações da UFMT como foi o caso do curso de Pedagogia desenvolvido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEAD.

O NEAD vem depois dessa formação mais maciça que nós promovemos na modalidade parcelada. Muitos dos primeiros orientadores do NEAD foram alunos das parceladas. Então a gente poderia fazer uma possível discussão de que as parceladas deram uma sustentação para outros programas, no caso mais específico para o NEAD nos Pólos. (Fernanda. Professora do curso de Pedagogia da UFMT)

A relevância das ações no interior foi destacada também pela possibilidade de manter contato direto com a população do interior, de conhecer a realidade da região para então definir novas ações no ensino e na pesquisa.

Sem a interiorização seria difícil ter essa compreensão macro do Estado de Mato Grosso, sobretudo porque a UFMT se coloca numa região que tem três subsistemas: Pantanal, cerrado e Floresta. Se nós não tivéssemos uma ação de penetração mais direta por todas essas regiões, nós teríamos muita dificuldade para poder ter essa compreensão um pouco mais abrangente. [...] A universidade tendo esses pólos de atuação no interior facilita a locomoção dos pesquisadores (Marluce. Professora do curso de Pedagogia da UFMT).

O capítulo que segue busca aprofundar as análises sobre a relação teoria e prática no curso estudado. A matéria-prima para o desenvolvimento das análises proveio das experiências que vivenciei como professora do curso, de Relatórios da Prática de Ensino e de Dossiês produzidos pelas pessoas que foram entrevistadas neste estudo na condição de egressos.

CAPÍTULO 4

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PARCELADA: REVISITANDO O CAMINHO TRILHADO

Ao revisitar o caminho trilhado a fim de analisar a relação teoria e prática no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, procuro percorrê-lo com olhar de quem investiga a experiência nele vivida para indagar o sentido que ela teve na efetivação da proposta de formação. Isso exigiu considerar que tais experiências têm, ao mesmo tempo, caráter individual e coletivo, estiveram enredadas a totalidade do curso e sujeitas aos condicionantes postos pelo contexto no qual ele foi realizado.

O retorno ao passado foi feito pela recuperação dos fatos guardados na minha memória e dos registros das atividades realizadas na disciplina *Ciências Naturais e Metodologia do Ensino* (planejamento, caderno de anotações). Foi feito também por meio de Relatórios da Prática de Ensino e de Dossiê produzidos pelos sujeitos deste estudo que foram egressos do curso. Os Relatórios da Prática de Ensino foram adotados como objeto de investigação porque correspondem a sistematização das atividades curriculares que buscaram articular o trabalho pedagógico realizado pelo(a) professor(a)-licenciando(a) na escola com os conhecimentos acadêmicos trabalhados no curso. Os Dossiês porque correspondem às sínteses das reflexões realizadas no curso e às perspectivas de atuação profissional.

Para a construção da análise pretendida, parto do pressuposto de que, a prática é a expressão material da intencionalidade da ação. Enquanto tal tem a sua racionalidade, mas não fala por si mesma, não é auto-explicativa. Para ser mais bem compreendida ela precisa ser teorizada. É a teoria que fornece elementos que elucidam os fundamentos da prática e as contradições nela presentes. É a teoria que permite também avaliar o realizado para identificar os limites e as possibilidades das ações engendradas e assim definir novos projetos. Assim entendendo, busco apresentar nos tópicos que seguem os resultados do esforço de fazer da prática, objeto de investigação. Isso se deu pela análise dos seguintes aspectos: relação entre os princípios estabelecidos no projeto do curso e a forma como o trabalho pedagógico foi organizado e dinamizado; o papel atribuído aos conhecimentos acadêmicos; papel atribuído

aos conhecimentos e experiências do(a) professor(a)-licenciando(a) nos estudos realizados no curso; evidências da relação teoria-prática nos Relatórios da Prática de Ensino e nos Dossiês. Com base nos dados derivados da análise desses aspectos foram identificados os limites e possibilidades do propósito de sustentar a formação realizada no curso no diálogo entre teoria e prática.

4.1. A relação teoria-prática na disciplina Ciências Naturais e Metodologia do Ensino

As considerações apresentadas neste tópico têm como propósito apresentar uma análise do papel assumido pela disciplina *Ciências Naturais e Metodologia do Ensino* no desenvolvimento do curso em tela. Elas foram orientadas pelos princípios que orientaram a proposta de formação, especialmente a relação entre teoria e prática. A matéria-prima que serviu como fonte de dados foi o trabalho que desenvolvi como uma das quatro professoras responsáveis pela disciplina ministrada nas três turmas do curso.

No currículo do curso em questão, foram destinadas à disciplina *Ciências Naturais e Metodologia do Ensino* 240 horas-aulas, distribuídas em três módulos. Estes tiveram carga horária de 60, 120 e 60 horas-aula, respectivamente. Seguindo os objetivos do curso a mencionada disciplina se voltou para:

1. Compreensão dos enfoques epistemológicos das ciências naturais e suas relações com o contexto histórico de sua produção.
2. Desenvolvimento da capacidade de problematização do ensino das ciências naturais para melhor compreensão e redimensionamento da própria prática pedagógica.
3. Aprofundamento dos estudos relacionados com as ciências naturais buscando compreendê-las dentro de uma perspectiva integrada e inserida no contexto econômico, pedagógico e social. (Extraído do Plano de Ensino que elaborei, em 1999, para a disciplina Ciências Naturais e Metodologia do Ensino).

Articulados aos princípios que orientaram o currículo do curso, esses objetivos reafirmaram o entendimento da necessária contextualização da formação acadêmica no campo educacional/social pela articulação permanente entre a dimensão epistemológica e a dimensão profissionalizante. Reafirmaram igualmente a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos do campo das Ciências Naturais, entendendo-as como uma construção social,

histórica e diversificada. Considerando que o trabalho pedagógico foi apontado como eixo da formação, a disciplina deveria ainda criar um ambiente favorável a reflexões sobre problemas vivenciados no ensino de ciências naturais realçando a função desse componente na formação para a cidadania.

Interessada em conhecer as concepções, as experiências, os interesses, encantos e desencantos dos professores-licenciandos/das professoras-licenciandas relativos às Ciências Naturais, solicitei, como uma das primeiras atividades da disciplina, a elaboração de um relato analítico sobre as experiências pessoais vividas na aprendizagem e no ensino de tais ciências. Os relatos escritos deveriam incluir experiências estudantis e docentes e apresentados oralmente em sala de aula. Assim, todos puderam falar um pouco de si estabelecendo relações com experiências vivenciadas por outro(a)s colegas. O que foi exposto revelou uma situação paradoxal: se por um lado a ciência gerava curiosidade e fascínio, por outro, gerava também desinteresse em decorrência dos procedimentos de ensino centrados na reprodução a-crítica e mecânica dos conteúdos. O desinteresse foi associado ainda ao sentimento de que esse é um campo de conhecimento restrito a uns poucos privilegiados em inteligência.

As reflexões desencadeadas foram conduzidas para o estabelecimento de relações entre ciência e poder e, por extensão, à relação entre *Mulher, Ciência e Docência*. O texto de Lopes (1991) *A educação da mulher: feminização do magistério* forneceu aportes teóricos para entender as razões dos históricos processos de exclusão do gênero feminino do campo da produção científica bem como da sua inserção no magistério. Ao fazer a análise deste processo, a autora mostrou que ele foi precedido de uma assepsia na imagem da mulher, para extrair dela a relação com a promiscuidade. Realçando as características femininas (associadas a aspectos como: fragilidade, doçura, subjetividade, maternidade) difundiu-se a crença de que a ciência seria campo de trabalho masculino e reforçou-se a idéia de magistério como doação, como filantropia, sacerdócio. Foram discutidas então as implicações desse tipo de associação para o ensino e para a consolidação do magistério como profissão.

O exame das concepções de ciência que emergiram dos relatos motivou a abordagem de questões relacionadas com os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da ciência. Um dos recursos didáticos escolhidos para focar essa unidade temática foi o vídeo *Giordano Bruno*. Ao remeter ao contexto da revolução copérnico-galileana, o vídeo permitiu discutir as características da ciência moderna, a função social a ela

atribuída (desenvolvimento do pensamento humano e sua aplicação nas diversas situações da vida) e suas relações com o poder político e econômico, notadamente da Igreja. Os estudos e reflexões realizados realçaram a natureza humana da ciência, sua dimensão histórica e suas inter-relações com o contexto de produção.

Para destacar o valor de outras formas de saberes que muitas vezes não têm trânsito na ciência dita oficial foi lido e discutido o texto de Chassot (1998) *Presenteísmo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro*. Nele o autor destaca a supervalorização do presente em detrimento do passado, questiona o descaso da escola pela pesquisa de fatos históricos ligados à vida cotidiana e chama atenção para a necessidade de reconhecer que a história é construída cotidianamente. Propõe situações educativas que motivem os estudantes realizarem investigações sobre situações cotidianas do passado estabelecendo relações com o presente. Sugere, por exemplo, que se parta de perguntas simples do tipo: Como era o mundo no tempo em que nossos avós eram crianças? Quais eram os métodos de controle de natalidade? Como eram os meios de comunicação? Como eram conservados os alimentos? A partir de quando a ciência permitiu aos pais saber, antes do nascimento, o sexo do filho? Que implicações isso teve nos comportamentos sociais? As reflexões desencadeadas com base no citado texto reafirmaram o necessário reconhecimento pela escola do valor do que o autor chama de *ciência popular*. Assim, pôde ajudar no entendimento do processo de produção/difusão de conhecimentos e na compreensão de que a ciência é apenas uma das muitas manifestações humanas de conhecimento.

Após esse pano de fundo, foram discutidas e analisadas questões relacionadas com o ensino de ciências, a partir da realidade vivida pelos professores-licenciandos/professoras-licenciandas. O propósito foi deixar aflorar os problemas enfrentados, os avanços realizados e as expectativas em relação à disciplina *Ciências Naturais e Metodologia de Ensino*. Os problemas apontados foram relacionados basicamente com: carência de recursos materiais nas escolas, apego ao livro didático, pouca atenção ao ensino de ciências em decorrência da preocupação maior com a linguagem e a matemática e fragilidade da formação docente nessa área do conhecimento⁵³. Houve uma tendência em associar os problemas diretamente a questões mais próximas e às deficiências pessoais, limitando-os no contexto escolar. Isso

⁵³ Conforme registro do caderno de planos.

exigiu que a discussão fosse voltada para a necessidade de considerar que o trabalho pedagógico é condicionado não apenas pelas características da prática educativa, mas também pelas condições objetivas nas quais ele ocorre. Estas condições são determinadas por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. Daí a necessidade de fazer da luta pela profissionalização uma conquista social.

No contexto das discussões sobre os problemas do ensino e aprendizagem de ciências, foram estudadas questões sobre as tendências pedagógicas nessa área do currículo escolar, e sobre a função social do ensino de ciências. Para tanto, busquei amparo em Krasilchik (1987) e Arroyo. Esses estudos, realizados em interface com a história da educação brasileira, tiveram como propósito tornar evidentes as relações entre as mudanças ocorridas no ensino de ciências e as alterações no contexto histórico nacional e internacional. Apontaram para o necessário entendimento de que a educação é condicionada por fatores políticos, sociais, culturais e econômicos e está vinculada a um projeto de sociedade. Cabe ao educador e à educadora, juntamente com o coletivo escolar, organizar o currículo em função do projeto que desejam ajudar a construir.

Na continuidade dos estudos sobre o papel das Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi lido e discutido um texto de Fracalanza, Amaral e Gouveia (1987) sobre a adequação do ensino de Ciências às características do pensamento infantil. As reflexões suscitadas se espalharam para o campo da psicologia da educação e apontaram para o reconhecimento de que a criança explica os fatos do mundo dentro da lógica que é peculiar ao estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontra. Foi reafirmada a exigência de criação de situações de aprendizagem que estimulem a curiosidade da criança, o confronto de idéias, a reconstrução de concepções pessoais e a compreensão das explicações científicas. Em meio a discussões sobre essa problemática, foram relatadas experiências desenvolvidas pelos professores-licenciandos e professoras-licenciandas no ensino de Ciências para crianças.

As questões suscitadas no texto mencionado anteriormente extrapolaram as discussões sobre a lógica infantil para incluir também a lógica do adulto. Considerando que na temática *Terra e Universo* as atividades foram conduzidas para o estudo de conceitos relacionados com: a Terra enquanto um corpo cósmico, dia e noite, estações do ano, fases da lua etc., as respostas para as dúvidas surgidas foram buscadas na adoção de modelos explicativos (utilizando globo terrestre, bolas de isopor, velas etc.) e na extração de

conhecimentos apresentados num vídeo sobre o cosmo. Ficou evidenciado então os limites dos modelos explicativos, uma vez que geralmente não correspondem aos dados do real.

As atividades relacionadas com a Terra no espaço incluíram ainda a confecção de um relógio de Sol cuja configuração obtida no mês de janeiro foi comparada à obtida no mês de julho. As variações no comprimento e na direção das sombras geraram surpresas e motivaram a formulação de hipótese para as observações realizadas. Elas serviram para discutir questões como: a importância das contribuições dos filósofos da antiguidade para o desenvolvimento da astronomia, as características e os métodos empregados na atividade científica, destacando o papel da observação e dos registros e a inconveniência de se exigir das crianças o estágio de abstração requerido por alguns conceitos, no caso, daqueles relacionados com a Terra no espaço.

Foi ressaltada, então, a necessidade de o professor e a professora incentivarem a postura de inquietação perante os fenômenos naturais, como forma de despertar a curiosidade e o interesse pela compreensão dos fatos do mundo. Considerando a pesquisa como uma promissora estratégia para a formação, foi solicitada então a elaboração de um projeto de pesquisa para ser desenvolvido num prazo de 24 horas. Nas duas turmas com que trabalhei, as problemáticas investigadas abrangeram AIDS; o cultivo da soja transgênico na agricultura; consumo de drogas por adolescentes em Primavera do Leste; impactos sobre nascentes de rios da região em decorrência da ocupação humana; condições sanitárias de comunidades locais, qualidade da água consumida na escola/comunidade; poluição de rios/córregos. Questões investigativas estas requeridas e manifestadas pelo(a)s professores-licenciandos/professoras-licenciandas, discentes do curso, para conhecimento. A apresentação dos trabalhos foi feita em sala de aula e discutida coletivamente realçando a importância da pesquisa como um princípio educativo.

Na mesma direção da prática antes mencionada, foram realizadas também discussões sobre as influências do avanço da ciência e da técnica na sociedade. Nesta temática, a clonagem foi o foco dos debates. Para tanto, buscaram-se informações em jornais e revistas. As reflexões conduziram ao reconhecimento de que a ciência pode assumir um papel dual. Por um lado ela favorece o desenvolvimento de tecnologias, bens e serviços que beneficiam a vida humana. Por outro, como os produtos dela derivados não são distribuídos de forma justa ela

tende a acentuar as diferenças entre ricos e pobres. Daí a necessidade de reconhecer as relações entre ciência e poder político-econômico.

Na finalização do primeiro módulo foi aberto espaço para sugestão de temáticas para estudo no segundo módulo. Os temas eleitos foram o ser humano para além do biológico, transformações físicas e químicas, ecossistemas de Mato Grosso (com destaque para o cerrado) e problemas ambientais da região. Foi solicitado que, no período entre o primeiro e o segundo módulo da disciplina em questão, os professores-licenciandos e as professoras-licenciandas refletissem sobre o trabalho realizado em relação às ciências naturais e relatassem suas experiências na etapa seguinte.

No segundo módulo, em julho de 1999, houve espaço para os professores-licenciandos e as professoras-licenciandas relatarem suas experiências pedagógicas relacionadas com as ciências naturais, experiências desenvolvidas no período entre os módulos. De um modo geral, os relatos constituíram na reprodução de atividades realizadas no módulo anterior, com algumas variações. Posteriormente, o foco de atenção foi voltado para o estudo do ser humano em suas relações com o ambiente. Isso implicou identificação de diferenças e semelhanças entre a espécie humana e os demais animais, bem como entre as pessoas (geradas pelo patrimônio genético, pelas condições sociais, pelos valores pessoais e do grupo cultural). Dentro desta temática foram realizadas discussões sobre abordagem do corpo humano no ensino de Ciências e nos livros didáticos. Tais discussões conduziram ao entendimento de que predomina na escola a visão cartesiana que fragmenta o corpo em partes, o que dificulta a compreensão das relações entre elas. Esta fragmentação foi ressaltada como um dos fatores que dificultam a compreensão da complexidade da natureza biológica e social do ser humano. Para aprofundar os estudos sobre o corpo humano foram realizadas aulas práticas (usando o laboratório de uma escola pública de Primavera do Leste) a fim de favorecer a compreensão de conceitos relacionados com citologia, anatomia e fisiologia humana⁵⁴.

No estudo sobre os ecossistemas de Mato Grosso – floresta, pantanal e cerrado – foi dado destaque ao último, pelo fato de ser esse o ambiente de vida dos professores-licenciandos/professoras-licenciandas. Além de estudos teóricos sobre ambiente – o que exigiu

⁵⁴ Esse trabalho foi realizado em parceria com a professora Jane Vignado, docente do curso de Biologia da UFMT.

abordagem de alguns conceitos relacionados com as transformações químicas, físicas e biológicas – foi realizada uma atividade de campo em áreas ainda não alteradas pela ocupação humana e em áreas ocupadas pela lavoura. Foram observados *in loco* os impactos ambientais sobre o solo, os rios e a biodiversidade, impactos esses decorrentes da produção agrícola em larga escala. Em sala foram avaliadas também as implicações econômicas e sociais dessa produção para o município de Primavera do Leste e para o Estado de Mato Grosso.

Para sistematizar os estudos realizados na disciplina, foi organizada, no terceiro módulo da disciplina, uma Feira de Ciências. O referido evento foi aberto ao público e serviu como espaço para socialização dos estudos realizados na disciplina. Por esta razão foi considerado um momento da Prática de Ensino.

Ao analisar o papel assumido pela disciplina *Ciências Naturais e Metodologia do Ensino* no desenvolvimento de um curso voltado a formação de professores e professoras em exercício docente, identifiquei pontos de aproximação e de distanciamento entre o que foi proposto e o que foi realizado. Como pontos de aproximações podem ser citados os seguintes aspectos: preocupação em considerar os saberes e as experiências docentes do(a)s licenciando(a)s; preocupação em destacar a natureza humana da ciência, ou seja, *historicidade, construção e diversidade* de conhecimentos, conceitos apontados como princípios epistemológicos do currículo; interesse em manter relações entre os conteúdos estudados e o contexto histórico-social mais amplo. Os pontos de distanciamento foram marcados por: dificuldade em fazer da prática pedagógica, ponto de partida e de chegada dos estudos realizados, pouca articulação com as demais disciplinas para favorecer o processo de construção coletiva, abordagem pouco aprofundada dos problemas epistemológicos enfrentados pela ciência no contexto contemporâneo e dos problemas decorrentes das atuais políticas educacionais.

Se houve esforço para realçar a relação entre teoria e prática pela valorização das experiências e saberes dos licenciandos, esse propósito ficou prejudicado pela dificuldade de estabelecer o diálogo não apenas pela criação de espaços para relato de experiências e para consulta sobre o que deveria ser estudado, mas também pela problematização das situações reais vivenciadas pelo(a)s licenciando(a)s no exercício da função docente. A educação dialógica problematizadora começa

não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1983, p. 98).

Partir dos saberes, experiências ou dos problemas derivados do trabalho pedagógico realizado pelo(a)s licenciando(a)s, como foi pressuposto no currículo do curso, implicaria atribuir às teorias constituintes do saber sistematizado o papel de auxiliar na explicação e análise das questões investigadas. Nesse sentido a metodologia deveria assumir um caráter cognoscitivo ao invés de caráter instrumental. Isto porque ela não se constitui num conjunto de técnicas de ensino. Ela tem como propósito organizar, cooperativamente, a tarefa educativa para desvelar seus limites e possibilidades. Está diretamente relacionada, portanto, com o projeto de educação que por sua vez expressa uma concepção de mundo, de ser humano e de sociedade.

Embora a pesquisa tenha feito parte das atividades realizadas na disciplina, ela esteve relacionada mais diretamente com questões alheias ao trabalho pedagógico. Assim, o propósito de fazer dela um princípio formativo ficou prejudicado. A pesquisa se caracterizou mais como um conteúdo do ensino do que como uma estratégia para analisar criticamente o próprio trabalho, experimentar novos procedimentos e, destarte, produzir conhecimentos.

Houve também interesse em realçar os mitos criados em torno da ciência moderna, os limites da racionalidade técnico-científica e as relações entre ciência e poder político-econômico, as quais têm implicações na configuração da organização social e da ordem mundial. Entretanto, os problemas epistemológicos enfrentados pela ciência na atualidade os quais apontam para a emergência de novos paradigmas foram poucos discutidos e estudados.

Outro ponto de distanciamento da proposta está relacionado com a organização coletiva do trabalho. Em certa medida foram feitas algumas iniciativas neste sentido, mas elas foram acanhadas e ficaram mais restritas ao trabalho do grupo de professoras responsáveis pela disciplina em questão. As poucas reuniões que ocorreram com o coletivo de professores envolvidos nas etapas não foram suficientes para tornar evidente os princípios da formação e para dar organicidade ao conjunto das disciplinas.

Por considerar que a disciplina Ciências Naturais e Metodologia do Ensino poderia oferecer elementos suficientes para proceder a análise sobre a relação teoria e prática no curso

aqui estudado, adotei também como fonte de dados os Relatórios da Prática de Ensino e Dossiês. O resultado da análise dessas produções é apresentado a seguir.

4.2. O desafio da construção da Prática de Ensino fundamentada no trabalho

Na matriz do projeto do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental,⁵⁵ a Prática de Ensino não foi apresentada como um componente curricular. Ela foi expressa no princípio fundante do currículo que determinou, para todas as disciplinas, a permanente articulação entre dimensão epistemológica e a dimensão profissionalizante (UFMT, 1996). Daí o propósito de criar situações pedagógicas favoráveis à problematização da realidade educacional para que o professor-licenciando e a professora-licencianda pudessem melhor explicitar e explicar a lógica de sua práxis docente, entendendo-a como uma prática social condicionada por fatores econômicos, históricos, sociais, filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, organizativos etc. Assim, esperava-se estimular análises globais sobre o processo educativo escolar, sobre as formas de gestão escolar, as políticas educacionais e as lutas históricas dos profissionais da educação, em articulação com os movimentos sociais (UFMT, 1996).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 – que estabeleceu, no Artigo 65 do Título VI, que o currículo dos cursos de formação dos profissionais da educação, exceto para a educação superior, deveria incluir, no mínimo, 300 horas para a Prática de Ensino – a revisão do currículo se fez imperativa. No caso do curso que foi objeto deste estudo, a Prática de Ensino foi explicitada como disciplina que teve sua carga horária distribuída no currículo, conforme o quadro das etapas, apresentado no Anexo 6. Como o corpo discente do curso foi constituído por docentes em exercício nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a proposta de formação estava fundamentada no diálogo entre teoria e prática, ficou entendido que o fato de haver uma disciplina específica para a prática de ensino não exime as demais disciplinas constituintes do currículo do curso da responsabilidade de estreitar as relações entre conhecimento acadêmico e exercício

⁵⁵ Aqui me refiro ao Projeto do curso implementado, em 1995, em Cuiabá o qual serviu como matriz curricular para o curso de Pedagogia realizado em Primavera do Leste, na modalidade Parcelada.

profissional. Esta orientação está expressa no documento elaborado para nortear o desenvolvimento da disciplina em questão.

A Prática de Ensino será de responsabilidade de todas as disciplinas, enquanto constitutiva de uma totalidade, proporcionando aos pedagogos-alunos experiências de ligação à prática no âmbito da disciplina ou conjunto de disciplinas. Nesta dimensão, cada professor ou coletivo de professores poderá propor atividades que levem os alunos a buscarem na prática pedagógica da escola de Ensino Fundamental de I a IV Séries uma compreensão de caráter investigativo, analítico e reflexivo de “como” se dá o Ensino no âmbito daquelas disciplinas, sempre referenciada àquela realidade escolar. Deverão ser proporcionadas experiências de sistematização e reflexão sobre o contexto organizativo da escola que oferece o Ensino Fundamental de I a IV Séries, tanto nos aspectos curriculares e didáticos, de modo a contribuir para uma melhor compreensão dos determinantes organizativos da escola na ação docente. (Relatório Final do curso de Pedagogia na Modalidade Parcelada desenvolvido em Primavera do Leste).

De acordo com a orientação formulada para a Prática de Ensino, todas disciplinas do curso deveriam se constituir em contextos apropriados para a produção de conhecimentos sobre o fenômeno educativo ancorado na realidade da escola. As possibilidades de operacionalização desse princípio não foram realçadas no projeto do curso. Também não o foram as formas de acompanhamento dos trabalhos realizados pelos professores-licenciandos e pelas professoras-licenciandas nas suas respectivas escolas (situadas em diferentes regiões nos seis municípios envolvidos no convênio)⁵⁶. Dessa forma, uma indefinição foi gerada em torno do sentido e do papel que a disciplina Prática de Ensino deveria desempenhar.

Já que o trabalho pedagógico foi indicado como princípio da formação, ficou subentendido que a Prática de Ensino estaria presente no desenvolvimento dos três Núcleos de Estudos constituintes do currículo. Incluiria, assim, atividades relacionadas com as disciplinas aos fundamentos da educação (primeiro núcleo), com as disciplinas de conteúdos específicos (segundo núcleo) e com as disciplinas afins à organização escolar (terceiro núcleo). Nessa concepção a Prática de Ensino poderia ser desenvolvida por meio de pesquisa, de produção de material didático, de atividade de extensão e sobretudo, análise do próprio trabalho. Em qualquer desses casos, a Prática de Ensino deveria se caracterizar como ação concreta

⁵⁶ Como foi referido anteriormente um dos limites dos cursos parcelados foi o distanciamento do *campus* central. O distanciamento não dificulta apenas a aproximação entre professores e alunos do curso, como também e, conseqüentemente, o envolvimento desses em grupos de pesquisas.

interessada na problematização de situações da prática educativa, na proposição e análise de atividades pedagógicas sustentadas por uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Essa concepção de Prática de Ensino, considerada como contexto privilegiado para integrar a pesquisa na formação e a formação em pesquisa como propôs Piconez (1998), vem sendo apontada como *um meio de participar concretamente da produção de conhecimentos teórico-práticos e, ainda mais, de processos de intervenção para renovação das próprias práticas e anúncios de novas alternativas* (PICONEZ, 1998, p. 11).

O pressuposto da construção da formação no diálogo entre teoria-prática, entre dimensão epistemológica-dimensão profissionalizante, entre educação e trabalho bem como na construção coletiva do conhecimento, expressou a opção pela perspectiva dialética. Esta considera que as teorias, as idéias, as reflexões não ocorrem descoladas do plano objetivo, da prática e sem utilidade para esta. Considera igualmente que *não há trabalho nem ação prática sobre o mundo real que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas idéias ou a descoberta de relações inéditas entre estas* (PINTO, 1979, p. 45). Isso significa que a Prática de Ensino foi concebida não como um campo de aplicação da teoria, mas sim como um campo de interlocução entre teoria e prática, nutrida pela curiosidade epistemológica frente à realidade educacional. A postura de estranhamento diante do próprio trabalho implicaria então, o reconhecimento de que *o que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente* (FREIRE, 2004). É a consciência da ação que permite fazer uso da teoria para interpretar a prática e fazer desta um campo favorável à validação da teoria e/ou de questionamento sobre a consistência desta.

O que significa que a verdade de um pensamento não pode fundamentar-se se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática. [...] É na prática que se prova e se demonstra a verdade, o 'caráter terreno' do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem falso, pois a verdade não existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim na prática (VÁZQUEZ, 1977, p. 156).

O currículo do curso nesta concepção dialética de educação fundamenta-se na expectativa de possibilitar ao professor-licenciando e a professora-licencianda o entendimento de que a prática é cenário onde trabalho, estudo, pesquisa, cultura e política se imiscuem para compor programa de formação que transcendem o âmbito da ação educativa. Isto porque o

trabalho docente está condicionado não apenas aos conhecimentos científicos e pedagógicos de que o (a) educador (a) dispõe, mas também pelas condições objetivas postas pelas características do contexto educacional no qual atua. Daí a necessidade da Prática de Ensino incluir estudos sobre as políticas engendradas pelo poder público e econômico para a educação e a reação da escola em relação a elas bem como o necessário entendimento de que a Prática de Ensino tem uma dimensão científica, técnico-pedagógica e ético-política. *Não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma* (FÁVERO, 1992, apud PIMENTA, 1995, p. 69).

Com a concepção de Prática de Ensino proclamada no projeto do curso se intentou superar velhos problemas presentes nos cursos de formação docente e identificar possibilidades de mudanças qualitativas tais como: superação da concepção de Prática de Ensino como um conjunto de atividades que marca o fim da *hibernação teórica*⁵⁷ para entendê-la como um movimento permanente entre formação acadêmica e exercício profissional; maior aproximação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico pela definição de ações coletivas articuladas pela adoção do trabalho pedagógico como objeto gnosiológico; aproximação ensino e pesquisa pela busca de compreensão dos problemas da prática educativa com desdobramentos em ações estimuladoras de ensino; assunção da dimensão política da educação pelo entendimento de que as práticas, a estrutura, organização e funcionamento das instituições educativas são guiadas por um projeto de ser humano e de sociedade que se deseja construir.

Com as considerações apresentadas a seguir, procuro confrontar essa concepção de Prática de Ensino com a experiência vivenciada, a fim de identificar pontos de aproximação e de distanciamento entre elas.

⁵⁷ Expressão usada por Fazenda (1996) para caracterizar o período da formação centrado apenas no estudo das teorias relativas à educação.

4.3. A Prática de Ensino vivenciada

Não identifiquei nos documentos analisados indícios de desenvolvimento de estudos, discussões e/ou atividades coletivas que tivessem como propósito discutir o sentido e a dinâmica da Prática de Ensino no processo formativo. Como professora dessa disciplina participei apenas das atividades realizadas no último ano, quando a carga horária a ela destinada foi ocupada com trabalhos em grupos com objetivo de sistematizar as atividades da Prática de Ensino realizadas no decorrer do curso buscando interfaces com o trabalho realizado pelo(a) professor(a)-licenciando(a) em suas respectivas escolas. Foi solicitada então a elaboração de um relatório individual contendo análises no âmbito do curso, da prática docente em sala de aula e do contexto organizativo da escola.

Em relação ao curso, o(a) aluno(a) deveria relatar atividades relacionadas com as disciplinas estudadas em articulação com o trabalho pedagógico realizado por eles/elas no contexto da escola. Com base na organização curricular do curso, deveria apresentar relatos analíticos: sobre a educação – entendida como prática social/institucional e como processo construtivo pessoal –, levando-se em conta o estabelecimento das múltiplas relações e inter-relações entre os seus condicionantes (sócio-históricos, sócio-políticos, bio-psico-sociais, socioeconômicos, socioculturais, epistêmicos e pedagógicos); sobre os desafios da profissão e da produção de conhecimentos sobre o próprio trabalho; e, ainda, sobre o contexto organizativo da escola. Em relação a este último aspecto, os relatos deveriam contemplar análises de atividades integradas ao projeto da escola em sua totalidade: administração colegiada, projetos e outras atividades coletivas voltadas à organização e dinamização do currículo.

Em função dos objetivos deste estudo, a análise dos relatórios foi conduzida pela busca de resposta para as seguintes questões: Como a Prática de Ensino foi vivenciada no curso? Houve evidências de produção de conhecimento e, portanto, de coerência entre o papel a ela atribuído e a forma como foi materializada? Que concepção de Prática de Ensino foi expressa nos relatórios?

Os dados levantados, complementados com informações extraídas das entrevistas e das minhas experiências como professora da disciplina, foram organizados com base nos três

níveis da Prática de Ensino destacados anteriormente: experiências vivenciadas no curso, no trabalho realizado pelo(s) professores-licenciandos/pelas professoras-licenciandas no âmbito de suas respectivas salas de aula e nas escolas (como parte da comunidade escolar).

Quanto ao primeiro nível – do curso – as opiniões apresentadas pelo(s) professor (es)-licenciandos/pelas professoras-licenciandas não foram unânimes. Para alguns/algumas, a Prática de Ensino foi pouco explicitada e esteve mais relacionada com as disciplinas que tratam de Metodologias de Ensino.

A Prática de Ensino ocorreu sim, mas em si, foi pouco discutida. A gente trabalhou uns projetinhos, mas foram poucos [...] Foi mais discutida nas metodologias. [...] Tem conteúdo que não tem como relacionar com a escola né? (Lydia. Professora-egressa do curso. Depoimento extraído da entrevista).

Eu acho que a Prática de Ensino foi trabalhada mais nas metodologias e no final do curso quando pediram para a gente fazer o relatório (Laura. Professora-egressa do curso. Depoimento extraído da entrevista).

Para outros/outras, a Prática de Ensino esteve presente desde o início do curso porque permitiu articular os estudos realizados e a realidade escolar.

Considero que houve relação marcante entre curso e escola, já que, desde os primeiros trabalhos extraclasse exigidos pelo curso, todos estavam voltados para a prática pedagógica. No início, foi difícil para entender isso nas disciplinas dos fundamentos da educação devido o tempo que fiquei longe de um banco escolar, mas, quando começaram a vir as metodologias de ensino, me senti mais aliviada, pois ali eu tinha mais segurança (Ilma, Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino)

Todas as disciplinas do curso de Pedagogia levaram-me a pensar continuamente a minha prática docente entendendo-a para além da sala de aula. Por isso, hoje possuo elementos para compreender que a escola é uma instituição que tem como função ajudar a construir a sociedade. Seu objeto de trabalho é o conhecimento. Entendo também que toda prática é norteadada por uma concepção de mundo. Em outras palavras, todo modelo pedagógico é calcado num modelo epistemológico consciente ou não (Cássia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).

A Prática de Ensino foi importante porque possibilitou a concatenação dos saberes vigentes no âmbito universitário e as práticas desenvolvidas no âmbito escolar. Dessa junção emergiram novos conceitos, novos saberes, fazeres novos e a formação definida pela dialeticidade que sustenia, no momento atual, minhas ações, quer sejam realizadas no âmbito escolar, quer sejam desencadeadas em outros setores da vida social (Eudson. Professor-egresso do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino)

Se nos primeiros relatos a Prática de Ensino foi associada mais diretamente com as disciplinas relativas aos conteúdos e metodologias de ensino nas áreas específicas do conhecimento, os relatos posteriores expressaram entendimento de que a referida prática extrapola os limites da sala de aula, pois está relacionada com o trabalho pedagógico realizado no âmbito da escola como um todo, com base em um projeto de educação e de sociedade. Considerei que a dificuldade no entendimento do sentido da Prática de Ensino no currículo do curso como um todo, inclusive no primeiro Núcleo de Estudos, está relacionada, particularmente, com a histórica cisão entre teoria e prática. Esta cisão, além de fragmentar os conhecimentos curriculares, induziu à crença de que existem disciplinas voltadas ao pensar e outras ao fazer⁵⁸. Como consequência, essa dicotomia induziu também à crença de que, nos projetos de formação, os professores e as professoras, sobretudo o(a)s que atuam nos primeiros níveis da educação, devem se comportar como um objeto a ser modificado. Melhor dizendo, como práticos que aceitam receber de outros instruções sobre saberes, recursos e procedimentos relativos ao seu campo de atuação.

O outro fator que emergiu das análises sobre essa questão está relacionado com a pouca explicitação sobre o sentido atribuído à Prática de Ensino no desenvolvimento do curso.

A Prática de Ensino deveria ter sido explicada desde o início do curso. Eu não sabia que iria ser assim... Se eu soubesse teria guardado todos os trabalhos [...] seria mais fácil fazer o relatório (Mário. Professor-egresso do curso. Trecho Extraído da entrevista).

No início, quando eu comecei a fazer Pedagogia eu pensava que a gente ia ter um estágio em sala de aula. Porque no meu magistério foi assim. Teve estágio supervisionado. Vieram três pessoas da Delegacia de Ensino. Ficaram assistindo à aula e me avaliando. [...] Depois você recebia aquele monte de ficha de avaliação... Você fazia o projeto da aula que ia trabalhar, marcava o dia e eles vinham né? Eu pensava que iria ser assim também na Pedagogia. Mas ,ai, depois de um tempo, comentaram que não, por que nós somos professores de I a IV, que a gente já tinha a prática e que nós desenvolveríamos esse trabalho de reflexão sobre ela. (Lydia. Professora-egressa do curso. Trecho extraído da entrevista)

⁵⁸ Almeida (1983), refletindo a questão dos estágios no curso de Pedagogia da UFMT, apontou a necessidade de superar a cisão entre as disciplinas de Fundamentos da Educação e a formação profissional afirmando que concretamente o curso de Pedagogia repetia a mesma dicotomia existente entre as disciplinas de 'conteúdos' e as de formação específica que se critica nas demais licenciaturas. Como alternativa para essa contradição argumentou em defesa da adoção da atividade prática (estágio) no curso de Pedagogia como elemento metodológico em composição com as disciplinas.

Esse fato pode ser considerado uma contradição, pois se o currículo foi fundamentado no diálogo entre teoria e prática, entre trabalho pedagógico e os estudos realizados no curso, a Prática de Ensino deveria ser reconhecida como um elemento que deveria se fazer presente ao longo de todo processo da formação. Obliterou-se assim que, como uma teoria de formação, esse pressuposto deveria ser explicitado, discutido, analisado para poder penetrar na consciência dos sujeitos envolvidos na materialização da proposta. Só assim a teoria se tornaria práxis, só assim poderia passar da intencionalidade à ação.

Seguindo a estrutura proposta, os relatórios analisados foram organizados estabelecendo relações com os três Núcleos de Estudos. No que se refere às atividades relacionadas com os Fundamentos da Educação, os relatos mostraram a perspectiva apresentada a seguir.

*Através da disciplina Sociologia da Educação, pude observar melhor o contexto social e examinar o lugar na sociedade no qual estão situadas a escola e a família de cada educando para trabalhar adequadamente. A este respeito, **antes, meu conhecimento era nulo.** [...] A sociologia me permitiu uma perspectiva sobre as forças que influenciam na escola, os sistemas de valores que determinam a organização e o comportamento de um grupo social. [...] A experiência que tive ao cursar a disciplina Antropologia me permitiu aprender como obter informações que sejam úteis à minha práxis. Posso dizer que através dessa disciplina obtive diretrizes que me levaram a colher junto aos pais, bem como junto aos alunos, informações que facilitem a confecção de planejamento mais adequado para a turma de alunos em questão (Adélia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino)*

*Os fundamentos da educação abriram minha visão de mundo [...] essas construções de conhecimentos sociais, culturais, políticos, científicos, etc. nos fizeram ver a escola não mais como algo parado e uniforme, mas como uma estrutura dinâmica, viva e multifacetada onde nós professores somos a mola propulsora, não somente em sala de aula, mas em todo o espaço do trabalho escolar. **É necessário que mesmo de forma acanhada comecemos a colocar em prática esses conhecimentos adquiridos e construídos, para que possamos imprimir nova “cara” à nossa escola,** considerando nossa realidade global a qual estamos diretamente vinculados com nossos alunos. (Silma. Professora-egressa do curso. Depoimento extraído do Relatório da Prática de Ensino).*

*Na História da Educação vi o quanto a educação sofreu e tem sofrido para ser o que é, e nisso compreendi que a escola, desde que foi criada como instituição, tem servido e serve aos interesses do capitalismo, formando mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho. [...] No caso de filosofia entendi que **temos que aprender a aprender.** Não podemos entregar nada pronto aos alunos, mas temos que fazê-los refletir, para que possam dar continuidade ao processo de construção de conhecimento. Para tanto deve ter uma interação entre o sujeito e o objeto. A antropologia também nos foi de muita valia, pois nos mostrou que a educação é transmissora de cultura. Existe no mundo diversos grupos sociais, cada qual com*

uma cultura e que cabe a nós os educadores respeitar as diferenças sociais (Ana, Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).⁵⁹

Em todos os relatórios analisados ficou notória a preocupação em realçar as contribuições das disciplinas Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Antropologia da Educação e as demais disciplinas constituintes do primeiro núcleo de estudos do curso. Essas contribuições dizem respeito à ampliação da visão de mundo, a melhor compreensão das relações entre a educação e o contexto histórico, social e cultural e ao melhor entendimento dos fatores que afetam o processo educativo. Ficou perceptível também a tendência em negar o valor dos saberes pessoais, notadamente os derivados da prática, para realçar o valor das teorias estudadas. Em consequência disso a prática foi caracterizada mais como um campo para aplicação de teorias do que como um campo onde teoria e prática se dialetizam para impingir novas configurações em ambas.

Dos 17 relatórios analisados, apenas dois destacaram, no primeiro núcleo de estudo, o desenvolvimento de atividades mais diretamente relacionadas com o trabalho pedagógico na escola. Um citou a análise de livros didáticos para identificar conceitos e imagens que reforçam preconceitos em relação aos negros. Isso leva a crer que o trabalho pedagógico como base da formação foi assumido como um princípio básico da formação, fato que pode ser apontado como um ponto de distanciamento da formação proposta.

A aproximação entre os estudos realizados no curso e o trabalho pedagógico realizado pelos professores-licenciandos/professoras-licenciandas ficou mais explícita nas considerações sobre o segundo núcleo de estudos, reservado particularmente às disciplinas relacionadas com os conteúdos e metodologias das ciências que integram o currículo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em todos os relatórios analisados, a disciplina *Linguagem e Metodologia do Ensino* foi a mais citada. Este fato pode ser explicado tanto pela elevada carga horária a ela destinada (390 horas-aula), quanto pela natureza dos trabalhos realizados.

Uma disciplina bastante significativa para mim foi Conteúdo e Metodologia da Linguagem. Através da mesma aprendi fazer análise dos livros didáticos que na maioria das vezes estão totalmente desvinculados da realidade na qual estamos inseridos. [...] Aprendi que o aluno precisa ter acesso a diversos tipos de textos

⁵⁹ Grifos meus

para quando produzir o seu texto poder construir um texto diferente daquele da cartilha (Cássia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).

A disciplina Linguagem e Metodologia do Ensino direcionou o estudo para o entendimento de que a linguagem é uma atividade humana histórica e social. É um trabalho construtivo, um processo coletivo que resulta em uma longa história na qual é constituído o sistema lingüístico e comunicativo utilizado em uma comunidade. As linguas evoluem no tempo, se transformam e vão adquirindo peculiaridades próprias. O que as diferenciam são os valores sociais que seus membros têm na sociedade (Eudson. Professor-egresso do curso. Trecho extraído do Relatório da Prática de Ensino).

(...) Através desta pesquisa pude observar os vários níveis de representação da linguagem desenvolvido pelas crianças e como o meio as influencia. Compreendi também a importância de se respeitar todas as fases de seu desenvolvimento cognitivo. Essa disciplina (Linguagem e Metodologia de Ensino) permitiu-me reelaborar minha concepção sobre infância e entender melhor a importância da mesma na formação de cidadãos críticos. Para tanto é necessário respeitar cada etapa deste processo para que os mesmos desenvolvam o seu raciocínio e compreendam a sua ação no mundo (Elen. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).

Outra disciplina que teve destaque foi Matemática e Metodologia do Ensino. A esta, também foi destinado o dobro da carga horária destinada a qualquer uma das disciplinas que constituíram o primeiro núcleo.

A disciplina Matemática e Metodologia do Ensino mostrou-me o processo de construção do pensamento matemático, a construção do conceito de número e a função da matemática na formação da criança. Durante as aulas trabalhamos com o ábaco, régua numérica, dominó, jogo da memória, etc. fazendo relação com o nosso trabalho (Adélia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).

Sempre ensinei esse conteúdo (sistema de pesos e medidas) de maneira tradicional, ou seja, da mesma forma que aprendi. [...] não via a importância em recorrer à historicidade para levá-los ao entendimento da evolução do sistema métrico. Hoje, depois de ter estudado matemática no curso, reconheço a importância de realizar atividades em que o aluno vá medindo das várias formas: palmos, polegadas, pés etc.) porque nessa reconstrução histórica ele vai relacionando as dimensões do seu corpo com os espaços a serem medidos e construindo um melhor conhecimento sobre medidas, visto que o homem, ao iniciar o trabalho com medidas, usou desse mecanismo – o corpo – até chegar às medidas padrão (Elen. Professora-egressa do curso. Depoimento extraído do Relatório da Prática de Ensino).

Através da disciplina conteúdo e Metodologia da Matemática pude compreender que o ensino da Matemática, assim como todo ensino, contribui (ou não) para as transformações sociais não apenas pela socialização do conteúdo, mas também através da dimensão política que é intrínseca a essa socialização. Essa disciplina me ensinou que é possível torna-la uma atividade prazerosa e agradável, sem sentir

medo. Quando a gente entende o sentido e consegue fazer relação com a realidade é possível aprender sem sentir dificuldades. (Cássia. Professora-egressa do curso. Fala extraída do Relatório da Prática de Ensino)

Os destaques dados, em todos os relatórios, a essas duas disciplinas decorrem das possibilidades de relação direta entre os conhecimentos sistematizados – as teorias – e o trabalho pedagógico realizado pelo(a) professor(a)-licenciando(a) na escola. Essa relação ficou expressa na melhor compreensão do fazer e do saber docente sobretudo no que diz respeito: à dimensão histórica e social do conhecimento [lingüístico e matemático]; aos processos de aquisição, pela criança, da capacidade de ler, escrever e contar; aos condicionantes sociais que afetam a aprendizagem; à necessidade de criar situações pedagógicas que permitam romper com os mitos criados de certas áreas do conhecimento – como é o caso da matemática – pela adoção de estratégias de ensino que tornam a aprendizagem mais efetiva e prazerosa. Ficou expressa, particularmente, na necessidade de dar sentido político-social aos conteúdos escolares.

Outra preocupação do curso que pôde ser visualizada nos registros da Prática de Ensino foi o interesse em estabelecer relações entre o processo de produção de conhecimentos pela humanidade e os processos cognitivos vividos pela criança no esforço para decifrar os códigos exigidos na leitura, na escrita e nos cálculos matemáticos. Foi perceptível ainda o interesse em romper com os mitos criados em torno de algumas disciplinas como, por exemplo, em torno da Matemática. Isso exigiu compreensão da sua função social e das possibilidades de ensiná-la de forma lúdica e prazerosa.

Em todos os Relatórios foram feitas referências à disciplina Ciências Naturais e Metodologia do Ensino. As variações ficaram por conta da extensão dos relatos.

Um momento importante foi o das aulas de Ciências Naturais e Metodologia do Ensino. No primeiro módulo fiz um movimento retroativo na tentativa de resgatar, de minha memória, vestígios do que outrora foram as aulas de Ciências assistidas por mim. Aulas estas que definiram minha visão sobre esta disciplina e ocasionaram até aquele momento minha maneira de dar aulas de Ciências.[...] As reflexões levaram-me a questionar o mito de que a ciência é difícil e a entende-la como uma atividade que está presente na realidade na qual me insiro. [...] Os conhecimentos aprendidos nos três módulos de Ciências Naturais possibilitaram em muito melhorar minha prática docente e um trabalho de pesquisa iniciado por mim em 1996, sobre a erosão na região das furnas. Pesquisa esta que acompanha os impactos ambientais provocados pelo desmatamento nesta região e avalia a importância das plantas medicinais do cerrado para a população próxima ao local (Elen. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).

A pesquisa, a aula de campo, as aulas de laboratório e a feira de ciências foram relevantes porque me levaram a perceber que o ensino de ciências tem como objetivo desenvolver a criatividade, o senso crítico e questionador do aluno levando-o a se tornar um agente ativo e transformador do ambiente que o cerca. O professor deve levar o aluno a planejar, observar, perguntar, colher e registrar dados, comparar, descrever, que são mecanismos de busca e organização de informações (Eudson. Professor-egresso do curso. Fala Extraída do Relatório da Prática de Ensino)

As reflexões realizadas na disciplina Ciências Naturais e Metodologia do Ensino ajudaram a entender que o professor deve ensinar ciências analisando de modo crítico as correlações entre o conhecimento científico e o cotidiano da sala de aula. Para isso deve ressaltar a inter-relação entre ciência, história, tecnologia e sociedade e também usar como material didático-pedagógico os recursos oferecidos pelos meios de comunicação social, na tentativa de permitir ao educando o acesso aos recursos tecnológicos existentes e disponíveis, uma vez que muitas vezes são negligenciados ora por motivos culturais, ora por falta de condições materiais e humanos (Dirce. Professora-egressa do curso. Fala extraída do Relatório da Prática de Ensino).

As contribuições foram relacionadas também com as possibilidades de melhor compreensão das experiências vividas como aluno(a) e/ou como docente, com o rompimento de mitos criados em torno da ciência e do ensino de ciências naturais. Nesse sentido, os relatos permitem afirmar que a disciplina realçou a dimensão humana da ciência e, portanto a necessidade de analisá-la de forma crítica considerando as relações com a sociedade. Outro aspecto marcante nos relatórios foi o destaque dado à importância das atividades práticas desenvolvidas nos módulos, especialmente dos projetos de pesquisa realizados, das aulas de campo, de laboratório e da Feira de Ciências. No caso da Elen as contribuições foram relacionadas também com as atividades de pesquisa que ela estava realizando sobre problemas ambientais da região, juntamente com outros colegas de trabalho e com um grupo de estudantes do Ensino Fundamental.

As considerações sobre as demais disciplinas relacionadas mais diretamente com o trabalho docente em sala de aula seguiram nessa mesma perspectiva. Em todas elas, ficou realçada a necessidade de se levar em conta o aluno, suas condições de vida e o sentido político-social do trabalho educativo.

O ensino de Geografia e História não é diferente de Linguagem, Ciências e Matemática, pois todos devem buscar uma relação entre a escola e a vida, com o grupo social ao qual o educando se liga, com os desejos e aspirações que lhes são repassados, com a cidade onde vive, com as relações sociais de produção, com o campo e outras. Se o aluno é capaz de expressar sobre sua experiência de vida de

tecer algum tipo de análise sobre sua existência, lhe abrirão as portas que levam a uma melhor compreensão de sua realidade (Adélia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).

[...] As metodologias trabalhadas me ajudaram a rever minha prática a entender que o fazer pedagógico está sempre acompanhado por uma teoria. [...] Por isso quero registrar que o curso me proporcionou momentos de reflexões e conhecimentos para minha vida profissional. Penso que é a dificuldade de entender o processo ensino-aprendizagem que faz com que o educador tenha dificuldade em avaliar seu trabalho, em buscar o porquê dos problemas da educação e em intervir para atingir, de forma consciente, o sucesso. (Laura, Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino)

As metodologias nos foram mostradas de forma que pensássemos e refletíssemos sobre o porquê ensinamos tal conteúdo, para que e de que maneira os conhecimentos prévios dos alunos podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de forma contextualizada.[...] Passamos a compreender melhor as ciências e situá-las como parte de nossa vivência diária. Se pudermos ajudar mais claramente nossos alunos em seu processo de aprendizagem e entendê-la, nós nos veremos também como produtores de conhecimento. [...] As metodologias nos ensinaram que devemos propiciar aos nossos alunos subsídios para que interajam na natureza respeitando-a para que possam também operar mudanças na sociedade em favor da coletividade e da historicidade da qual todos fazemos parte (Silma. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).

No que diz respeito às disciplinas que deram corpo ao segundo núcleo de estudos, todos os relatórios apontaram a existência de relações entre teoria e prática, as implicações dessa relação na forma de ser e de agir como docente. Isso significa que nesse bloco de disciplinas os princípios que fundamentaram a formação ficaram mais explícitos, sobretudo no que se refere ao diálogo entre conhecimento acadêmico e exercício profissional e entre teoria e prática. As relações com os princípios que orientaram a formação foram notadas também no cuidado em realçar a dimensão histórica da ciência para entendê-la como uma construção humana, dinâmica, diversificada e condicionada por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. do conhecimento. Outro aspecto que sobressaiu em tais reflexões foi o entendimento de que os conteúdos e os métodos de ensino precisam ser pensados em articulação com as características do(a)s aluno(a)s e da realidade educacional a fim de favorecer a *leitura do mundo* (FREIRE, 1983), ou seja, a atuação crítica e ética diante da realidade vivida. Outro aspecto que ficou salientado em todos os relatos foi o entendimento que o diálogo é o melhor método educativo, pois professor(a) e aluno(a) aprendem juntos

Uma das coisas que aprendi como aluna do curso foi que o melhor método de ensino é aquele que educa, que estabelece um diálogo e que permite ao aluno e ao

professor o enriquecimento mútuo (Adélia. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Relatório da Prática de Ensino)

[...] os professores que trabalharam com as metodologias não vinham só com as suas idéias. Eles vinham em busca de uma troca de idéias [...] Eles não vinham aqui falar para os cursandos: “Olha agora vocês terão que fazer desta maneira”. Não... Eles vieram querendo saber como a gente estava lidando na sala de aula. Então, ficou mais fácil entender as teorias (Mário. Professor-egressa do curso. Trecho extraído da entrevista).

Nesse sentido ficou evidenciado que o método de ensino ancorado no diálogo com o conhecimento, com a realidade vivida, com o outro, não admite padronizações, procedimentos preestabelecidos descolados da teoria pedagógica sob pena de resultar em ações mecânicas e incompatíveis com os propósitos perseguidos. Na busca do conhecimento

o método renega a qualificação de ‘instrumento’ ao se identificar à operação própria e definidora do sujeito, a sua intencionalidade, da qual não admite ser separado, pois não há ‘tender para’ alguma coisa, com o fim de conhecê-la, que não tenha de fazer-se por algum caminho. Este não deve ser chamado ‘instrumento’ para atingir um fim, pois é a via, a relação que liga o termo inicial ao final (PINTO, 1979, p. 375).

Não tão exploradas, as demais disciplinas constituintes do currículo do curso e relacionadas com o terceiro núcleo de estudos também foram referidas.

O curso me fez refletir, perceber, ver a escola na sua totalidade, pois o fato de ser professora restringia minha visão de escola à sala de aula. Nunca havia pensado a forma sobre como está organizado o currículo nas escolas, ou como as escolas estão organizadas e planejadas. Através das disciplinas citadas acima [relativas a organização escolar] pude perceber que existe uma série de questões postas além da sala de aula, mas que refletem em meu trabalho com meus alunos (Cássia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino)

Todas as disciplinas deste núcleo (terceiro) trabalharam numa perspectiva: A escola na sua totalidade. Para tanto, foram trabalhados os seguintes temas: análise e implementação de projetos de ensino, análises globais do processo educativo escolar, da política da educação e das lutas históricas dos profissionais da educação em articulação com os movimentos sociais, também as formas de gestão escolar e o significado das relações de poder no cotidiano escolar. Esses temas me fizeram perceber a escola na sua totalidade (Adélia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).

Em um dos momentos de estudo fizemos alguns comentários dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde se percebe que eles trouxeram de importante foi mais ainda a acomodação de muitos professores, pois muitos resolveram acatar as sugestões existentes nos parâmetros e hoje só se reúnem para discutirem, pois os objetivos já estão prontos não levando alunos e professores a questionar e sim

aceitar (Lúcia, Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Relatório da Prática de Ensino)

A pouca referência aos estudos realizados no terceiro núcleo de estudos expõe uma das fragilidades do curso: a articulação entre o projeto de formação docente e o contexto de sua produção. Foram poucos os posicionamentos e reflexões sobre questões relacionadas com as atuais políticas educacionais tais como: Diretrizes para a Formação de Professores, Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistema Nacional de Avaliação, processo de (des) profissionalização etc.

Outro componente curricular destacado como espaço para o desenvolvimento da Prática de Ensino foi o Seminário Integrador. Como o próprio nome indica, esta atividade curricular teve como propósito integrar as disciplinas constituintes de cada uma das séries caracterizando-se como uma atividade sistematizadora dos trabalhos realizados coletivamente. Necessário se faz destacar que os professores-licenciandos e as professoras-licenciandas consideraram que apenas o último Seminário Integrador atingiu o objetivo.

O último Seminário Integrador me fez entender que a avaliação, como toda prática pedagógica calcada num projeto político pedagógico, deve ser de domínio e de conhecimento de todos. Após os estudos e reflexões passei a buscar uma maneira menos autoritária para avaliar meus alunos. Hoje eu procuro compreender melhor o desenvolvimento do aluno, ver a maneira como constrói o conhecimento, como ele o percebe e como o aprende. Passei a valorizar mais o que eles fazem e avaliá-los a cada instante, passei a buscar uma maneira menos autoritária, mais progressista e mais justa. Passei também a me avaliar, a rever meu planejamento e procuro compreender melhor o desenvolvimento do aluno (Cássia, Professora-egressa do curso. Fala extraída do Relatório da Prática de ensino).

Em se tratando da Prática de Ensino no âmbito do curso, as análises realizadas permitiram afirmar que houve esforço no sentido de materializar o propósito de fundar a formação na relação entre teoria e prática. Contudo esse propósito não foi atingido a contento. Efetivá-la dentro dessa perspectiva implicaria partir dos problemas gerados nas situações concretas da educação para então desenvolver os estudos que poderiam resultar tanto em mudanças no trabalho como na própria formação/profissionalização. Dessa forma, seria possível articular os problemas educacionais com o saber sistematizado [conhecimento acadêmico] atribuindo a este um papel elucidativo da realidade analisada. O processo formativo se caracterizaria então como *uma mediação entre o conhecimento que o aluno já*

tem dos problemas que vivencia e o saber mais elaborado dessa mesma situação (MARTINS, 2002, p. 145). Implicaria, portanto, a instalação de um ambiente de diálogo como o momento em que as pessoas se encontram para refletir sobre a realidade tal como se fazem e re-fazem (Freire e Shor, 1986). *Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: Há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais* (FREIRE, 1983, p. 95).

Em relação ao segundo nível da Prática de Ensino – relativo ao trabalho realizado pelos professores-licenciandos e pelas professoras-licenciandas nas suas respectivas salas de aula – as preocupações manifestadas nos relatórios foram relacionadas com: desenvolvimento de atividades inerentes aos processos de aquisição de leitura e escrita, produção de textos pelas crianças, uso de materiais concretos para favorecer a aprendizagem de conceitos matemáticos e de outras áreas do conhecimento, realização de aulas de campo para estudo de problemas ambientais e sociais.

Houve tendência em reiterar as atividades realizadas no curso. Em alguns casos a transposição de experiências de ensino foi feita sem levar em conta as condições objetivas o que não favoreceu o alcance dos objetivos.

[...] Procurei trabalhar na minha sala de aula com o ábaco, régua numérica, dominó, jogo da memória etc. Porém não consegui grandes resultados, considerando que meus alunos são de classe pouco favorecida econômica e socialmente, e a escola na qual eu trabalho também é uma escola pobre. [...] Em História desenvolvi um trabalho sobre “o resgate da origem familiar através de fotografias”. Este trabalho teve como finalidade repensar os laços familiares, procurando ajudar a compreender a importância da família em nosso convívio social e cultural.[...] serviu para que eu como educadora levasse os meus alunos a compreenderem o quanto nossa história é importante. O mesmo não teve muito sucesso em sala porque nem todas as famílias têm o hábito de guardar fotografias, ou até porque a maior parte das famílias não deixa seus filhos apresentar fotos de familiares. (Adélia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino)

Em práticas dessa natureza o sujeito guia-se pelo modelo ideal preestabelecido ignorando as características da realidade e a resistência oferecida pelo objeto sobre o qual age. Assim, a ação não produz mudança qualitativa, *não cria, não faz emergir uma nova realidade humana, e nisso reside sua limitação e sua inferioridade em relação à práxis criadora* (VÁZQUEZ, 1977, 258).

Ao realçar a tendência assumida por boa parte do(a)s licenciando(a)s como reiterativa, não neguei a validade da adoção de estratégias de ensino experimentadas por outros professores. Autores que investigam saberes docentes (TARDIFIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; PIMENTA 2000, AZZI, 2000,) afirmam que o(a) professor(a) aprende pela articulação de diversos saberes dentre os quais aqueles que partilha com seus pares. Entendo, porém que para que esse tipo de aprendizagem se processe é preciso que as estratégias de ensino sejam reinventadas, resignificadas. Esse caminho foi adotado, por exemplo, por Cássia e Elen.

Trabalhando o tema "família" pedi para cada um trazer uma foto sua e de seus familiares (pais, tios, avós etc). Fizemos uma retrospectiva histórica da cada família trabalhando a árvore genealógica. Assim eles puderam entender melhor a história de sua vida fazendo relação do passado com o presente. Assim foi possível entender o porquê de nós possuímos determinadas características (cor de olhos, pele, cabelo, tamanho) Nem todas as crianças trouxeram as fotos devido o costume de não se valorizar o passado ou porque as pessoas preferem não se expor. Com essa atividade eles puderam resolver cálculos matemáticos comparando a idade de cada um, o número de pessoas da família etc. Desenvolvi então um trabalho de reconstrução da memória a partir da história oral e da fotografia. Cada aluno levou um questionário para os pais preencherem com dados mais importantes sobre a vida de cada um. Junto com esse questionário deveriam enviar as fotos para exposição numa seqüência de desenvolvimento e crescimento da criança. As crianças deveriam contar sua história oralmente para os colegas de sala e apresentar seu painel [...]. Sempre tive dificuldade de trabalhar com as noções de tempo e espaço com crianças desta faixa etária (1ª série), mas através das fotos, isto se tornou fácil para mim e para os alunos. (Cássia. Professora-egressa do curso. Fala extraída do Relatório da Prática de Ensino)

[...] Pesquisei sobre a descoberta da leitura e da escrita [...] No decorrer da aula, percebi que cada criança, a sua maneira, estava pensando, observando, questionando, analisando de diferentes maneiras. Foi quando entendi que o método não é o mais importante. O importante é compreender o processo que cada criança segue para aprender. Percebi também que não está evidente para a criança que a escrita representa a fala. Diante disso, me vi em conflito, pois, até então nunca tinha sido alfabetizadora, mas de uma maneira ou de outra fui responsável pela construção do processo de conhecimento de meus alunos [...] Nunca tinha ido além do aparente, não enxergava a diversidade cultural existente nas salas de aula. Usava meus valores para julgar meus alunos. [...] Hoje sei que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas sim criar possibilidades de aprendizagem a partir da vivência dos alunos. Nesse sentido, como diz Freire, quem ensina também aprende ao ensinar (Elen. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino)

Esses registros mostrara que os produtos de uma práxis anterior podem ser convertidos em matéria de novas práxis. A positividade da reiteração reside no fato de o sujeito da ação perceber que a reiteração não prescinde o constante vai-e-vem do plano ideal

para o real para que a ação seja efetiva. Isso só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático (Vázquez, 1977, p. 243). Como a sala de aula é um cenário em permanente transformação, sujeito a alterações imprevistas, a imitação precisa ter sempre uma dose de criação. Por isso, não inviabiliza a produção de conhecimentos/saberes pedagógicos nem a capacidade de (re)interpretar a prática pedagógica, a própria formação e a realidade educacional.

Uma das aprendizagens mais realçadas nos relatos sobre a própria prática docente foi o entendimento da necessidade de organizar o ensino em consonância com a lógica adotada pela criança em função das características do seu pensamento. Outra preocupação foi estabelecer relações entre o contexto de vida do(a) aluno(a) e os conteúdos estudados.

Pretendi proporcionar ao aluno melhor conhecimento do corpo humano, com conteúdo e metodologias diferenciadas, partindo da realidade e permitindo buscar seus próprios caminhos para a construção de seus conhecimentos. Dessa forma, procurei a partir de uma linha pedagógica que respeite a visão de mundo da criança e que apresente a ciência não como uma verdade acabada, absoluta, dogmatizada e sim como área de pesquisa que sofre influências econômicas, sociais e históricas e promove possibilidades de mudanças e reflexões dando oportunidade ao aluno de analisar, planejar, experimentar e elaborar hipóteses e usar as conclusões para aprimorar os resultados do ensino-aprendizagem [...] Realizamos uma visita pelo bairro para analisar os tipos de moradias, o problema do lixo e outros problemas enfrentados pela população (Adélia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).

[...] Após uma breve conversa sobre o tema alimentação distribuí o texto sobre a qualidade da nossa alimentação. Primeiramente solicitei leitura individual e logo após comentamos sobre o mesmo. Cada um falou o que entendeu e fizeram a interpretação. Depois pedi que produzissem, em dupla, um novo texto. [...] Aproveitei os textos produzidos para trabalhar as dificuldades dos alunos (ortografia e coerência textual). Discutimos sobre a importância das frutas, legumes e verduras na alimentação. [...] Prosseguindo, pedi que fizessem uma lista dos alimentos que compramos normalmente e que fossem aos supermercados do bairro para fazer uma pesquisa de preços. Com o resultado da pesquisa em mãos, montamos um gráfico para verificar o maior e o menor preço dos produtos de cada supermercado ou mercearia. [...] Conversei com eles sobre a importância de se fazer essa pesquisa antes de fazer as compras. Expliquei que devemos verificar a data de validade e a quantidade de cada produto. A partir da pesquisa dos preços dos produtos, montamos gráficos, tabelas e problemas envolvendo as quatro operações. [...] Distribuí uma tabela do peso e da estatura média de crianças [...] alunos se localizaram, mas não foram discutidas as razões das variações (genéticas e sociais). Foram feitos também cartazes com figuras e “slogans” sobre hábitos para preservar a saúde. [...] As mães vinham me dizer que seus filhos começaram a lhes cobrar a horta caseira e pediram para comer mais frutas e verduras. [...] Foi muito interessante e gratificante para mim porque houve aprendizagem tanto minha quanto dos alunos. [...] Fiquei muito contente com o resultado, então pude perceber que meu esforço valeu a pena e quero continuar trabalhando nesta proposta

pedagógica (Cássia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Relatório da Prática de Ensino).

Parti da leitura, em sala de aula, de um poema. Das leituras realizadas com base neste texto, cuja temática era a degradação ambiental, surgiu a segunda parte do trabalho: uma aula de campo. Primeiro passo – visita a um posto de recebimento de embalagens (plásticos e latões) de agrotóxicos. [...] O objetivo foi deixar claro os problemas que essas embalagens podem provocar no ambiente já que contém resíduos de veneno pondo em risco a vida das pessoas (Eudson. Professor-egresso do curso. Trecho extraído do Relatório da Prática de ensino).

Os dados inventariados após a análise dos 17 Relatórios da Prática de Ensino demonstraram empenho por parte dos professores-licenciandos e das professoras-licenciandas em adotar atividades pedagógicas que envolvessem o(a)s aluno(a)s e estivessem relacionadas com o contexto deles. Esse procedimento metodológico foi justificado pelo propósito de respeitar a criança e dar sentido político-social aos conteúdos escolares. Contudo, a maior parte das atividades foi referenciada em livros didáticos. Interpretei o apego ao livro didático como uma decorrência do processo de desvalorização e desqualificação do (a) professor (a), desvalorização e desqualificação essas que o (a) induzem a se comportar mais como consumidor passivo da ciência do que como produtor de conhecimentos – no caso, conhecimento pedagógico.

No que refere à Prática de Ensino no âmbito do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola como um todo, os dados revelaram que esse aspecto foi pouco explorado. Os relatos limitaram-se a apresentação de considerações gerais sobre as características da escola e sobre a importância do conselho deliberativo na gestão escolar bem como sobre a importância do Projeto Político Pedagógico na organização do trabalho na escola. Identifiquei em dois relatórios e na entrevista realizada com a Diretora da escola considerações que auxiliam na compreensão desse fato.

Creio que a partir do momento em que os pais perderem o sentimento de inferioridade perante a comunidade escolar, e se tornarem conscientes de seus direitos e deveres, participarão das decisões tornando-se colaboradores da instituição. O aluno, sendo peça chave da instituição, deve exercer seu direito de participação assumindo o papel de co-responsável por sua educação [...] Cabe a nós educadores e educadoras o papel de esclarecer e trabalhar o direito de participação desde as séries iniciais, estimulando a criança a tomar decisões, contribuindo para que se torne um indivíduo participativo e que não delegue poderes de decisão a outros, sem mais nem menos em qualquer situação (Adélia. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Relatório da Prática de Ensino)

Nós profissionais da educação precisamos mudar. Precisamos aprender a participar e a proposta inicial para que essas mudanças comecem a ocorrer é a construção do projeto político pedagógico da escola. Através do projeto político pedagógico é possível planejar os rumos que queremos dar à educação. (...) Pensando o projeto político pedagógico como eixo que articula todas as concepções que envolvem a educação, a nossa formação também será questionada. [...] Em que perspectiva pedagógica (tradicional, crítica, libertadora) me situo? Quais concepções constroem minha formação? Como minha formação interfere em meu trabalho dentro da escola? São questões que dificilmente paramos para analisar. No entanto, determinam minha ação pedagógica seja como professor, coordenador ou administrador escolar. (Cássia. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Relatório da Prática de Ensino)

A gestão é democrática, mas há pouca participação dos pais e dos professores. [...] As pessoas precisam perceber que a escola não é o diretor, não é coordenador, não é o professor, não é o aluno. A escola é um todo, é a integração de todo mundo. Se a escola vai bem, todos vão bem. Se a escola vai mal, todos vão mal... Porque nós temos que fazer o máximo para a escola ser bem aceita por todos, dentro e também fora dela, na sociedade (Dirce. Professora-egressa do curso. Trecho extraído da entrevista).

Esses relatos-analíticos põem em pauta uma questão que é determinante na gestão democrática: a necessidade de participação do coletivo escolar. A participação aparece como algo que ainda precisa ser aprendido para ser assumido como um direito e como um dever. Essa aprendizagem começa pela superação do sentimento de inferioridade em relação aos dirigentes e o reconhecimento de que os rumos do processo educativo e da própria formação docente – como observou Cássia – são definidos pelo projeto político pedagógico.

A aprendizagem da participação requer, portanto, que todos que constituem a comunidade escolar se reconheçam como partícipes e como pessoas que trabalham em *co-labor-ação* movidas pela mesma finalidade: a educação democrática e de qualidade. *E a cooperação se define pelo fato de que os esforços de cada um não têm sentido e eficácia senão por sua relação e sua exata correspondência com os esforços de todos os outros, de maneira que todos os esforços formem um só trabalho coletivo* (WEIL, 2001, p. 105). A instalação do ambiente participativo na escola – instituição que historicamente vem reproduzindo valores e interesses hegemônicos – exige disposição para lutar pelos direitos e rompimento com fatores que arrefecem essa disposição. Submissão, apatia, sentimento de inferioridade são aspectos que não podem ser cultivados sob pena de comprometer a gestão democrática.

As análises que emergiram dos Relatórios da Prática de Ensino indicaram que, embora o princípio fundante do curso tenha impellido à adoção da Prática de Ensino como um componente que estaria presente ao longo do curso, o papel que ela deveria assumir não foi devidamente explicitado. Isso resultou numa indefinição no que se refere à forma como deveria ser organizada e desenvolvida no curso que tinha seu corpo discente constituído por professores e professoras inseridos no sistema público de ensino. Ficou evidenciada aqui uma grande contradição, uma vez que o conhecimento da intencionalidade da ação é condição fundamental para o desenvolvimento de qualquer projeto, sobretudo, quando se trata de projetos educativos fundamentados no pressuposto do trabalho como eixo da formação.

Os dados indicaram que a Prática de Ensino esteve mais diretamente relacionada com as disciplinas que constituíram o segundo núcleo de estudos. Isto posto, considere-se que o fato tem relações com três questões básicas que ficaram subjacentes na dinâmica do curso. Primeiro, com a idéia que de as disciplinas que compõem os *fundamentos da educação* (sociologia da educação, filosofia da educação, história da educação, etc.) tratam da teoria enquanto que as disciplinas de conteúdo específico tratam da prática, ou seja, do ensino. Isso significa que houve pouco movimento no sentido de extrapolar a concepção de Prática de Ensino como uma disciplina que trata exclusivamente de *ensino* para concebê-la numa concepção mais ampla, ou seja, como um conjunto de atividades interessadas na problematização e análise do trabalho pedagógico. Esta conceituação inclui o trabalho realizado no contexto da sala de aula, da escola, de outros espaços educativos e faz da prática um campo de produção de conhecimentos, portanto, da *práxis*.

A segunda questão, inter-relacionada com a primeira, diz respeito à forma tímida com que foi estabelecido o diálogo entre trabalho pedagógico e conhecimentos acadêmicos a fim de manter unidade entre teoria e prática. O esboço de diálogo e conseqüente retorno às práticas pedagógicas já instituídas, as quais “asseguram” o cumprimento do conteúdo e que dão o sentimento de dever cumprido, revela que esse princípio não foi de fato efetivo. Efetivá-lo implicaria criar estratégias para problematização da prática pedagógica para interrogá-la e analisá-la coletivamente. Implicaria então, a adoção de procedimentos de estudos não formatados previamente. Nessa perspectiva, não há certeza em relação à quantidade de conteúdos divulgados. A preocupação volta-se para a qualidade do diálogo que não pode ser espontâneo e desorganizado. A qualidade é definida pela criatividade, pela atenção ao

processo, pelo movimento contínuo entre teoria e prática e pela sistematização de conhecimentos.

Associei ainda os problemas da Prática de Ensino com a tendência de relacioná-la apenas como uma necessidade do(a) professor(a) que busca a formação. A ausência de situações de análise sobre as concepções e práticas adotadas no curso são indícios de entendimento de que o(a) docente que atua no ensino superior já concluiu sua formação no curso de mestrado e/ou de doutorado ou ainda de pós-doutorado. Isto pode explicar a pouca ocorrência de momentos de discussões sobre como o trabalho no curso deveria ser organizado para materializar o propósito de fazer da atividade do(a) professor(a)-licenciando espaço de produção de conhecimentos.

4.4. Dossiê: uma *re-flexão* sobre a própria formação docente

Dossiê foi o termo empregado, no projeto do curso de Pedagogia aqui estudado, para denominar o trabalho escrito que sistematiza o processo reflexivo realizado, contextualizadamente, no decorrer do curso, apontando para continuidade da formação mediante propostas, redefinições e perspectivas de estudos (UFMT, 1996). Caracteriza-se, assim, como uma investigação sobre a construção da própria formação profissional o que implica a explicitação da forma como a experiência do(a)s licenciando(a)s foi incorporada ao currículo do curso e vice-versa.

No currículo do curso, o Dossiê foi apresentado como uma disciplina de 120 horas, desenvolvida no último ano. Esta decisão foi justificada por seu caráter de síntese das reflexões realizadas nas diferentes disciplinas que constituíram os três Núcleos de Estudos. Como disciplina exigiu o desenvolvimento de atividades coletivas, em pequenos grupos (organizados segundo o orientador) e individuais⁶⁰.

⁶⁰ No caso do curso que é objeto deste estudo, realizado em Primavera do Leste, nas atividades foram discutidas questões relacionadas com o sentido do Dossiê para a formação, a natureza do objeto de estudo e a dinâmica do trabalho. Os alunos puderam escolher o orientador dentro do limite do número de orientandos estabelecidos. No período reservado à produção do Dossiê (um ano), foram realizados três encontros presenciais dentro das atividades acadêmicas. No intervalo entre tais encontros, a orientação foi feita por meio de troca de correspondência (via correio) e/ou por meio de telefonemas. O distanciamento físico entre orientador e orientando pode ser apontado como um fator que interferiu negativamente no desenvolvimento dos trabalhos.

Por se tratar de uma produção fundamentada no diálogo entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre conhecimento acadêmico e exercício profissional e entre as diferentes áreas do conhecimento, não foi estabelecido um modelo para a escrita do Dossiê. Nisto reside a sua característica mais marcante: uma reflexão singular porque tem como objeto a forma singular como cada um percebe e analisa seu percurso profissional sob as lentes conceituais ou teorias do campo da educação, especialmente daquelas estudadas no curso.

Monteiro (2003), em suas investigações sobre o desenvolvimento profissional da docência no curso de Pedagogia do *campus* central da UFMT, caracterizou o Dossiê como um tipo de narrativa que é, ao mesmo tempo, investigativa e formativa. Revisando a literatura que dá ênfase à reflexão sobre a própria prática como base para a construção da profissionalização docente, a autora mostrou que esse tipo de produção vem sendo defendido por diversos pesquisadores da área de formação de professores e recebe denominações diversas: diários reflexivos, relatos autobiográficos, portfólio, história de vida, registros de casos⁶¹. Em quaisquer dessas perspectivas, o objetivo é a reconstrução da história de vida pessoal e profissional pela análise das condições objetivas e subjetivas nas quais se desenvolvem, a fim de favorecer a melhor compreensão e dinamização do trabalho educativo. Entre os vários estudos realizados no Brasil nessa perspectiva, a autora cita o trabalho que Catani e outros (1997) vem desenvolvendo com alunos do curso de Pedagogia e com professores da habilitação para o magistério (agentes multiplicadores da formação). O incentivo à produção e análise dos relatos autobiográficos foi justificado por Catani e outros (apud MONTEIRO 2003, p. 56) pelo fato de que *a espécie de reflexão favorecida pela reconstituição da história individual de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permite reinterpretações férteis de si próprio e de processos e práticas de ensinar.*

As análises sobre o Dossiê adotadas por Monteiro (2003) se situam no quadro das teorias que dão centralidade ao exercício da reflexão na formação profissional. No Brasil, essas teorias – que caracterizam o professor como profissional reflexivo que entende a

⁶¹ Para desenvolver sua pesquisa, Monteiro (2003) buscou amparo na literatura estrangeira, notadamente nos trabalhos de Antonio Nóvoa, Gimeno Sacristán, Marcelo Garcia, Conelly e Ciandinin, Schuiman, Huberman, Schön e Zeichner. Na literatura nacional fez uso dos estudos de Denise Catani, Maria das Graças Mizukami, Maria Isabel Cunha, entre outros.

situação vivida e tenta modificá-la pelo diálogo entre teoria e prática – emergiram na década de 90, movidas pelos estudos de Schön, Shulman e Zeichner.

O valor de tais teorias para a formação docente foi destacado por Pimenta (2000), que entendeu que elas apresentaram outras possibilidades de interpretação das práticas pedagógicas, além daquelas referenciadas nas teorias da reprodução. Estas, na perspectiva da autora, nos anos 70 e 80 colaboraram para explicar o fracasso escolar, mas se mostraram insuficientes para explicar as contradições presentes na prática social de educar.

O uso da expressão *professor reflexivo* para indicar o perfil que é desejado do docente vem sendo criticado por pesquisadores da área de formação docente. Críticas a essa tendência aparecem, por exemplo, no trabalho de Matos (1998), de Fiorentini, Souza Junior e Melo (1998) e Contreras (2002). Sem negar a importância da reflexão para a formação docente – uma vez que ela impele à adoção de atitude de inquietação cognitiva, de pesquisa e de avaliação necessária ao aperfeiçoamento permanente – Matos (1998) considera que tal adjetivação é redundante já que todo ser humano traz em si a capacidade de ser sujeito e objeto do seu próprio pensamento. Ademais, o autor ressalta que é necessário considerar que, além da reflexão, o exercício docente requer igualmente competência, criatividade, autonomia, postura ética e política e muitas outras adjetivações que são inerentes ao trabalho docente. Outro aspecto ressaltado por Matos (1998) é o necessário reconhecimento de que a defesa da reflexão como estratégia formativa não pode ser descolada da defesa pela profissionalização docente. *Pensar hoje como formar o professor deve significar sobretudo um esforço de busca de unidade teoria/prática mediada pelo trabalho* (MATOS, 1998, p. 304).

As críticas às teorias em tela resultam também da compreensão entendimento de que a supervalorização da prática como um campo de produção de saberes docente tende a reduzir a problemática da formação de professores e professoras a procedimentos técnicos, lineares e localizados. Essa perspectiva referenda as políticas neotecnicistas que mascaram as contradições existentes no tecido social e atribuem à comunidade escolar e, notadamente, aos professores e professoras, a responsabilidade sobre os problemas da educação⁶².

⁶² Considerações sobre as ambigüidades das atuais políticas educacionais podem ser encontradas em Freire (1992), Enguita (1998), Contreras (2002), Linhares (2003), Arroyo (2003), Catani, Oliveira e Dourado (2004), Brzezinski (2004).

Reiterando a opinião de Monteiro (2003) quanto à validade do Dossiê como fonte de dados para o desenvolvimento de estudos sobre a formação promovida no curso de Pedagogia da UFMT, fiz uso de tal produção para analisar a coerência entre os propósitos do curso – a intencionalidade da formação – e os seus resultados revelados nas análises feitas pelos professores-licenciandos e pelas professoras-licenciandas sobre a experiência vivida nele. Por entender que o currículo do curso analisado foi fundamentado no diálogo entre a dimensão epistemológica e a dimensão profissionalizante e, tendo o trabalho pedagógico como eixo metodológico (UFMT, 1996), busquei amparo em autores e autoras que permitem estabelecer relações entre trabalho, conhecimento e formação docente (VÁZQUEZ, 1977, ENGUITA, 1991, 1993, 1998; PINTO, 1979, FREIRE, 1983, 1996, 1997; CONTRERAS, 2002, FREITAS, 1996; FIORENTINI, SOUZA JUNIOR e MELO, 1998; AZZI, 2000; BRZEZINKI, 2004). Com base nessa literatura, construí as *lentes conceituais* que foram usadas na busca de respostas para as seguintes questões: Como o Dossiê foi concebido pelos professores-licenciandos e pelas professoras-licenciandas? Os Dossiês analisados materializaram os princípios defendidos no projeto do curso, particularmente no que se refere à compreensão e explicitação do trabalho docente em sua complexidade e relações com a totalidade? Que leitura os professores-licenciandos e as professoras-licenciandas apresentaram sobre a formação vivenciada no curso? Como conceberam a formação docente?

4.5. Explicitando o sentido do Dossiê

As experiências que tenho amalhado no curso de Pedagogia desenvolvido pelo Instituto de Educação da UFMT me possibilitaram afirmar que não há consenso no entendimento do sentido que o Dossiê tem para a formação docente, tampouco no que se refere ao seu conteúdo e formato. Enredando as análises realizadas por Monteiro (2003) aos dados analisados neste estudo, considereirei ser possível apontar algumas características que foram sendo atribuídas a esse componente curricular durante o desenvolvimento do curso:

O Dossiê é uma produção acadêmica cujo objeto de estudo é o percurso vivenciado na formação profissional. Exige, então, que o (a) autor (a) se faça pesquisador de si mesmo, agindo sobre a própria consciência para compreender suas opções e os pressupostos que

fundamentam suas concepções e práticas. Sendo uma síntese das reflexões realizadas ao longo do curso deve explicitar os princípios defendidos no projeto de formação, especialmente no que diz respeito ao diálogo entre as teorias estudadas e as práticas docentes experimentadas. Nesse sentido, representa um instrumento que permite analisar a materialização da teoria (projeto de formação) na prática (formação efetivada).

A escrita do Dossiê requer que o(a) licenciando(a) analise a sua forma de inserção no curso como alguém que busca conhecimentos, mas que tem o que dizer sobre a problemática educacional. Alguém que reconhece o trabalho docente como mais do que um puro fazer, mais do que uma atividade que permite a produção material da existência, pois é *práxis*, atividade intencional acautelada pela reflexão que mantém ativa a consciência. Requer, enfim, que a docência seja reconhecida como um trabalho que permite ao professor(a) formar ao outro e a si mesmo, pois tem o conhecimento como objeto e como finalidade de seu trabalho.

A articulação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional é um procedimento salutar na escrita do Dossiê, pois se entende que antes de ser profissional o(a) professor(a) é uma pessoa que tem história e que faz história. Assim, participa do processo de produção da realidade pelo estabelecimento de relações sociais que resultam na (des) construção de idéias, valores, crenças, instituições ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo no infinito *devir* que caracteriza a espécie.

Outra marca do Dossiê é a necessidade de reconhecer o curso de Pedagogia como uma etapa da formação profissional. Isso porque a formação não resulta da aquisição de um conjunto de conhecimentos e de técnicas, mas sim do contínuo processo em busca do devir que caracteriza a espécie e nos faz eternos aprendizes.

Situando essa discussão no contexto do curso de Pedagogia que foi objeto deste estudo, considere necessário destacar que os dados remeteram à percepção de que o Dossiê só começou a ser explicitado no último ano do curso. Isso explica o desconforto citado por professores-licenciandos/professoras-licenciandas no início de sua produção.

No começo eu não tinha entendido o que fazer [...] a gente pensava que era uma monografia. Eu fui pesquisar a História da Educação, mas ele [referindo-se ao professor orientador] queria a minha história dentro da educação. Naquele dia eu chorei sabe? Eu disse: vou largar de mão... não vou fazer mais nada. Aí ele(o professor) falou: a história que você vai escrever é a sua história dentro da

educação, desde o momento que você começou a trabalhar, vai ver o que mudou, qual é a diferença... Você vai escrever se colocando dentro da história [...] Dossiê é sobre a sua Prática. [...] Agora eu vejo que o Dossiê é bem melhor que a monografia porque você se coloca no lugar... você fala sobre uma coisa que está trabalhando no dia-a-dia, que está vivenciando (Lídia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído de entrevista).

No início foi apavorante. Eu pensei que não iria conseguir. [...] Quando terminei o Dossiê que a professora falou: “Está bom. Pode mandar digitar”, achei uma grande vitória. Sai de lá mais confiante (Ana. Professora-egressa do curso. Fala extraída de entrevista)

Faltou esclarecimento sobre o que o aluno ia fazer durante o curso. [...] quando já era quase a última etapa foi que nós tivemos esclarecimento sobre o Dossiê (Nélia. Professora-egressa do curso. Fala extraída de entrevista)

Nestas afirmações ficou expressa uma das limitações do curso: a não explicitação da intencionalidade da ação desde o início dele. Paradoxalmente, tal atividade exigia a interpretação do processo de construção da própria formação, o que implicaria perquirir sobre o próprio trabalho. Isso significa que os professores-licenciandos e as professoras-licenciandas se colocaram numa situação de alienação, caracterizada por Marx como *criação de um objeto no qual o sujeito não se reconhece e que se antepõe como algo alheio e independente, e ao mesmo tempo, como algo dotado de certo poder – de um poder que não tem per si – que se volta contra ele* (apud VÁZQUEZ, 1977, p. 135). A natureza do objeto do Dossiê exigiu que essa condição fosse superada para que então ele ganhasse sentido, fato que ocorreu no processo.

Compreendi que o Dossiê é uma reflexão pessoal sobre a vivência no curso de Pedagogia e suas relações com a minha prática pedagógica. Busquei através dele compreender o que fui, o que sou e aquilo que vislumbro ser como professora (Cássia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

O Dossiê constitui antes de tudo uma auto-reflexão sobre o processo de formação e aperfeiçoamento profissional, fazendo dele uma análise do caminho percorrido por mim durante o curso (Elen. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê)

O Dossiê foi mais do que uma monografia. Foi uma coisa da gente. A gente tinha que refletir sobre o curso, sobre aquilo que contribuiu na minha prática. (Ana. Professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista)

Embora tenha ocorrido variação no que diz respeito à compreensão e entendimento do sentido dessa produção dentro do currículo do curso e, conseqüentemente, do que deveria ser

o seu conteúdo, as similitudes identificadas permitiram afirmar que ele foi concebido como uma reflexão sobre a própria formação profissional. A compreensão de que a formação não teve início no curso de Pedagogia, nem terminaria com a sua conclusão, induziu à organização do texto pelo(a)s licenciando(a) em três partes básicas: percursos da vida estudantil; percursos da experiência docente e formação vivenciada no curso apontando perspectivas. Diante desta constatação, construí as análises sobre o Dossiê seguindo essa mesma estrutura.

4.6. Percursos de vida estudantil

Em relação à trajetória estudantil, as produções analisadas elucidaram preocupações em caracterizar as condições objetivas de estudo e o modelo de ensino vigente. De um modo geral, as histórias descritas começaram em ambientes precários e desfavoráveis para emancipação humana.

[...] a escola era composta de duas salas de aula feitas de pau-a-pique, coberta de palha de coqueiro de babaçu. Os bancos eram feitos de pau roliços onde sentavam até quatro crianças [...] O autoritarismo e o abuso de poder nos transmitia medo, insegurança e tristeza. Diante desta circunstância, a aprendizagem dos alunos daquela escola tornou-se lenta, pois não havia participação de ninguém, pois o aluno só ouvia e não falava (Laura. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

Recordo-me bem que nas escolas do sertão nordestino, em especial onde tive minhas primeiras lições, não havia nenhuma forma de documentação ou registro dos alunos. [...] Minha primeira professora era minha tia [...] Tia Osvaldina, tinha a paciência “das mulheres com o dom do magistério” sem tê-lo cursado. (...) tomava nossa lição como se fosse poesia (Eudson. Professor-egresso do curso. Excerto extraído do Dossiê).

(...) em casa só falávamos a língua italiana. Na 1ª série tive muita dificuldade para me adaptar. (...) Por ser sala multisseriada, a professora não podia dar um atendimento individual aos alunos. Minha prima que já estava na 3ª série me ajudava quando eu tinha dificuldades (Cássia. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Dossiê).

Outra característica realçada em boa parte dos relatos sobre os percursos de vida estudantil foi a descontinuidade dos estudos em decorrência de suas condições objetivas enfrentadas. Estas não impeliram ao conformismo, pelo contrário, serviram como desafios a serem superação na luta pela conquista de novos espaços na estrutura social.

Após concluir o primário, fiquei sem estudar, pois onde morávamos não tinha ginásio para dar seqüência aos estudos e como naquela época meninas do interior não podiam sair de casa para estudar, fiquei quatro anos ajudando meus pais na lavoura. Em 1974, criou-se o ginásio como uma extensão de uma escola do distrito, a uma distância de quatro quilômetros. Então meu pai fez a minha matrícula e do meu irmão na 5ª série. Trabalhávamos durante o dia e à noite íamos estudar. Não foi fácil, sofremos muito... (Cássia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

[...] após um ano de funcionamento, a escola foi extinta por falta de alunos e de recursos financeiros. Desde então eu, juntamente com meus irmãos e demais crianças da fazenda, passamos a estudar em outro grupo escolar que ficava a uns seis quilômetros de minha casa. Tínhamos que ir e voltar a pé todos os dias. [...] Recordo-me das várias vezes que chegamos ao grupo e tivemos que voltar, pois a professora não aparecia. Ela necessitava de condução para chegar até o local de trabalho e como os governantes não se interessavam pela educação na nossa região, nossa professora faltava muito às aulas (Adélia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

Incentivado pelos conselhos de minha mãe e pela vontade de conseguir melhores condições de vida, em Rondonópolis⁶³ o meu primeiro passo, mesmo antes de procurar um emprego, foi fazer minha matrícula e de minha irmã. [...] Feita a matrícula na quarta série de suplência, com 19 anos de idade, eu tinha a responsabilidade e o desejo de superar os anos perdidos (Eudson. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Dossiê).

Esses relatos revelam que a história desses sujeitos foi de luta, de não conformismo à exclusão da escola e às precárias condições de vida. Ao buscar relações entre as tendências pedagógicas estudadas no curso e suas experiências estudantis, os professores-licenciandos e as professoras-licenciandas consideraram que, desde os primeiros anos escolares, o modelo de educação que vivenciaram foi referenciado na pedagogia da transmissão-recepção de conteúdos fragmentados, desconexos, descontextualizados, acrílicos, alienantes e, portanto, opressores. Enfim, um ensino do tipo dito *tradicional*, nas palavras de Freire, na educação bancária.

A angústia e a alienação estiveram presentes em minha vida estudantil, pois quem me ensinava se orientava pelas concepções atomizadoras do saber. [...] o ensino baseava-se em informações isoladas tão dissociadas entre si que pareciam ter vida própria, valer por elas mesmas e não pela capacidade em ajudar-me a compreender o mundo, minha realidade e a posicionar-me diante dos problemas e da convivência social. [...] Uma pedagogia que me reprovou na 2ª série do grupo escolar devido ao fato de eu ter estudado dois meses numa escola rural. [...], pois diziam que uma escola rural não se compararia nunca com uma escola de zona urbana, portanto, eu não poderia sequer fazer os exames finais. [...] Refletindo sobre a minha história de

⁶³ Cidade do Sul de Mato Grosso, localizada a 218 Km da capital Cuiabá.

vida estudantil pude verificar que a pedagogia da transmissão de conteúdos, isolados que não tinham significação e nem utilidade imediata, inculcou o sentimento de inferioridade, da submissão, do “cada um por si”, da competição, do respeito ao status quo estabelecido na escola e do medo. [...] a dificuldade em ler e escrever textos coerentes é marca indelével que carrego até hoje e tento superá-la com esforço e com desejo de vencer (Eudson. Professor-egresso do curso. Depoimento extraído do Dossiê).

[...] durante todo o meu curso ginásial os professores seguiram com a tradicional transmissão de conhecimentos. Era o professor que dirigia a nossa aprendizagem, contando apenas com o livro didático o qual impunha as ordens, que eram obedecidas cegamente. Os livros eram passados de irmão para irmão, como se nesse meio tempo não acontecesse nada. [...] Tendo como referência minhas experiências estudantis, posso dizer que nenhum professor se preocupou, em momento algum, em fazer com que seu aluno se apropriasse do conhecimento da maneira crítica e inteligente, levando-o a compreender, principalmente, como esse conhecimento foi produzido, quando, por que e para que. [...] E se essa formação foi deficiente, limitadora e também alienante, dificilmente teremos uma prática docente que não siga esse mesmo caminho. (Elen. Professora-egressa do curso. Fala extraída do Dossiê.)

Embora essas reflexões não tenham sido consubstanciadas em afirmações (citações) de autores estudados durante o curso⁶⁴, elas expressaram entendimento de que esse modelo de ensino atomizado, dissociado da realidade, acrítico, determinado pelo livro didático, alienado e alienante, teve implicações não apenas na dimensão pessoal como também profissional, razão pela qual precisaria ser negado. Isso significa que a perspectiva dialética foi adotada no curso, ainda que em parte.

Dentre as produções analisadas, apenas uma fez referência ao ensino interessado no “treinamento” do método científico. Este tipo de ensino foi entendido apenas como uma variação da educação tradicional, já que os pressupostos da aprendizagem não foram alterados substancialmente.

Lá [numa escola pública do interior de São Paulo] nós tínhamos aula de laboratório onde assistíamos os alunos do ginásio abrirem sapo, rãs, colherem sangue para identificação do tipo sanguíneo. Eram organizadas feiras de ciências, jogos estudantis etc. [...] E foi nessa pedagogia incoerente, que dizia interessada no aprender a aprender, que cursei os meus primeiros anos do curso primário, Uma pedagogia que não se constitui numa educação para a vida, mas sim um adestramento para que aceitasse a ordem das coisas. (Elen. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê)

⁶⁴ Maria da Graça Aranha, Paulo Guiraldeli, Paulo Freire foram os autores citados nos Dossiês analisados.

O modelo de ensino referido pela professora Elen foi analisado por Gouveia (1992), Amaral (1998), Domingues et al (1998) e Chassot (2004). Esses estudos indicam que, no Brasil, a tendência em valorizar a educação científica ocorreu na década de 1970 e marcou especialmente o ensino de Ciências Naturais. Ela resultou de um movimento promovido pelos Estados Unidos durante a guerra fria para fazer frente aos projetos da antiga União Soviética. Recuperando a história do ensino de Ciências no Brasil com base em sua experiência como protagonista de tal história, Gouveia (1992) mostrou que esse modelo, transplantado para o nosso país de forma autoritária e à revelia da realidade educacional brasileira, teve pouca intervenção no trabalho de professore(s)/professora(s), mas resultou na criação de instituições e grupos de pesquisas nacionais interessados no fortalecimento do ensino de Ciências no país.

Como aluna que, na década de 70, cursou parte do ensino fundamental em uma escola pública interessada na efetivação da educação científica, posso dizer que esse modelo de ensino não se efetivou em Mato Grosso. O ensino continuou sendo dogmático, o laboratório de ciências ficou fechado, suponho que pela falta de professores qualificados. Se isso ocorreu nas escolas da capital mato-grossense, no interior a realidade era, e ainda é, mais precária. Isso pode explicar porque o curso de Magistério foi a habilitação profissional que mais se expandiu em Mato Grosso⁶⁵ o que torna compreensível as afirmações que seguem.

Nunca pensei em ser professora [...] minha irmã fez minha matrícula no Magistério. Então, costumo dizer que me fizeram professora. (Nélia. Professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

Optei pela profissão do magistério por morar no interior e não ter uma outra perspectiva de vida senão a de ser professora e também, por ter exemplo dentro de casa já que minhas três irmãs eram professoras e, de certa forma, já me imaginava iguais a elas [...] Trabalhando como professora, eu poderia ser independente financeiramente (Ilma. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Dossiê).

Na época, o magistério era a melhor opção [...] Não foi difícil arrumar trabalho na escola [...] Agora eu gosto de ser professora (Laura. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

⁶⁵ Estudos sobre o curso de Magistério em Matos Grosso, realizados em 1992, por um grupo de alunos e professores do curso de Pedagogia da UFMT, remeteram à conclusão de que a expansão do citado curso no Estado não foi ancorada em dados da demanda por professores. A motivação proveio da suposição de que se tratava de uma habilitação profissional que exigia poucos investimentos financeiros (por não exigir laboratórios e material para a prática), não demandava corpo docente especializado e facilitava o ingresso no mercado de trabalho (UFMT, 1996).

Para 12, das 17 pessoas do grupo de egresso (a)s do curso, envolvidas neste estudo, o curso de Magistério foi, senão a única, a principal possibilidade de ingressar no segundo Grau. As restrições foram ainda maiores para cinco professoras-licenciandas, que tiveram como única possibilidade de continuidade dos estudos o curso de Magistério na modalidade Logos II. As características deste curso foram explicadas pela professora Cássia.

O curso era modulado. A gente estudava em casa e uma vez por semana ia ao núcleo fazer as provas. A média era 8,0. Se não atingisse a média, deveria estudar novamente e depois fazer novas provas. Havia uma coordenadora pedagógica que tirava as dúvidas que a gente tivesse nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em cada semestre nos reuníamos, todos os cursistas, com a coordenadora para fazer um seminário pedagógico. O estágio era feito em sala de aula. Foi então que comecei minha prática pedagógica como ajudante de uma colega numa sala multisseriada. O curso teve quatro anos de duração e foi basicamente técnico. Toda Didática ensinava como se dar aula e se portar na frente dos alunos, como apagar o quadro, fazer cartazes, enfim, toda uma técnica para ensinar. O curso preocupava-se somente com a estruturação dos planos de aula e seus componentes: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações. Pouco se estudou sobre as teorias que explicam a prática pedagógica. (Cássia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê)

Pelo que os dados indicaram, a inserção no magistério se deu mais por força das circunstâncias do que pela identificação com a profissão docente. Contudo, é necessário considerar que a entrada no magistério representou para as pessoas envolvidas neste estudo – oriundas de cidades interioranas – uma oportunidade, não só de acesso à educação como também o ingresso num campo profissional que, além de garantir trabalho, possibilitou a elevação do status profissional. Para as mulheres, representou também uma possibilidade de emancipação. Analisando essa questão Hipólito (1999, p. 88) afirma que:

o acesso à escolarização – principalmente o ingresso na Escola Normal –, significou um avanço para a ocupação feminina dos espaços públicos, tanto no sentido de acesso aos bens culturais (escolarização, literatura, por exemplo), quanto no sentido de participação político-social, mesmo que ainda tímida. Nesse sentido, a feminização do magistério pode ser entendida como parte da emancipação feminina.

A opção pelo magistério foi manifestada por apenas quatro das professoras-egressas entrevistadas. Considerei imperativo destacar que esse interesse foi nutrido por

valores relacionados com a natureza feminina e a imagem de mulher presente no contexto social.

Quando eu nasci, já era para ser professora. Meu nome foi escolhido porque era o nome de uma professora. Meu padrinho escolheu. Disse que era para eu ser professora. Eu acho que cresci com isso (Adélia, Professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

Meu pai sempre dizia: a melhor profissão para a mulher é ser professora. Eu cresci pensando assim (Solange, Professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

Desde pequenininha eu escutava minha mãe falar que eu iria ser professora. Ela não teve oportunidade de estudo, mas a vontade dela era ser professora (Sirlene, Professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista)

Quando eu era criança, olhava a professora. Achava linda, maravilhosa. Professora era modelo né? Linda, de óculos, salto (...) tão delicada né? (...) Eu sempre falava que queria ser professora. Para mim foi a realização de um sonho (Lydia, Professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista)

Ainda que alguns relatos tenham feito referência às leituras e discussões realizadas na disciplina *Ciências Naturais e Metodologia de Ensino* em torno da relação *mulher, ciência e docência*, as ponderações apresentadas não foram utilizadas para interpretar a motivação (induzida e/ou determinada) para o ingresso no curso de Magistério. Considerarei a ausência de análises relacionadas com a associação entre a imagem da mulher e a imagem da professora como um aspecto frágil do curso, uma vez que seu corpo discente foi constituído basicamente por mulheres. A análise das imagens, das representações, dos valores, dos saberes, das tradições, enfim, dos sentidos atribuídos à função do(a) professor(a), é uma prática imperativa nos cursos de formação docente, pois é com base nesses atributos que a identidade profissional se constrói. Como afirmou Pimenta (2000), tal construção requer afirmação/revisão da significação social da profissão, dos saberes e práticas consagradas culturalmente.

Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos". (PIMENTA. 2000, p. 19).

As implicações desses elementos subjetivos precisam ser mais bem explicitadas e compreendidas, pois tais elementos não são neutros, não estão descolados dos valores e ideologias presentes no contexto social. Como mostram os estudos sobre a feminização do magistério, como os realizados por Lopes (1991); Almeida, (1998); Cação (2000); Apple (1995), Enguita (1991), Hipólito (1991, 1997, 1999), a ampliação do acesso das mulheres à educação e ao mercado de trabalho esteve articulada às mudanças promovidas pela produção industrial. Para atender as necessidades de expansão da educação formal requerida pelo capital, no início do século XX, as mulheres foram recrutadas para assumir o magistério, anteriormente ocupado por homens. Isso se deu com o reforço da associação entre magistério e sacerdócio e pela propagação da idéia de que as mulheres traziam em si as características necessárias ao ensino das crianças. Essas idéias, que tiveram implicações na luta pela profissionalização, foram expressas nas análises sobre suas experiências docentes a seguir.

4.7. Percursos da experiência docente

Considerarei que a importância do Dossiê no projeto do curso de Pedagogia em pauta reside não apenas na possibilidade de expressão da qualidade da formação promovida como também na exigência, feita ao(a) professor(a)-licenciando(a), de análise do percurso de construção de sua profissionalização. Como sugeriu Monteiro (2003), o Dossiê se constitui numa estratégia que é, ao mesmo tempo formativa e investigativa. Representa um momento de “re-flexão”, de um movimento cognoscitivo de retorno ao percurso realizado no processo de construção da própria formação profissional, a fim de elucidar as significações dos valores, das imagens, dos saberes expressos nas teorias e nas práticas a fim de avaliar os percalços e avanços da caminhada docente.

A concordância com o valor da escrita do Dossiê para potencializar a reinterpretação e reconfiguração da própria prática docente foi expressa em relatos como os que seguem.

Ao iniciar esta etapa do Dossiê, revi-me no primeiro ano em que dei aula: uma professora que via nos alunos uma pessoa inferior, que criticava a maneira como falavam, que os chamava de preguiçosos, desinteressados quando não correspondiam com as minhas expectativas. [...] Comecei a lecionar sem qualquer experiência, seguindo os mesmos modelos epistemológicos e metodológicos que

sustentaram a minha formação e de muitos outros. Acreditava que o que tinha aprendido era o suficiente para “ensinar” meus alunos que não sabiam nada (Elen. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Dossiê).

Refletindo sobre minhas primeiras experiências como professora, vejo agora que eu acreditava piamente que os conhecimentos que meus alunos precisavam saber estavam dentro dos livros didáticos e que eu deveria apenas repassar os conteúdos tal qual estavam dentro dos livros. [...] Anulava assim a necessidade de pensar, refletir, pois o aluno não precisava ser crítico para responder as perguntas, bastava apenas copiar as respostas retiradas do livro didático. [...] Ao reproduzir o modelo de ensino que está posto nos livros didáticos que adotava e não percebia as ideologias apresentadas nestes livros. Assim, contribuía sem saber para a difusão da ideologia dominante (Dirce. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

Neste momento em que busco analisar e refletir sobre a minha formação, posso compreender muitas coisas que antes não compreendia. Todas aquelas questões que me inquietavam durante o magistério voltaram à tona. É como se minha memória buscasse em seus guardados os pontos chaves de minha formação profissional. [...] Comecei auxiliando a professora numa sala multisseriada. [...] Observei com atenção o trabalho da professora e, no ano seguinte, assumi uma turma também multisseriada. [...] O livro didático era minha principal fonte de inspiração no planejamento e principalmente durante as aulas. Acreditava que os conhecimentos que os alunos precisavam adquirir estavam ali nos livros didáticos e que eu deveria repassar aqueles conteúdos tal qual estavam nos livros, pois era assim que eu havia aprendido com meus professores (Cássia. Professora-egressa do curso. Fala extraída do Dossiê).

Ao refletir sobre as experiências vividas na profissão, os professores-licenciandos e as professoras-licenciandas demonstraram entender que o ingresso no magistério se deu sem que contassem com conhecimentos necessários para a compreensão da função social que desempenhavam. Assim, não percebiam os mecanismos de alienação aos quais estavam submetidos e eram reproduzidos nas suas práticas. Ao reproduzir modelos de ensino preestabelecidos cuja intencionalidade desconheciam, atuavam mais como práticos do que como autores da própria ação. Assim, o trabalho docente apareceu numa face duplamente negativa, pois além de não permitir que os professores reconhecessem na sua ação a manifestação de si mesmos, induziu o(a) estudante a assumir uma postura também alienante diante da atividade educativa e das relações de poder presentes na escola e na sociedade.

Os relatos revelaram também que a própria natureza do trabalho docente não permite que a alienação se mantenha⁶⁶. Isso porque os objetos com os quais o(a) professor(a)

⁶⁶ Não só na docência, mas em qualquer tipo de trabalho a alienação não é uma condição inexorável, pois o trabalho humano não é marcado por uma negatividade absoluta. Referindo-se a Marx, Vázquez (1977, p. 138), afirma: “Mesmo estando alienado, o homem continua sendo um ser consciente, ativo, se bem que consciente não

trabalha – os conteúdos curriculares e os métodos de ensino – não são estáveis. Eles se reconfiguram permanentemente, sobretudo nesse momento em que o conhecimento é posto no centro dos interesses do modo de produção capitalista. A alienação não se mantém também porque o(a) aluno(a) – objeto em torno do qual o trabalho docente é organizado – não se comporta como uma matéria inerte e plácida. Sendo um ser que tem vontade, oferece resistências que interferem nos processos engendrados na ação educativa.

Em pouco tempo senti-me insatisfeita e angustiada, pois tudo era igual e repetitivo, como se a escola estivesse parada no tempo, como se fosse uma instituição neutra frente à realidade que se apresentava. Uma realidade onde os fatos mudavam rapidamente, como novos saberes incorporando-se a todos os setores da sociedade. E esta insatisfação aumentou ainda mais ao verificar que meus conhecimentos estavam estagnados, permitindo-me somente reproduzir valores hegemônicos e marginalizantes (Elen. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

No início da minha prática docente era tudo novidade e eu estava entusiasmada com a nova profissão. Com o passar do tempo foram aparecendo os problemas. Começaram os meus desencontros, as minhas angústias, as minhas dificuldades. Eu não conseguia conciliar a teoria que aprendi no curso de magistério com a aula. A culpa disso estava na minha formação que deu respostas às minhas necessidades sentidas no momento do curso, mas que não me fez refletir sobre a realidade que iria vivenciar. Tudo isso era o preço que eu estava pagando por uma formação onde o conhecimento era visto como um dado pronto e acabado (Lydia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

A docência foi concebida, portanto, como um terreno ambíguo como foi caracterizado nos estudos que tentam situá-la no mundo do trabalho (ENQUITA, 1991; HIPÓLITO, 1991, 1997; PESSANHA, 1997; CONTRERAS, 2002). Se por um lado, ela tende a ser referenciada em saberes e procedimentos apregoados nos cursos de formação, por outro, a concretude do processo educativo não admite a simples replicação de modelos estandarizados. A imprevisibilidade do que pode ocorrer numa sala de aula – palco de atuação de muitos atores e de expressão de textos nem sempre previstos no roteiro estabelecido – remete ao entendimento de que *o transcurso do processo educativo se parece mais com o vôo de uma borboleta do que com a trajetória de uma bala* (JACKSON, 1991 apud Contreras, 2002, p. 103). Ainda que as análises apresentadas nos Dossiês, em torno destas questões, não tenham sido construídas em bases teóricas consistentes, ou seja, em

no sentido humano – propriamente criador – de sua atividade. Ainda que num plano impróprio, alienado, ainda que num nível íntimo, está na esfera do humano. [...] O trabalho nega o homem e; ao mesmo tempo, o afirma”. Por essa razão, não pode ser entendido como pura negação, ou então pura afirmação.

argumentos extraídos da literatura que trata das relações entre trabalho e educação, os professores-licenciandos e as professoras-licenciandas demonstraram concordar com a idéia de que

Na docência, mais que em outros trabalhos, utilizam-se e integram-se os diversos conhecimentos sociais e culturais que o mestre possui como pessoa, além de sua formação profissional. Este fato é iniludível, dada a complexidade da situação docente, complexidade que se dá tanto na relação com o conhecimento escolar como na relação social com os alunos. Não existe um desenho técnico do processo de trabalho docente capaz de conformar e prever – e finalmente controlar – passo a passo o fazer cotidiano do mestre. (ROKWELL & MERCADO 1986 apud AZZI, 2000, p. 42)

Os registros feitos pelos professores-licenciandos e pelas professoras-licenciandas mostraram que mesmo tendo nuances do trabalho parcelarizado, controlado e alienador, a docência instiga à revisão de teorias e práticas o que faz dela a expressão do saber pedagógico e fonte deste saber (AZZI, 2000, p. 43). Em todos os textos sobressaiu o entendimento de que o(a) professor(a) aprende no confronto teoria prática, na relação com os pares e com estudantes. São os conhecimentos decorrentes das vicissitudes da prática docente que permitem a reação diante dos desafios da profissão.

A vontade e a necessidade de trabalhar ajudaram-me a superar meus próprios limites. Com a ajuda de alguns colegas com mais experiência no ramo da educação, passei a gostar e assimilar minha mais nova profissão a qual já me deu muitas alegrias e também várias decepções⁶⁷. (Eudson. Professor-egresso do curso. Trecho extraído do Dossiê)

Por 10 anos trabalhei sozinha na zona rural e em sala multisseriada. Não tinha com quem trocar experiências. Foi muito difícil. Quando mudei para Mato Grosso, comecei a trabalhar numa escola com muitas turmas. Foi aí que eu cresci e comecei a mudar. Todo mês a coordenadora fazia encontro pedagógico nos quais fazíamos estudos e trocas de experiências. Aprendi muito com os colegas. (Cássia. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Dossiê)

Analisando os vínculos entre trabalho e conhecimento apresentados nos Dossiês, considerei ser possível afirmar que, como categoria geral, o trabalho foi entendido como uma atividade que pode afetar negativamente o ser que o realiza, mas não se limita à luta pela existência material. É, além disso, uma atividade na qual o ser humano se realiza como pessoa.

⁶⁷ Eudson explicou que antes de ser professor havia trabalhado na lavoura, como pedreiro e como escrivão da polícia.

Como eu trabalho desde os oito anos de idade, porque eu tinha que ajudar minha família, eu não consigo ficar sem trabalhar. O trabalho faz parte da minha vida, da minha existência, da minha essência. Ficar sem trabalho é como ficar sem comer. Se eu ficar sem trabalho, ninguém vai me agüentar em casa [...] A sociedade também cobra. Alguma coisa o cara tem que fazer para sobreviver (Eudson. Professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista).

Eu comecei a trabalhar com nove anos. Trabalhei como doméstica, como ajudante de mercado, no açougue, sorveteria até chegar a ser professora [...] Para mim o trabalho além de ser uma necessidade para a sobrevivência, é também uma realização pessoal (Sirlene. Professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista).

Minha família era muito pobre, por isso eu comecei a trabalhar com 14 anos. Trabalhava como ajudante da professora da pré-escola [...] Eu considero que o trabalho é vida, é despreocupação, você acaba esquecendo dos problemas de casa. Minha vida não teria sentido sem o trabalho [...] o trabalho para mim é ideal de vida. Ele complementa meu ser (Mariana. Professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista)

Ainda que essa conceituação não fora sido associada àquela adotada por Marx, dela se aproxima já que revela o entendimento de que é pelo trabalho que *o homem se humaniza a si mesmo, na medida em que se eleva como ser consciente sobre a própria natureza lhe possibilita a transformação do mundo e de si mesmo* (VÁZQUEZ, 1977, p. 139).

Nessa perspectiva, a docência foi entendida como uma especificidade do trabalho, uma prática social cujo valor nem sempre é reconhecido. Como prática social vai além da relação pedagógica que ocorre em sala de aula, pois objetiva potencializar a leitura crítica do mundo para desvelar a realidade para recriá-la, recriando-se nela.

Na minha perspectiva o trabalho do professor é muito importante. É importante tanto para o aluno, para a comunidade como para o professor. Todos os lados acabam ganhando. O professor aprende muito e o aluno também. Quando o professor se dedica mesmo à profissão, ele acaba contribuindo e muito para formar cidadão, para mudar a sociedade. Porque a gente vê todo mundo, um doutor, por exemplo, passa pelas mãos de um humilde professor, mas nem sempre o valor do nosso trabalho é reconhecido (Ana. Professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

[...] nós professores somos a mola propulsora da sociedade, não somente em sala de aula, mas em todo o espaço do trabalho escolar. (Silma. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê)

O nosso trabalho de professor é necessário para a sociedade, mas tem que se tornar mais consciente. Quando passamos a conhecer os problemas, quando passamos a lutar, a buscar soluções para os problemas e juntos tomar decisões, formamos

cidadãos capazes de exigir os seus direitos e principalmente agir coletivamente (Lúcia. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Dossiê).

Na conceituação apresentada para o trabalho docente, ficou manifesto o entendimento de que se trata de uma atividade que exige consciência da ação. A consciência que se deve buscar é a que opera no nível de maior exigência: a consciência da práxis que difere da consciência da prática. Esta, explica Vázquez (1977, p. 283), *se insere no processo prático, atuando ou intervindo no seu transcurso, para transformar um resultado ideal em real*. A consciência da práxis vai mais além, porque *qualifica a consciência que se sabe a si mesma, na medida em que é consciente dessa impregnação e de que é a lei que rege – como objetivo – as modalidades do processo prático* (VÁZQUEZ, 1977, p. 284).

Essa concepção de trabalho – como ação consciente que permite manter a coerência entre a finalidade da ação e sua efetivação na prática-foi apresentada como diretriz para o desenvolvimento do currículo do curso. Ela pôs em evidência o propósito de criar situações teórico-práticas favoráveis à explicação e explicitação da práxis educativa na perspectiva de sua contínua construção (UFMT, 1996). Os resultados deste intento estão analisados no tópico que segue.

4.8. A formação vivenciada no curso

No que diz respeito à formação vivenciada no curso de Pedagogia, os Dossiês fizeram sobressair a preocupação em ressaltar a contribuição das diferentes disciplinas para a formação profissional. Nessa perspectiva, as reflexões foram focadas em três esferas da atuação docente: da educação como uma prática social; da sala de aula e da escola como um todo. Espelharam, portanto, os três núcleos de estudos que constituíram o currículo do curso.

Em relação aos estudos que situam o trabalho docente na esfera mais ampla da educação – como uma prática social –, considere que os registros apresentados poderiam ser ilustrados pelos seguintes relatos:

As abordagens teóricas enfocadas no curso possibilitaram-me uma melhor visão do mundo e a compreensão da importância do subsídio teórico na resignificação da prática pedagógica. À luz dos pressupostos epistemológicos trabalhados, pude entender vários condicionantes da educação. Pude entender que a teoria deve

construir um instrumento de trabalho e vincular-se constantemente à prática. Vejo que o trabalho educativo terá que levar em conta os objetivos, as finalidades das ações a serem realizadas. É imprescindível, portanto, perceber a relação entre o que é pensado e o vivido quando se quer formar homens que pensem, que atuem na transformação da realidade (Dirce. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

Um dos pontos positivos no curso é o fato de ele estar abrindo os meus olhos para uma análise crítica do mundo, da sociedade em que vivo, saber questionar, saber olhar por outro prisma a situação em que vivemos. Isso me torna mais forte para lutar contra a política imposta a nós profissionais da educação e contra as formas de opressão que praticamos em nossa sala de aula. (Ana. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê)

Estudando Filosofia, Pesquisa, Sociologia e Antropologia, Psicologia, História da Educação, entre outras disciplinas, descobri, aos poucos, o que eu buscava. Buscava melhorar minha prática docente, buscava avaliar de forma mais justa, buscava uma fundamentação teórica para garantir todo o trabalho realizado na escola. É claro que não consegui perceber tudo isso naquele momento. Só o faço hoje, ao final do curso, quando possuo elementos para uma análise mais profunda acerca de minha formação. [...] O Dossiê foi uma experiência inovadora e importante em minha formação profissional, pois ao mesmo tempo em que construo uma produção científica, consigo fazer uma análise de minha atuação enquanto professora (Cássia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

Nestes e em outros registros sobre as contribuições do curso para a formação profissional, os aspectos mais postos em evidência foram: a ampliação da *visão de mundo* pela *abertura de novos horizontes*; entendimento de que a educação é uma prática social que pode favorecer tanto a emancipação humana como a manutenção das relações hierárquicas e excludentes que caracterizam a sociedade capitalista; reconhecimento de que a escola tem autonomia relativa porque está sujeita ao controle das políticas educacionais; o(a) professor(a) precisa lutar contra as formas de opressão que sofre, bem como contra as formas de opressão que pratica a fim de educar para a cidadania. Em síntese, as ponderações feitas nos diversos Dossiês realçaram que os estudos realizados no curso serviram para compreender o ensino na perspectiva apontada por Contreras (2002, p. 75), como *um jogo de 'práticas aninhadas', onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais*.

Nas reflexões relativas ao âmbito do ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, ao núcleo de estudos que ocupou mais da metade da carga horária do curso, os registros se caracterizaram mais como descrições dos estudos realizados nas diversas disciplinas do que como uma análise da própria prática à luz dos pressupostos teóricos e

metodológicos trabalhados no curso de Pedagogia. Essa tendência tornou o texto apresentado nos Dossiês muito similar ao texto apresentado no Relatório da Prática de Ensino. De um modo geral, as análises revelaram entendimento de que o curso possibilitou a melhor compreensão do próprio trabalho e da educação como prática social.

Desde o começo do curso pude perceber que alguma coisa mudou em minha prática docente. Hoje consigo compreender, por exemplo, o processo de exclusão social que faz com que os alunos evadam da escola e o grande número de repetência nas séries iniciais. Pude compreender que a escola é apenas uma das instâncias sociais das quais o indivíduo faz parte. A autonomia da escola não é tão grande a ponto de resolver todos os conflitos sociais existentes no Brasil, porém, pode educar o aluno de forma que ele se perceba sujeito construtor de sua própria cidadania. [...] Ai estava minha falha. A corrente pedagógica na qual baseava minha prática, não produzia conhecimento de libertação, ao contrário, era de alienação porque através dos conteúdos eu só conseguia afastar, cada vez mais, alunos da escola [...] O sofrimento diante das informações (conteúdos) era manifestado nas rejeições de meus alunos. No entanto, a demonstração de tal insatisfação e sofrimento não adiantava muito, pois eu não concebia alternativa de aprendizagem. Ou repetiam como o modelo ou estariam sujeitos a ficarem sem notas. Descartava assim a necessidade de pensar, de refletir, pois para responder a um questionamento bastava copiar respostas prontas no texto do livro didático. Eu acreditava que todos deveriam aprender os mesmos conteúdos, desenvolver as mesmas atividades e, principalmente, perceber o mundo tal qual o livro didático apresentava, impregnado com a ideologia dominante, ou seja, passando a idéia de uma sociedade justa, sem conflitos e sem contradições. (Cássia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

Escrevendo o Dossiê concluí que nós professores pouco evoluímos em relação aos nossos mestres, pois, muitas vezes, “transmitimos” o saber de uma forma complexa, longe da realidade, contribuindo para aumentar as diferenças sociais existentes. Não levantamos questionamentos sobre as relações de poder, de dominação de classe, prejudicando com isso os alunos que não conseguem acompanhar esses conhecimentos, tendo um mau rendimento escolar e, em conseqüência, o aumento dos índices de reprovação e evasão (Lúcia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

Em todos os Dossiês foram apresentadas críticas em relação ao modelo de ensino dogmático, ou seja, à noção de aprendizagem como simples memorização de conteúdos fragmentados e descontextualizados⁶⁸. Ficou manifestado o desejo de desenvolver o trabalho pedagógico com mais autonomia, criticidade, respeito à diversidade de culturas, às diferentes manifestações da linguagem, à realidade vivida pelo(a)s aluno(a)s e pelo nível de desenvolvimento cognitivo deste(a)s.

⁶⁸ No quadro dessas reflexões, Piaget, Vygotski e Paulo Freire foram os autores mais citados, porém suas idéias foram pouco exploradas.

Em relação à esfera da escola como instituição educativa, os textos apresentados nos Dossiês, de um modo geral, destacaram, com brevidade, a importância dos estudos relacionados com a organização do trabalho escolar para o entendimento de que a atuação do(a) professor(a) não se restringe à sala de aula. Está articulado ao trabalho pedagógico – realizado pela escola como um todo – e, portanto, a um projeto de educação que por sua vez está vinculado a um projeto de sociedade. Resultando, assim, o reconhecimento de que as decisões relativas ao currículo não são neutras. Por essa razão não podem ser unidirecionais.

A partir dos pressupostos teóricos trabalhados no curso, vejo com melhor compreensão a minha prática e encontro caminhos para buscar a superação de situações que se apresentam como desafios da minha prática. [...] percebo a necessidade de uma postura pedagógica nova, que possa resignificar a escola de modo que ela possa voltar-se para a formação de cidadãos atuantes e participantes. [...] cabe não só a nós educadores, mas sim a toda comunidade escolar, trabalhar a construção do conhecimento em relação com o contexto de vida dos alunos, sendo por isso mesmo, impossível separar os aspectos emocionais, sociais e cognitivos presentes na aprendizagem. [...] os valores, as normas, os projetos de ensino devem ser construídos no coletivo, seguindo os mesmos objetivos (Dirce. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Dossiê).

Esta reflexão (Dossiê) teve efeitos positivos em minha prática, pois passei a buscar outros meios para avaliar meus alunos de forma mais justa [...] Passei também a me auto-avaliar, a rever meu planejamento e procuro compreender melhor o desenvolvimento do aluno, a maneira como ele constrói conhecimentos, como ele aprende. [...] Hoje sei que a gente aprende também com o aluno. Eu não via isso antes. Interessante né? Quase 20 anos de profissão e o curso me mostrou isso. [...] O curso me fez refletir, perceber, ver a escola na sua totalidade, pois o fato de ser professora restringia minha visão de escola à sala de aula. Nunca havia pensado a forma sobre como está organizado o currículo nas escolas, ou como as escolas estão organizadas e planejadas. Através das disciplinas citadas acima [relativas a organização escolar] pude perceber que existe uma série de questões postas além da sala de aula, mas que refletem em meu trabalho com meus alunos (Cássia. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Dossiê).

Os conhecimentos sociais, culturais, políticos, científicos etc., trabalhados no curso, nos fizeram ver a escola não mais como algo parado e uniforme, mas como uma estrutura dinâmica, viva e multifacetária. Nós professores somos a mola propulsora não somente em sala de aula, mas em todo o espaço do trabalho escolar. É necessário que, mesmo de forma acanhada, comecemos a colocar em prática esses conhecimentos adquiridos e construídos, para que possamos imprimir nova “cara” à nossa escola, considerando a realidade global à qual estamos diretamente vinculados com nossos alunos [...] É necessário arregimentar e articular, principalmente politicamente, toda a escola e fazer entender o amanhã, para que as mudanças de hoje possam fazer sentido concreto. E nisso nossa formação nos impulsiona a posicionarmos e começarmos a semear na escola de agora a escola que queremos futuramente. [...] É imprescindível buscarmos sanar as dúvidas com leituras e diálogos com colegas, seja na escola em que trabalhamos ou em outras ocasiões (cursos, palestras). [...] Precisamos conhecer bem as leis e teorias que

regem nossa escola para decidirmos de que lado estamos trabalhando. (Silma. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

Creio que a partir do momento em que os pais perderem o sentimento de inferioridade perante a comunidade escolar, conscientes de seus direitos e deveres, participarão das decisões tornando-se colaboradores da instituição. O aluno, sendo peça chave da instituição deve exercer seu direito de participação assumindo o papel de co-responsável por sua educação [...] Cabe a nós educadores e educadoras o papel de esclarecer e trabalhar o direito de participação desde as séries iniciais, estimulando a criança a tomar decisões, contribuindo para que se torne um individuo participativo e que não delegue poderes de decisão a outros, sem mais nem menos em qualquer situação (Adélia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

Ainda que as reflexões tenham revelado reconhecimento de que a autonomia da escola é relativa – porque sua função social exige que o projeto educativo seja referenciado nas características do contexto no qual ela se situa e porque a escola é parte do sistema educativo e por isso recebe influência do Estado – pouca atenção foi dada às políticas educacionais e às implicações que elas têm no trabalho docente. Levando-se em conta o caráter ambíguo das atuais políticas, elas deveriam ser mais bem explicitadas. Se por um lado tais políticas defendem a participação da comunidade nas decisões da escola, por outro, exigem atenção às decisões e metas curriculares estabelecidas na esfera do Estado.

O que está emergindo são propostas que alegam proporcionar formas de desenvolvimento profissional no qual a condução e orientação dessas políticas estão inquestionavelmente estruturadas e organizadas fora das escolas, em que o professor é incorporado (cooptado) para desenvolver os detalhes de sua implementação (SMYTH 1991 apud CONTRERAS, 2002 p. 67).

Um aspecto acentuado em todos os Dossiês foi o reconhecimento de que o curso foi um momento importante na formação profissional, mas não significou o fim desse processo. Prevaleceu o sentimento de incompletude, da necessidade de orientar a prática pedagógica na direção de um vir a ser, de um projeto de educação que precisa ser permanentemente revisto porque ocorre no quadro da dinâmica histórico-social.

Não quero ser pretensiosa a ponto de dizer que agora sei tudo, que já consigo trabalhar dentro de uma linha progressista, pois o conhecimento também é histórico e possuo toda uma história de formação conteudista arraigada à minha profissionalização. No entanto, tenho buscado romper com alguns valores que me foram impostos no decorrer da minha vida escolar, ou pelo menos, reavaliá-los de forma que possam contribuir para uma visão mais ampla de educação, sociedade,

indivíduo e conhecimento (Cássia. Professora-egressa do curso. Excerto extraído do Dossiê).

Aprendi muito no curso, mas percebo que estou apenas começando a “engatinhar” para um processo progressista e construtivo. Sei que tenho muito que aprender e buscar para a melhoria dessa formação e da minha capacidade intelectual. (Laura. Professora-egressa do curso. Trecho extraído do Dossiê).

Não identifiquei nas produções acadêmicas analisadas (Dossiês e Relatórios da Prática de Ensino) críticas que apontassem dissensos entre os princípios proclamados no projeto do curso e a formação nele vivenciada. Supus que a ausência desse tipo de críticas está relacionada com a idéia de que a universidade é uma fonte que jorra teorias que precisam ser sorvidas por aqueles que atuam no âmbito da prática, no caso dos discentes do curso, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Eu tinha a prática, eu não tinha a teoria. Eu acho que as duas têm que andar juntas. Não adianta ter só a teoria e não ter a prática. Só ter a prática e não conhecer a teoria (Solange. Professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista).

Porque às vezes a gente diz que o curso não traz a prática, só a teoria, só teoria, mas a prática nós temos no dia-a-dia. O que a gente recebeu na faculdade foi a parte teórica que nos faltava (Lydia. Professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

Pra nós foi gratificante porque você estava vivendo o que você aprendia ali no curso. A teoria que você aprendia no curso você aplicava em sala de aula (...) Todo mundo voltava ansioso para aplicar, para ver que resultado ia dar. Não dá assim, pra aplicar tudo igualzinho. A realidade é outra (Adélia. Professora-egressa do curso. Trecho extraído da entrevista).

Embora boa parte dos registros tenha indicado a ocorrência de alguns ensaios de diálogo entre os estudos realizados no curso e os trabalhos realizados pelo(a) professor(a)-licenciando(a) na escola, as iniciativas não foram suficientes para superar a cisão entre teoria e prática. Essa cisão se manteve na idéia de que os conhecimentos teóricos podem ser doados daquele que os tem para aquele que não os tem e na idéia de que a teoria gerada é fornecida pela universidade.

[...] a gente acabava trazendo de lá para cá como levando daqui para a faculdade o que a gente tinha de conhecimentos [...] Eles estavam preocupados em dar os conhecimentos que eles tinham e airavés desse conhecimento que eles tinham a gente estava procurando buscar o nosso e eles ajudando. (Dirce. Professora-egressa do curso. Trecho extraído da entrevista)

O que eu senti é que eu já tinha a prática, eu não tinha a teoria. A teoria que a gente vê no magistério é muito pouca. É muito superficial. Na Pedagogia eu tive oportunidade de aprofundar mais, embora tenha sido atropelado. Mas mesmo assim eu consegui ver mais teoria, estudar as áreas como Psicologia e coisa e tal relacionando com a minha prática. Então, eu acho que me ajudou mais na prática sim. Claro, quando você tem a teoria juntando com a prática fica mais fácil. Porque muita coisa eu sabia na prática, mas não na teoria. Muita coisa que eu vi lá eu fazia, mas eu não sabia que tinha teoria para falar (Cássia. Professora-egressa do curso. Trecho extraído da entrevista).

Dentre o(a)s egresso(a)s entrevistado(a)s apenas uma pessoa fez referência à necessidade de a universidade reconhecer que, se ela objetiva formar profissionais capazes de perceber as relações entre teoria e prática, precisa manter coerência entre o discurso que professa e as ações que realiza.

Nós tivemos bons professores no curso, mas alguns não condiziam com o que falavam. Diziam uma coisa e faziam outra. Eu acho que os nossos professores também tinham que se preocupar com a prática, pois a relação teoria-prática é um problema até para a universidade (Sirlene. Professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista)

A não ocorrência de análises críticas sobre o trabalho realizado no interior do curso deu evidenciou que a universidade organiza seus projetos de formação sempre na perspectiva do outro que busca qualificação profissional. Ficou subentendido que os professores da universidade não precisam questionar o modo como a instituição forma seu quadro docente para formar professores/professoras da educação básica. Assim, oblitera que o ensinar e o aprender são dimensões de um processo maior: o conhecer (FREIRE, 1997). Conhecer este, como afirmou Álvaro Vieira Pinto, (1979) que decorre de desejo de *reagir*, de transformar a realidade para torná-la mais humana.

4.9. À guisa das conclusões sobre o curso

Enredando os dados que emergiram das análises sobre o trabalho que realizei na disciplina *Ciências Naturais e Metodologia do Ensino*, com os dados derivados das análises dos Relatórios da Prática de Ensino e dos Dossiês, considerei possível fazer algumas observações a respeito dos limites e possibilidades do curso de Pedagogia que foi objeto deste estudo.

Levando-se em conta que o curso teve seu corpo discente constituído exclusivamente por professores e professoras em exercício na rede pública de ensino, se pode dizer que ele representou uma resposta positiva do Instituto de Educação da UFMT ao *Programa de Formação do(a) Educador(a) das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, desenvolvido em parceria com a Secretarias de Estado de Educação e com as Secretaria de Educação de vários municípios de Mato Grosso. Representou, portanto, uma estratégia para a democratização do acesso ao ensino superior para professores/professoras que vivem em regiões distantes dos campi das universidades públicas do Estado. Daí o(a)s egresso(a)s do curso ter(em) se referido ao curso de Pedagogia como a realização de um sonho.

A análise da proposta teorizada do curso mostrou interesse em orientar a formação por princípios que vêm sendo defendidos na literatura da área e pelo movimento nacional dos educadores. Uma das preocupações centrais foi a adoção do trabalho pedagógico como eixo da formação. A relação teoria-prática, decorrente desse princípio, foi favorecida pelo fato de o corpo discente do curso constituir-se exclusivamente por professores/professoras em exercício. Assim, o curso desfrutou de condições favoráveis para a superação da dicotomia teoria-prática, uma vez que o problema do distanciamento da realidade escolar estaria resolvido. Além da centralidade da formação no trabalho pedagógico, ancorada na realidade educativa, o currículo do curso defendeu a construção coletiva, a pesquisa como um princípio metodológico e a formação ético-política aliada à formação técnico-científica.

Na condição de professora das disciplinas *Ciências Naturais e Metodologia do Ensino, Prática de Ensino* e como orientadora na produção do *Dossiê*, participei de reuniões e atividades coletivas relacionadas com o curso, mas considerei que as questões discutidas não foram suficientes para elucidar o sentido da adoção do trabalho pedagógico como eixo da formação e dos demais princípios curriculares. Como o projeto do curso e os projetos pessoais dos professores e das professoras não foram devidamente detalhados e analisados dentro dos limites e das possibilidades estabelecidas pelas condições dadas, cada um(a) organizou o trabalho a seu modo, em conformidade com a sua compreensão e forma de atuação. Assim, a construção coletiva/interdisciplinar do currículo ficou comprometida. Como destacou Fazenda (2001), essa construção implica o enfrentamento da dupla barreira: integração de conhecimentos e integração entre pessoas. Requer, portanto, parcerias, trocas de *projetos detalhados e dissecados (...) projetos oriundos de incentivos comuns aos estudos e à pesquisa*

desenvolvem-se na forma como se partilham falas, textos, espaços, tempos, práticas, teorias (FAZENDA, 2001, p. 41). A não observação, atenção cuidadosa e permanente à intencionalidade do projeto de formação se constituiu num fator limitante, sobretudo quando se considera o fato de que nem todos/todas o(a)s professores/professoras contavam com experiência no curso da sede (que serviu como referência para o curso aqui analisado). Ademais, entre o corpo docente havia um elevado número de professores substitutos/professoras substitutas, cerca de 30%.

Revisitando o caminho que trilhei, identifiquei elementos que indicaram pontos de aproximação e de distanciamento em relação à proposta teorizada. Ao desenvolver a disciplina mantive preocupação com alguns dos princípios curriculares. Procurei criar situações pedagógicas que permitissem ao(s) professores-licenciandos/professoras-licenciandas explicitar experiências, saberes, interesses e inquietações relacionadas com o ensino e no ensino de Ciências Naturais, dando-lhes voz e vez para tomar decisões. Procurei também realçar a idéia de que a ciência é uma das formas de conhecimento que faz parte da cultura humana e como tal resulta de um longo processo de construção de conhecimento cujo início é difícil de precisar assim como não se pode prever seu término. Isso significou dizer que a historicidade é outra característica da ciência. Outra preocupação que se fez presente na minha prática foi o incentivo ao desenvolvimento de atividades investigativas com destaque à pesquisa.

Ao investigar reflexos de meu trabalho e do trabalho do coletivo de docentes do curso nas produções escritas pelos professores-licenciandos/pelas professoras-licenciandas, observei que os objetivos do curso foram, em parte, atingidos. Nas entrevistas, assim como nos textos analisados foram freqüentes as afirmações relacionadas com o fato de o curso ter possibilitado a ampliação da visão de mundo, a leitura mais crítica do fenômeno educativo, a melhor compreensão da própria prática, do papel das diferentes disciplinas no currículo, o sentimento de necessário respeito ao(a)/pelo(a) educando(a) e de autoridade para se pronunciar em relação à educação. Por outro lado, as análises suscitaram também o entendimento de que as aproximações não foram realizadas satisfatoriamente conforme requeria o projeto do curso.

A análise das produções revelou que algumas pessoas que constituíram o grupo de entrevistados conseguiram produzir textos com coerência de idéias e observações críticas

ainda que pouco fundamentadas teoricamente. Uma boa parte apresentou dificuldades na escrita e deu às produções caráter mais descritivo do que analítico. Considerei que esse problema não poderia ser associado apenas à dinâmica do curso de Pedagogia aqui estudado já que a qualidade da formação nele realizada foi determinada também pelas experiências estudantis vividas pelos professores-licenciandos/pelas professoras-licenciandas. Como foi relatada nos Dossiês, a história de vida dos sujeitos investigados foi marcada por dificuldades de acesso à escola e de permanência nela. Cássia, Lydia, Isabel, por exemplo, foram alunas de salas multiseriadas, de escolas rurais e do curso de Magistério na modalidade Logus II. Considerei que as variações na qualidade da formação poderiam estar relacionadas também com a forma peculiar com que se dão os encontros de cada um com o saber. Tais encontros, não são idênticos, não ocorrem na mesma quantidade. Varia também a qualidade da ajuda recebida na relação entre o sujeito e o objeto. *O que é uma referência para um – e representa o seu quadro conceptual, o seu núcleo de saber – é inexistente ou mantém-se na periferia para outro* (Barth, apud Fiorentini 1998, p.321)

De fato, houve momentos de diálogo entre teoria e prática, entre conhecimento acadêmico e trabalho pedagógico, mas as questões abordadas não geraram *conflitos cognitivos* desencadeadores dos estudos. No que diz respeito à disciplina Ciências Naturais e Metodologia do Ensino, os conteúdos estudados, mais especificamente os relativos ao primeiro módulo, foram definidos a priori por mim e pelas demais professoras que ministraram a disciplina.

A definição prévia dos conteúdos curriculares pelo(a)s educadore(a)s foi criticada por Freire (1997) por entender que esse encaminhamento expressa um *excesso de certeza*, uma crença num suposto poder de saber sobre o que o(a)s educando(a)s precisa(m) saber, mesmo sem falar com ele(a)s. Essa postura é, na opinião de Freire (1997), autoritária já que o que faz sentido para o(a)s educadores/educadoras é o saber instituído que vem de suas leituras, do escrever em seus textos, do que já sabem em torno do saber que lhes parece fundamental e indispensável ao(a) outro(a). Assim, o diálogo no seu verdadeiro sentido fica prejudicado e o trabalho educativo inautêntico, pois *não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros* (FREIRE, 1997, p.117).

Naõ há diálogo se a pessoa com quem dialogo não se sente autorizada para decidir, para contrapor sobre o conteúdo do diálogo, para atuar como interlocutor. Naõ há também, diálogo, se não há intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 1983, p. 95).

Na educação interessada no exercício da liberdade, da autonomia, na busca do devir que caracteriza a espécie humana – que se contrapõe à educação *bancária* – o diálogo começa não quando se instaura a situação pedagógica em si. O diálogo se instaura antes, quando o(a) educador(a), que é também educando(a), se pergunta em torno do que vai dialogar com o educando(a) (FREIRE, 1983).

A considerar que o curso se destinou exclusivamente à formação de professores/professoras já integrado(a)s ao sistema público de ensino e teve como princípio fundante o diálogo entre a dimensão epistemológica e a dimensão profissionalizante, a proposta de educação apresentada por Freire (1983, 1997) poderia ser considerada um caminho promissor. Esta conclusão resultou do entendimento de que as idéias deste educador, somadas às idéias de outros teóricos que defendem o trabalho como *lõcus* para a produção de conhecimentos (VÁZQUEZ, 1977, KOSIK, 1976, PINTO, 1979) e, portanto, *lõcus* privilegiado para a formação docente (ENGUIITA, 1993 e FREITAS, L, C, 1994, 1996, 1999; FREITAS, H. C, L, 1992, 1993, 1995; ARROYO, 1989, 1999; FRIGOTTO, 1996; KUENZER, 1995, 1999; SCHEIBE, 2000) poderiam melhor elucidar o sentido da adoção do trabalho pedagógico como eixo do currículo.

Se a formação docente for construída com base no trabalho, o diálogo deve começar pelas situações que limitam a prática educativa para desvelar, à luz das teorias disponíveis, a trama de relações na qual ele está enredado. Assim, a prática pedagógica – entendida na concepção dialética como ação historicamente situada e que responde a interesses sociais a fim de contribuir para a transformação humana – pode se constituir não num campo para aplicação de teorias, mas sim num campo aonde a teoria ganha poder material e pode ter sua validade reconhecida ou questionada. Nessa perspectiva, as pessoas que se inserem no projeto de formação, particularmente docentes e discentes colocam-se na condição de co-autores do processo formativo, pois todas têm o que falar e o que aprender.

Na tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de “educadores e educandos”. A

negação desse dualismo – assim como a concepção de um sujeito transformador que fica ele próprio imune à transformação – implica a idéia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transforma tanto o objeto como o sujeito. [...] Jamais poderá haver educadores que não necessitem, por sua vez, ser educados (VÁZQUEZ, 1977, p. 160)

As reflexões sobre os problemas na adoção do trabalho pedagógico como eixo da formação, mesmo num curso que tem seu corpo discente constituído por professores/professoras com experiência no magistério, levaram-me a perceber que, além das questões objetivas, o fato está relacionado também com a dificuldade de superar as influências da racionalidade técnico-científica nas concepções e práticas dos sujeitos envolvidos na formação. As mazelas desse tipo de racionalidade se expressaram, por exemplo, na tensão conflituosa entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão. Essa tensão pode ser explicada pelo fato de que

os saberes dos especialistas, por serem, na sua maioria, baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado, parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico (FIORENTINI, SOUZA JUNIOR e MELO, 1998, p. 310).

Pelo que ficou expresso nos Dossiês, os professores-licenciandos e as professoras-licenciandas se identificaram mais como consumidores de conhecimentos do que partícipes do projeto de sua formação. Daí o entendimento de que, na prática, formadores/formadoras e formandos/formandas se guiaram mais pelos pressupostos da racionalidade técnica do que pelos princípios da educação dialógica defendida na matriz do projeto do curso. Enquanto a primeira impõe *pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção de conhecimentos* (PERES GOMES 1991, apud CONTRERAS, 2002, p. 92), a segunda propõe o diálogo como estratégia para o pensar crítico que permite aos que dialogam se reconhecerem numa relação não hierárquica, pois sabem que o saber não pertence a ninguém.

Freire (1992) defendeu esta perspectiva de educação para a formação docente afirmando que, além da necessária preparação científica dos educadores e das educadoras, é necessário, sobretudo

[...] um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas que em elas habitam, sempre dispostas a ser reativadas. E sem o exercício dessa tentativa de superação, que envolve a nossa subjetividade e que implica o reconhecimento de sua importância, tão menosprezada e minimizada pelo dogmatismo que a reduz a mero reflexo da objetividade, toda tentativa de mudança da escola para pô-la numa direção democrática, tende a não vingar. (FREIRE, 1997, p. 169).

Sendo o diálogo um encontro entre sujeitos interessados na reflexão sobre o mundo e no mundo a ser transformado e humanizado, ele não pode se configurar como transmissão ou simples troca de idéias a serem consumidas. Não deve ser entendido como doação do pronunciar de uns a outros, nem como um instrumento de conquista do outro. Diálogo é uma forma de libertação humana (FREIRE, 1983). Foi por essa razão que este autor caracterizou como autoritária as práticas que atribuem exclusivamente aos formadores/às formadoras o papel de decidir sobre os conteúdos da educação. Essa prática que nega à pessoa que busca a formação o direito de se apresentar como interlocutor, induz a um pensar tímido e à adoção de posturas mais adaptativas que transformadoras.

A lógica apregoada pela racionalidade técnico-científica explica o fato de a formação ser pensada numa perspectiva unilateral, descontextualizada dos conteúdos escolares, das mudanças pelas quais passa a ciência e das políticas educacionais. Ou seja, os problemas da formação docente não têm sido remetidos à universidade. Parte-se do pressuposto de que aqueles que exercem o magistério nas universidades já dispõem de conhecimentos suficientes para o trabalho que realizam.

Estudos que tratam da formação de professores universitários (MOROSINI 2000, CUNHA, M, I. 2000, BATISTA E BATISTA, 2002) dão evidências de que, só recentemente, essa questão passou a fazer parte das problemáticas educacionais. A preocupação com essa problemática representa um avanço na perspectiva de superação das práticas de formação autoritárias do tipo *faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço* para dar lugar às práticas referenciadas no diálogo, na co-autoria. No diálogo, afirmou Freire (1997, p. 141), os

participantes ensinam e aprendem ao mesmo tempo, “sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina”.

Finalmente, os dados deste estudo me induziram ao entendimento de que o curso de Pedagogia na modalidade Parcelada tem-se constituído numa possibilidade de democratização do ensino superior em Mato Grosso, levando-se em conta as amplas dimensões deste Estado. Contudo, é necessário repensar as condições objetivas e subjetivas nas quais o curso ocorre para que de fato o(a) aluno(a) dos programas de interiorização se reconheçam e sejam reconhecidos legitimamente como parte da comunidade universitária.

Por entender que a investigação dos limites e possibilidades do curso de Pedagogia na modalidade parcelada não poderia ficar restrita ao contexto do curso, visto que o propósito maior foi a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico realizado pelo(a) professor(a)-licenciando(a) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, busquei também examinar as características de tal trabalho estabelecendo relações com os princípios curriculares defendidos no curso. Os resultados dessa investigação se encontram no capítulo que segue.

CAPÍTULO 5

REFLEXOS DO CURSO NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS EGRESSAS⁶⁹

Com o entendimento de que o curso de Pedagogia, objeto deste estudo, teve como fim último possibilitar situações teórico-pedagógicas para que o(a) licenciando(a) pudesse desenvolver um ensino *voltado para a formação de um cidadão crítico competente, capaz de lutar pela conquista do bem-estar social* (ANFOPE apud UFMT, 1996, p. 43), julguei que minha investigação não poderia incluir apenas questões relacionadas com o curso. Por essa razão decidi pesquisar também as características do trabalho pedagógico de professoras egressas do curso, em especial, o trabalho realizado em sala de aula. Considerarei, como Azzi (2000), que o trabalho desenvolvido pela professora na sala de aula expressa a síntese do saber pedagógico por ela possuído. Adquiridos, em parte, no curso de formação profissional, tais saberes *se acumulam e se consolidam na prática [...] em torno do ensino que forma a base real de funcionamento das escolas e que abre o espaço possível para o apoio à transformação da experiência escola* (ROCKWELL, apud AZZI, 2000, p. 42).

O ponto de partida das minhas investigações sobre o trabalho pedagógico de egressas foi um curso sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecido, em fevereiro de 2002, para todos professores e professoras das escolas públicas de Primavera do Leste. Tal curso foi seguido de outros que tinham a mesma finalidade: colocar os PCNs em ação. A realização de observações no ambiente extra-escolar resultou do entendimento de que o trabalho pedagógico não se restringe às ações realizadas no âmbito da sala de aula e/ou da escola. Está relacionado também com contextos mais amplos da atuação profissional.

Nos dias que antecederam e sucederam o curso, as escolas estaduais estavam realizando a atribuição de classes/aula para o ano de 2002. Na linguagem das professoras, o termo mais adequado seria “*atribuição*” de classe/aulas. Pelas conversas que ouvi nos corredores, havia em Primavera do Leste, excesso de profissionais graduado(a)s em Pedagogia

⁶⁹ Neste capítulo usei, na maioria das vezes, o vocábulo “professoras” (no feminino) porque restringi as observações ao trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dois professores (do sexo masculino), lotados na escola investigada, atuaram, em 2002, nas séries finais do Ensino Fundamental.

e, por essa razão, alguns desses profissionais teriam que assumir funções para as quais não estavam habilitados. Esse fenômeno tem induzido alguns pedagogos a reingressarem no ensino superior, em cursos de graduação que habilitam para o magistério das disciplinas específicas que compõem o currículo das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio⁷⁰.

A postura assumida pelo coletivo de profissionais da educação perante os discursos e encaminhamentos feitos na solenidade de abertura do curso por dirigentes dos sistemas de ensino, levou-me a entender que as relações de poder que se estabeleceram são heranças do modelo tecnocrático de administração. As decisões não foram compartilhadas, mas sim comunicadas como ordens a serem cumpridas. Em síntese as ordens foram: *todas as escolas públicas do município devem ensinar aos alunos o hino nacional e o hino de Primavera do Leste*. *“O recreio deve ser dirigido por professores conforme escala a ser definida nas respectivas escolas”*. *“O calendário de 2002 deve prever dias para a realização dos cursos sobre os PCNs”*. *“Os professores devem incorporar os PCNs ao seu trabalho*. Os discursos autoritários e apelativos chamaram atenção para a necessidade de os professores e as professoras assumirem, com responsabilidade e competência, os desafios da nobre tarefa de educar. Notei burburinho na platéia, em sinal de desgosto em relação ao pronunciamento dos dirigentes políticos, mas nenhum questionamento foi apresentado publicamente.

Após a solenidade de abertura do curso o(a)s docentes foram chamado(a)s para o início dos trabalhos em salas de aula, organizadas por grupos de escolas. As atividades previstas para o dia foram encaminhadas por coordenadoras pedagógicas que haviam sido capacitadas anteriormente pela SEDUC. Pelos comentários que ouvi, essa estratégia não foi bem aceita pelos professores e professoras que questionaram a competência das colegas de trabalho para desencadear processos formativos. Conversando com algumas coordenadoras, egressas do curso de Pedagogia da UFMT, notei que elas, por sua vez, não se sentiam à vontade, pois consideraram aligeirada a formação recebida nos cursos preparatórios.

No curso, acompanhei os trabalhos desenvolvidos em uma sala onde estavam reunidas professoras (o grupo era predominantemente feminino) dos primeiros ciclos do

⁷⁰ Essa constatação torna imperiosa a realização de estudos sobre a demanda por formação docente em Mato Grosso e sobre a função social que o curso de Pedagogia precisa assumir nesse contexto, razão pela qual o Instituto de Educação constituiu uma comissão para estudos e reformulação do referido curso.

Ensino Fundamental, de duas escolas públicas de Primavera do Leste. A pauta das discussões era os PCNs de Matemática. Inicialmente foi apresentado um vídeo que incluiu depoimentos de especialistas na área e experiências realizadas em ambientes que simulam uma sala de aula. As cenas mostradas ocorreram em espaços físicos dotados de boa infra-estrutura e com um número reduzido de alunos bem comportados e interessados na aprendizagem. A realidade educativa mostrada pouco tinha de comum com o contexto das escolas públicas de Mato Grosso. Essa contradição foi percebida por uma professora egressa do curso que, se dirigindo a mim afirmou: *nossa realidade é muito mais gritante do que essa que aparece nesses filminhos*. Em tom de desabafo, comentou também o sentimento de incompetência que o vídeo lhe causava: *eles pensam que a gente não sabe nada, que tudo que a gente faz é ruim*.

Se foram percebidas no vídeo contradições dessa e/ou de outra natureza, elas não foram explicitadas publicamente. Aberto o debate, os comentários feitos particularmente por egressas do curso de Pedagogia da UFMT ficaram restritos às atividades de ensino que poderiam ser adotadas em sala. Por exemplo: jogos, gráficos sobre a origem dos alunos, tabelas e problemas com dados extraídos do dia-a-dia. Como no vídeo, as sugestões de atividades foram despidas de caráter político-social.

A tarefa seguinte, realizada em grupo após o intervalo, consistiu de leitura, discussão e produção de uma síntese de uma das partes do texto dos PCNs de Matemática (o texto foi fracionado em partes para ser lido e debatido pelos diversos grupos formados). No geral, as sínteses se constituíram de trechos extraídos das partes lidas. Cada apresentação foi seguida de debates pouco acalorados. Na avaliação final, algumas pessoas se mostraram entusiasmadas com o repertório de atividades que surgiu dos estudos e das trocas de experiências realizadas. Foram sugeridos livros didáticos considerados bons por estarem rotulados com a afirmação: “De acordo com os PCNs”. Por outro lado, algumas pessoas se mostraram céticas em relação às possibilidades de mudanças, por entender que elas são proclamadas sem que ocorram alterações necessárias nas condições da escola. Essas manifestações foram acanhadas, talvez pelo receio do rótulo de professora tradicional, contrária às inovações.

Ao analisar o comportamento do grupo de professoras, em especial das egressas do curso, percebi que poucas reconheceram nos PCNs procedimentos de negação e de controle sobre o trabalho docente. Não houve quem estabelecesse relações entre os Parâmetros e outras

iniciativas da política educacional, como por exemplo, o sistema nacional de avaliação. Não houve também manifestações de estranhamento quanto à forma autoritária com que tal documento foi originado e apresentado à escola nem quanto à tendência em atribuir à escola a responsabilidade da formação continuada de seu quadro docente. Esse fato me levou a crer que se as atuais políticas foram estudadas e discutidas no curso de Pedagogia em questão, as reflexões realizadas não foram suficientes para aclarar suas ambigüidades e contradições nelas presente. Por outro lado, não poderia deixar de considerar que foi explicitado um sentimento de desconfiança nas atuais políticas para a formação docente. Tal sentimento parece ter sido arrefecido pela propagação da idéia de que elas são necessárias e inexoráveis. Como analisou Santos, L. L. (1998), tais políticas, prescritas por organismos financeiros, estão sendo justificadas pelo escopo de

[...] melhorar o desempenho do sistema de ensino, dotando o professor das competências básicas para o exercício do magistério. Enfatiza-se o domínio de esquemas de ensino, em vez do investimento na educação inicial que garante melhor formação do ponto de vista teórico. [...] O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais (SANTOS, L. L. 1998, p. 135).

Outro efeito dessas políticas que emergiu das observações realizadas no curso sobre os PCNs foi a indução à autodesvalia. Em vários momentos notei situações que negavam o valor do trabalho docente, aspecto que foi comentado por uma das professoras-egressas. Prevaleceu a idéia de que as mudanças na educação resultam sempre da incorporação de modelos de ensino pensados por outras pessoas que estão em esferas distantes da escola. Assim, as professoras foram motivadas a desacreditar na própria capacidade criativa e se identificarem como profissionais que pouco sabem.

As análises sobre o referido curso de formação continuada me levaram a afirmar que essa dimensão da formação – prevista na Lei 9394/96, como analisou Veiga (1998) –, se efetivava ali como um *jogo de faz de conta*. O poder público fazia de conta que estava promovendo a formação continuada e as professoras faziam de conta que estavam aprendendo, quando na verdade estavam sendo submetidas a processos contrários ao verdadeiro sentido da

formação continuada como defendem pesquisadores da área (SANTOS, 1998, ALARCÃO, 1998) e o movimento nacional pela formação dos profissionais da educação.

A participação no curso sobre os PCNs serviu não apenas para coletar dados sobre a atuação de egresso(a)s do curso em contextos de atuação ético-política como também para identificar a escola que deveria ser adotada como campo deste estudo. Essa escolha foi feita após a identificação da escola que tinha maior número de docentes graduado(a)s no curso de Pedagogia desenvolvido na Modalidade Parcelada, pela UFMT.

Em 2002, a escola escolhida contava com 14 docentes egressos do mencionado curso de Pedagogia. Localizada num bairro de periferia, a escola escolhida ofereceu, em 2002, Ensino Fundamental e Médio, atendendo cerca de 1.400 alunos oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo. Construído numa arquitetura simplificada, o prédio carecia de reparos, de pintura e de melhoria das condições sanitárias.

A filosofia, princípios e objetivos da escola foram expressos no Projeto Político Pedagógico - PPP-, elaborado de forma coletiva em 1999, ou seja, durante a realização do curso de Pedagogia em pauta. Como o processo de produção do PPP não foi referido nos Relatórios da Prática de Ensino e nem nos Dossiês analisados, deduzi que tal produção se deu ao largo do curso.

Pelo que está escrito no PPP, a escola se propôs a democratizar o saber pela garantia do acesso/permanência do aluno na escola e pela educação baseada na criatividade, no respeito aos conhecimentos e experiências do educando. Dessa forma, esperava contribuir para o exercício da cidadania.

Com base nos problemas diagnosticados durante o processo de produção do PPP, foram definidas ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino tais como: busca de maior integração com a comunidade; criação de mecanismos favoráveis à integração entre professores; definição de ações para evitar a evasão e a repetência; organização do currículo respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo, as condições de vida do aluno e a sua herança cultural, tendo como perspectiva a construção de conhecimentos. Para enfrentar os problemas de indisciplina (aspecto mais acentuado no diagnóstico realizado para elaboração do PPP), foi apontada a necessidade de exigir cumprimento das normas estabelecidas e de constituir uma equipe de apoio, com psicólogo à disposição da escola.

Nos momentos em que estive na escola, o PPP não foi retomado. Isto indica que sua elaboração foi motivada mais por uma exigência institucional do que pela necessidade sentida pela escola de definir seu projeto de educação. O sentido do projeto como algo que é lançado para frente, como registro da intencionalidade, como guia da ação, perdeu-se no emaranhado de problemas e das padronizações das práticas cotidianas. Contudo, todas as professoras demonstraram respeito pelo(a) aluno(a) e compreensão de que a educação tem o papel político, pois sua finalidade é formação para a vida em sociedade.

O distanciamento entre o corpo docente e a administração escolar mostrou certa desatenção em relação à necessidade de fazer valer os princípios da gestão democrática. Esta acabou sendo reduzida à atividade do Conselho Deliberativo Escolar. O pouco envolvimento nas decisões administrativas levou a crer que o trabalho do(a) professor(a) tende a ser associado mais diretamente com o trabalho em sala de aula. Assim o trabalho pedagógico não fica mais ativo neste nível de atuação.

Assim como a biblioteca, a sala de computação existente na escola também não se apresentou como um espaço favorável à busca e à produção de conhecimentos. A primeira ocupou, em 2002, um espaço reduzido, pouco ventilado e pouco iluminado. O acervo estava constituído por uma pequena quantidade de livros, a maioria didáticos. A sala de computação estava montada com dez computadores doados por uma cooperativa de créditos do município e por ela mantida. A referida sala deu atendimento a um número reduzido de alunos inscritos para cursos oferecidos (20 alunos por período). Tais cursos estavam voltados exclusivamente para a preparação ao ingresso no mundo do trabalho e não ao ingresso no mundo do conhecimento. Para os professores e professoras, foi disponibilizado apenas um computador com impressora matricial. O equipamento foi instalado numa sala reservada para estudos, planejamento, preparação de material e reuniões docentes. Dentre os/as egresso(a)s do curso de Pedagogia somente quatro (entre 14) dispunham de computador em casa. Isso significa que, na escola, a inclusão digital estava longe do que se pode considerar como um processo democrático.

A proposta de organização do currículo por ciclos, para os primeiros anos do Ensino Fundamental, foi assumida em 2001. De acordo com os entrevistados, a opção por *Escola Ciclada* foi motivada mais por determinações do poder público do que como uma opção pedagógica para o projeto de educação da escola.

A proposta da Escola Ciclada chegou de repente... Veio um manual: Olha agora é assim. Ai houve uma discussão. Pessoas que já conheciam de outros Estados diziam: Não, isso não é bom. Não deu certo. Ai eles deram para a gente discutir na escola se iria implantar ou não. [...] Dai falaram: se vocês não aceitarem a escola vai perder. Vai perder, por exemplo, a pré-escola. Ai com essa demanda por sala de aula que tá tão difícil, quem quer perder? [...] Então, vamos lá... vai aumentar mais uma sala de articulação, vai ter mais professores (Cássia, professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

Unanimemente as professoras entrevistadas consideram que a proposta da Escola Ciclada é boa, pois está fundamentada no respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, nas suas condições de vida, no trabalho coletivo, enfim, em princípios democráticos. Contudo, consideram que há muitas contradições entre o idealizado e as condições objetivas da escola.

A proposta é boa, muito boa. A proposta em si... Você pega a teoria é maravilhosa. Só que na prática, no nosso dia-a-dia, eu acho que precisa de muita coisa, de muito apoio que a gente não tem. [...] Às vezes eles relatam experiências de outras escolas. Nem todas escolas têm os mesmos problemas. A nossa realidade é uma, lá da capital é outra. E depois, eles só mostram os aspectos positivos. Só o que deu certo. Eu acho que ainda precisa muito pra essa proposta dar certo. Se é que vai dar certo (Cássia, professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

Notei que a citada proposta foi apresentada como uma construção teórico-metodológica de natureza *etérea* e impositiva. Não houve espaço para questionamentos e nem mesmo para manifestação de dúvidas.

Quando alguém discutia alguma coisa, mostrando que não estava dando certo, simplesmente talhavam o professor. [...] Os professores que vinham para ministrar o curso, já vinham assim para não dar abertura para o diálogo sobre a proposta. Tinha que engolir e pronto (Ana, professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

A lógica adotada nos cursos de capacitação referidos pelas professoras entrevistadas parece ser a da busca de eficácia pelo controle científico da atividade educativa⁷¹. Com suas condições de trabalho e seus saberes negados, as professoras não se identificaram com a proposta e não encontraram motivos para assumi-la com determinação.

⁷¹ Popkewitz (1992) destaca que esse paradigma de formação, herança da racionalidade técnica, foi defendido por Edward Thorndike – psicólogo norte-americano – que argumentava pela defesa da elaboração de currículo por psicólogos, considerando que os professores não dispunham de capacidade para aquela tarefa.

[...] chega num ponto que dá até desânimo, porque você chega lá, é tudo muito bonito. Você vê um vídeo de escola bem estruturada, é material para todo lado, crianças quietinhas, pessoas com especialização, aula de música, teatro, [...] Você vê tudo ali bonito. A gente sabe que chega na escola, a realidade é outra. Então, você acaba indo participar do curso pra quê? Pra te deixar para baixo? (Lúcia, professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista)

Eles falam pra gente criar. Tem que criar... tem que criar... mas é difícil. Criar como? [...] A escola não tem material... os meninos não trazem material... é difícil a gente conseguir construir com os meninos ... eles não querem criar. Eles querem ganhar tudo pronto (Lydia, professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista).

Ao ser caracterizada como uma determinação e não como uma necessidade decorrente da práxis educativa, a criação perde o seu sentido. Como realça Vázquez (1977), para que as ações se revistam de caráter criador é preciso elevada consciência das possibilidades objetivas do ser humano como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência práxis. A criação se contrapõe assim, aos processos que desvalorizam, negam o(a) professor(a) como produtor(a) de saberes/conhecimentos e reduzem a formação à difusão de técnicas e modelos de ensino ignorando as condições objetivas do trabalho docente. Contrapõe-se, portanto, à formação tecnocrática apregoada pelas atuais políticas que, contraditoriamente, fazem uso da lógica mercadológica, para exigir do(a) professor(a) sua criatividade, porém, dentro de determinadas condições de controle e de produção. Em suma, o conceito de criatividade parece estar associado ainda à tendência em atribuir à escola a responsabilidade da solução de seus próprios problemas. Usar a criatividade significa otimizar os recursos existentes, buscar alternativas recorrendo a materiais recicláveis e/ou a projetos desenvolvidos junto à comunidade e à iniciativa privada. Significa, então, o rompimento com a idéia de que o Estado é o grande provedor dos recursos necessários para assegurar a qualidade do ensino. No lugar desta idéia surge outra pautada na solidariedade, no comprometimento das pessoas com a dívida social.

A estratégia, adotada pela SEDUC na qualificação dos professores para a Escola Ciclada, foi a mesma adotada na qualificação para incorporação dos PCNs ao currículo escolar. Os coordenadores pedagógicos das escolas foram treinados previamente e se encarregaram de desencadear estudos mensais com o coletivo de professores de suas

respectivas escolas. A base para o desenvolvimento dos estudos foi um livro (chamado pelas professoras de cartilha) e os vídeos sobre a escola ciclada.

Esperou-se que as escolas miscigenassem as duas propostas, pressupondo correspondência entre elas. Ficou estabelecida uma grande contradição. Se por um lado, as professoras são chamadas a criar, a considerar a realidade vivida pelos alunos, sua cultura, as peculiaridades da região, por outro, são chamadas a seguir propostas padronizadas, marcadas pelo uso de livros didáticos que possuem o selo de qualidade *De acordo com os PCNs*.

Como as atuais políticas são gestadas fora da escola obliterando a participação dos profissionais que são encarregados de efetivá-la, elas acabam sendo assumidas sem que tenham sido devidamente compreendidas, com incorporação de termos que fazem parte da bandeira de luta dos educadores. A diferença entre a Escola Ciclada e o ensino por séries, por exemplo, foi explicada por algumas das professoras entrevistadas apenas com base nos processos avaliativos.

Acho que a diferença é pouca. Não tem quase diferença da regular não. Não tem. Quase não tem [...] O passo da escola ciclada é isso aí. Se você não conseguiu fazer aquela criança ler, você no próximo ano vai acompanhando ela, de repente, você já pode passar ela de uma série para outra (Laura professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

Na escola ciclada é assim, é um processo, você vai acompanhando o aluno, vai tirando as dúvidas, fazendo reforço, o aluno não reprova (Ana. professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

Resenhando as opiniões identificadas, é possível afirmar que, de um modo geral, as professoras consideram que a proposta da Escola Ciclada expressa boas intenções, mas é difícil de ser viabilizada por uma série de fatores, mormente pela carência de condições materiais e pela dificuldade de os professores superarem o modelo da escola seriada.

Nós trabalhamos muito tempo com a escola seriada. Agora com essa troca a gente tem que desapegar e a gente está sentindo muita dificuldade (Lydia professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista).

A dificuldade foi atribuída também a fatores como: pouca experiência no desenvolvimento de trabalhos integrados; falta de critérios bem estabelecidos para avaliar continuamente o desempenho do aluno (há casos de alunos que chegaram às séries correspondentes ao antigo ginásio sem dominar os códigos de leitura, escrita e as operações

matemáticas básicas); intensificação do trabalho docente e forma sintética dos registros sobre cada aluno, o que dificulta seu acompanhamento no ciclo seguinte. Estes problemas, somados à desconfiança dos pais em relação à proposta e ao desinteresse dos alunos pelo estudo, justificam afirmações do tipo:

É uma ótima proposta e muito ousada também. [...] Pena que é somente uma proposta bonita, pois as escolas não têm capacidade para tamanha pretensão (Ilma, professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista).

Participei de dois momentos de estudo sobre a Escola Ciclada. Considero que em ambos, houve pouca discussão e análise da sua origem e dos princípios que a fundamentam. De um modo geral, os comentários ficaram centrados nas sugestões de atividades apresentadas, nos modelos de ensino sugeridos. A culpa atribuída à escola sobre os fracassos na educação e a tendência em delegar à comunidade escolar a responsabilidade sobre seus próprios problemas não ocupou a pauta dos debates. Este fato, associado à ausência de análises sobre essas questões nos Relatórios da Prática de Ensino e nos Dossiês, remeteu ao entendimento de que, se houve no curso espaço para estudos das políticas que são impostas às escolas tais estudos, não foram realizados na profundidade necessária para favorecer a compreensão de tais políticas.

5.1. Retratos da sala de aula.

Com a compreensão de que *a pesquisa é sempre dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro, dentro de contexto comunicativo nunca de todo devassável* (DEMO, 1997:39), procurei, na sala de aula, assumir postura de *observadora participante*, imiscuindo-me de forma discreta nas atividades. Esta postura foi assumida com o propósito de criar o clima de confiança e de descontração necessária à percepção dos aspectos definidos como elementos da análise: sentimento em relação ao trabalho docente, planejamento das atividades, finalidades do ensino, sentido atribuído aos conteúdos curriculares, relação professor alunos, metodologia de ensino, papel atribuído à educação. Em sala de aula, quando solicitada, ajudei no desenvolvimento dos trabalhos, como por exemplo, na leitura individual, na realização das tarefas pelas crianças e na elaboração de

explicações para as perguntas formuladas pelas crianças, particularmente nas questões relacionadas com o ensino de Ciências Naturais.

Compartilho-me com Nóvoa (1992) na percepção de que há uma pessoa no professor e um professor na pessoa, o que torna singular o trabalho de cada um, assim, atentei para a necessidade de considerar as idiossincrasias da arte ser e fazer-se docente que como *toda arte é ofício de segredos e de mistérios* (CHAUÍ, 1984). Julguei ser necessário também evitar análises tautológicas já que foram identificadas algumas similaridades no trabalho das professoras. Posto isso, decidi incluir aqui parte dos registros de observações feitas em salas de aula, em dias normais de atividades pedagógicas.

As observações realizadas levam-me a considerar cada classe como um universo com dinâmica própria e cada professora como uma pessoa singular que deixa na memória do aluno a sua marca. Acredito que Solange será lembrada, particularmente, pela paixão e esmero na arte de alfabetizar. Silma, pelo jeito tranqüilo, tolerante à movimentação e burburinho em sala de aula e pelas tentativas de veicular uma visão crítica dos acontecimentos do mundo. Elen, pelo falar compassado, pela tranqüilidade para lidar com o comportamento irrequieto dos alunos, pelo interesse em se inserir nas lutas locais em defesa do ambiente, particularmente no que se refere aos recursos hídricos da região, o que justifica o gosto pelo ensino de Ciências Naturais. Penso que Sirlene deixará marcas pela atitude segura e afetuosa de quem sabe acolher os pequenos que iniciam a trajetória escolar e lhes mostrar o sabor das descobertas dos códigos escondidos nas letras e números. Adélia, pelo respeito aos que têm dificuldades na aprendizagem e pelo empenho em despertar o gosto pela leitura e pela arte. Lydia, Ilma, Cássia, Ana, pelo ar de autoridade e responsabilidade com o trabalho. Lúcia, pela aparente insatisfação e descompromisso com a profissão. E assim, suponho que cada professora, a seu modo, deixa impressões, imagens, valores que marcarão a história de vida dos estudantes. A influência do professor na vida do aluno, destacada por Fernández (1998) foi comentada por uma das entrevistadas.

Educar é uma coisa que fica tão marcada, tão presente. É para a vida inteira. Então eu fico assustada por ter essa responsabilidade tão grande. De estar ali presente na vida deles, hoje e pelo resto da vida (Sirlene professora-egressa do curso. Fala extraída da entrevista).

Apesar das idiosincrasias, o trabalho pedagógico do coletivo de professoras não pode ser caracterizado como uma mixórdia de práticas. Há certo *habitus*, um *modus operandi* que rege a função docente com base em princípios deontológicos que, se não tão bem estabelecidos como nas funções mais técnicas, permitem identificar alguns pontos que dão organicidade ao trabalho docente e, com base neles, fazer generalizações. Partindo desse pressuposto, apresento a seguir análises do trabalho docente de egressas do curso de Pedagogia aqui estudado.

As dez professoras que estavam atuando em sala de aula conceberam o trabalho docente como uma prática social interessada na preparação de sujeitos para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. Como professoras falaram da dor e da delícia da arte de educar num país marcado por contradições sociais cujos reflexos se espelham na escola caracterizando uma situação de crise.

Olha, é complicado. Eu acho que nós estamos passando por um momento que é extremamente difícil. A crise está presente na desagregação familiar, no nível social que caiu - eu acho que mais na classe pobre mesmo - E tudo isso reflete na escola. Porque a criança, ela vem porque a mãe pede pra ela vir. Ela vem porque não tem, pra onde ir, mas ela acha que a escola ali não é para aquilo que está acontecendo. Ela não sabe dizer o que ela quer ... Nós não sabemos o que dar para ela neste local. Não sabemos também como lidar com essa desesperança... e o professor fica sozinho... e tudo é muito corrido né? Então, educar hoje é uma coisa difícil. Nós estamos ali para trabalhar, mas tá muito difícil. [...] Cada ano eu estou ensinando menos. Eu quero ver onde eu vou parar. Daqui a pouco eu estou ganhando e não estou ensinando. Não é porque eu não queira, mas porque não me deixam mais (Silma. professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista).

Antes a gente falava que a escola pública dava conta de muita coisa, mas era menos alunos, a realidade era outra. As crianças iam de barriga cheia para a escola. Hoje não, a escola tem que dar alimentação, tem que dar material, tudo... (Elen. professora-egressa do curso. Trecho extraído da entrevista).

Os pais não acompanham. Jogam tudo para a escola. É a escola que tem que dar educação. É a escola que tem que dar material, é a escola que tem que cuidar do filho. (Ana. professora-egressa do curso. Trecho extraído da entrevista).

Ao estabelecer essas relações, as professoras demonstraram entender que os problemas educacionais consistem em manifestações parciais, no campo da educação escolar, de problemas sociais globais. O entendimento de que a escola tem o papel de educar para a cidadania explica a preocupação das professoras em saber quem é o aluno que frequenta a escola, onde vive e em que condição vive. Elen, por exemplo, tinha em suas anotações

personais um levantamento sobre a estrutura familiar de seus alunos e alunas. Ouvi dela vários comentários sobre a história de vida dele(a)s. Histórias como a de Joel, um pequeno infrator (a quem me afeiçoei pela atenção que me solicitava nas aulas de reforço das quais participei). Ele é acompanhado pelo Conselho Tutelar. Pelo que me foi dito, Joel é maltratado pela avó (com quem vive e que aparentemente vê nele um fardo), pelo irmão mais velho e por uma tia que é alcoólatra. Ouvi também, de Elen e de outras professoras, histórias de vida de aluno(a)s que são filho(a)s de prostitutas. Estas pagam outras famílias para cuidar de seus filhos. Como os contextos familiares alternativos são forjados com base em negociações financeiras, freqüentemente ocorrem conflitos e, conseqüentemente, mudanças do nome e endereço dos responsáveis por tais crianças. Certamente foi por essa razão que Silma, referindo-se a um de seus alunos afirmou: *esse menino não tem lugar no mundo*.

A análise do trabalho pedagógico realizado pelas professoras-egressas evidenciou elementos que mostram a ambigüidade da docência referida por Hipólito (1991, 1997), Enguita (1991), Popkewitz (1992), Contreras (2002). Ou seja, é um trabalho que requer autonomia, mas esta é sempre relativa já que está sujeita aos processos de controle pelo poder público – que tende a defender os interesses dos grupos dominantes – e precisa levar em conta os interesses da comunidade escolar. Os processos de controle e as precárias condições de trabalho (carência de material didático-pedagógico, intensificação do trabalho, desvalorização da profissão) dificultam a criação de práticas alternativas de ensino. O conjunto dessas condições explica o predomínio de práticas referenciadas nos livros didáticos. Explica também as dificuldades enfrentadas no planejamento do ensino. Observei que o tempo destinado ao planejamento das atividades é subutilizado. Dentre as professoras envolvidas neste estudo, apenas Cássia, Lydia, Solange, Ilma, costumavam ir à escola para organizar, individualmente ou na companhia de colegas da mesma série/ciclo as atividades pedagógicas. Para essas professoras, o planejamento era uma necessidade, uma vez que é ele que orienta e dá segurança ao trabalho docente.

Eu planejo. Eu não consigo enirar na sala sem preparar minha aula. Sem preparar a aula, eu não fico tranqüila, não me sinto segura. Tem gente que fala que isso [planejamento] é coisa do passado, mas eu não penso assim. Para mim o planejamento é uma necessidade. (...) Meu caderno... chegou final do ano eu já descarto. No outro ano eu já faço tudo de novo, pois é outra turma, outra realidade (Lydia, professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista).

Eu faço o planejamento semanal. Sem o planejamento eu não me sinto segura. (...) Organizo atividades diferenciadas porque a turma não é homogênea. (...) Eu tenho um caderno de planos e outro para a avaliação dos alunos (Cássia, professora-egressa do curso. Excerto extraído da entrevista).

A pouca atenção dada pela escola ao planejamento revelou também que a atuação da Coordenadora Pedagógica – egressa do curso – não estava sendo efetiva. Seu trabalho teve caráter mais burocrático que articulador. Restringiu-se basicamente ao repasse de orientações e procedimentos ditados pelo poder público. O sentido de *co-ordenação*, ou seja, ordenação conjunta, que a palavra indica, não se explicitou na prática. Da mesma forma, o trabalho da Diretora da escola – também egressa do curso – não se caracterizou como uma prática sintetizadora dos interesses coletivos.

Como o trabalho docente não pode ser considerado uma atividade uniforme, nem mesmo quando se trata de um(a) único(a) professor(a), escolhi alguns registros extraídos de meu caderno de campo para apresentar um panorama geral do que observei nas salas de aula das professoras-egressas. Ainda que extensos, julguei que seria pertinente transcrevê-los, na íntegra, posto que retratam não só aspectos do trabalho docente como também das condições objetivas nas quais ele ocorre.

Cheguei à sala da professora Silma, uma sala da primeira fase do segundo ciclo (chamada de fato de 3ª série), quando os alunos já estavam acomodados. Sentei numa cadeira tipo universitário, sem apoio para o caderno. Um menino pediu que eu trocasse a cadeira com ele, pois a que eu ocupava se encaixaria melhor na mesinha que ele tinha a sua frente (o conjunto por ele composto – mesa e cadeira – continuou inadequado). As carteiras em péssimo estado de conservação. Uma criança andava pela sala com o tampo da mesinha nas mãos. Silma reclamou do giz. Mostrou-me calos nos dedos, pois o giz era muito duro. O assunto da aula foi “AIDS”. A professora escreveu no quadro um texto sobre a doença. Foi dado um tempo para que os alunos copiassem. Depois Silma explicou que passaria a ler um livro que conta uma história sobre uma criança cujo pai estava com AIDS. Pediu que todos prestassem atenção. As crianças estavam agitadas. O movimento dentro e fora da sala foi freqüente. Logo no começo da aula já havia gente pedindo para ir ao banheiro, para beber água, para pegar material com o irmão etc. Nos primeiros momentos da leitura a maioria das crianças prestavam atenção. Como a história não era muito atrativa e o texto continha muitas frases com formulações pouco convencionais, a compreensão ficou prejudicada. Mesmo assim Silma insistiu na leitura. Percebi que muitas crianças estavam dispersas. Três meninos trocavam figurinhas ignorando os chamados de atenção da professora. Incomodei-me com o comportamento alheio dos alunos e a aparente perda de autoridade da professora da sala. Tenho me perguntado sobre as razões da indisciplina em sala de aula de algumas das professoras que foram nossas alunas no curso. Por que o excesso de liberdade para ir e vir no horário das aulas? O que as professoras estão entendendo como “respeito aos conhecimentos e aos ritmos dos alunos”? Como essas questões

foram trabalhadas no curso? O primeiro momento da aula ficou restrito à cópia do texto escrito na lousa, à leitura do livro e comentários sobre algumas questões. Durante a leitura do texto percebi que a professora parecia estar falando sozinha. Angustiado com a situação sugeri que a leitura fosse interrompida de vez em quando para comentários, questionamentos, enfim, para que a classe se pronunciasse em relação à história. Silma concordou e assim foi feito. No final da leitura, ela pediu que as crianças formulassem perguntas sobre AIDS. Duas meninas entregaram as questões por escrito. Outras crianças fizeram perguntas verbalmente. As indagações foram do tipo: Por que quem pega AIDS morre? Pega AIDS se não usar camisinha? Como a gente pega AIDS? Como ela é transmitida? De que tamanho é o vírus? Silma pediu-me ajuda nas respostas. A princípio as discussões foram envolventes, senão para a maioria, para um bom grupo de alunos. Ao falarmos (Silma e eu) sobre as causas doença, sobre vírus, anticorpos, percebi que as respostas deveriam ser curtas, claras e objetivas, pois se fossem longas e complexas as crianças logo se desinteressariam. Eu já havia me esquecido das peculiaridades do trabalho nos anos iniciais da educação formal. Por volta das quinze horas as discussões foram interrompidas para merenda. Esse é um período bastante improdutivo, pois as crianças saem para receber a merenda, alimentam-se na sala de aula e saem novamente para depositar a cumbuca (recipiente de plástico onde a merenda é servida) e a colher num grande balde colocado próximo à sala. E foi numa atmosfera de aparente descompasso entre interesses das crianças e expectativas das professoras (aqui me incluo) que a leitura e discussão do texto foi concluída. Após o recreio, retornamos à sala. O assunto passou a ser matemática. A professora passou alguns problemas no quadro para que fossem copiados e resolvidos. À medida que iam terminando a tarefa, as crianças se dirigiram até a professora para saber se estava certo. Enquanto isso outras se mantinham alheias às atividades. Notei que a professora tem dificuldade para administrar a diferença de ritmo e a conversa na sala. Ela mantém um bom relacionamento afetivo com os alunos, mas isso parece interferir na sua autoridade na sala. A correção dos problemas foi feita no quadro por alguns alunos ajudados pela professora. Na saída, as crianças em geral despediram de Silma com demonstração de carinho. Esse afeto se estendeu também a mim. Comentei com a professora sobre a movimentação dos alunos na classe. Ela associa a inquietação das crianças com a maior liberdade de expressão e a relação mais afetiva entre professor e aluno. Pelo que percebi, tenta se inspirar no modelo de aprendizagem adotado no curso de Pedagogia, ou seja, o assunto é apresentado e discutido coletivamente. Digo isto porque na entrevista sobre a formação promovida no curso de Pedagogia Silma afirmou: “eu queria construir um mundo assim com meus alunos... como a gente viu com os professores da gente na faculdade. Eu quero que meus alunos sejam críticos...”. Embora assumo o discurso crítico parece pouco atenta às diferenças entre universitários e crianças e às implicações do excesso de liberdade na aprendizagem dos alunos.

O trabalho de Silma revelou preocupação em estimular a leitura, em abordar problemas do contexto social e com a participação do(a)s aluno(a)s nas aulas. O interesse em respeitar os interesses, os saberes e a curiosidade das crianças afeta o exercício da autoridade. Considerei que o excesso de tolerância à movimentação e à conversa dentro da sala de aula sobressai como uma dificuldade de resolver o problema da tensão entre liberdade e autoridade. Como observou Freire (1996), esse problema decorre do esforço que é feito para superar a tradição autoritária. A falta de entendimento sobre o sentido da autoridade faz com que o

professor resvale para formas licenciosas de comportamento que podem ser tão nefastas à qualidade da educação como as práticas autoritárias. Outro aspecto que ficou evidenciado no trabalho de Silma foi o apoio nos livros didáticos. Depois das tentativas de desenvolvimento de atividades coletivas que abrem oportunidade para expressão de idéias e de dúvidas, as atividades extraídas dos livros devolvem uma atmosfera de normalidade do trabalho em sala porque exigem que o(a)s aluno(a)s copiem e depois resolvam os exercícios propostos.

As observações realizadas na sala da professora Elen foram similares às realizadas na sala de professora Silma. Notei que Elen fez maior número de ensaios no sentido de incluir atividades mais dinâmicas. Fez trabalhos com origami procurando articular conteúdos de Ciências Naturais, Matemática e Português e deu maior incentivo à produção de textos. Tentou resolver os problemas relacionados com as diferenças de ritmos no desenvolvimento das atividades disponibilizando livros de literatura infantil para as crianças que terminavam as tarefas mais rapidamente. Boa parte dos livros foi comprada com recursos próprios. Tanto Silma quanto Elen procuraram inserir conteúdos relacionados com problemas sociais e envolver as crianças nas aulas abrindo espaço para discussão e para a participação na correção das atividades. Entretanto, essas iniciativas foram tímidas. O livro didático continuou sendo a maior referência do ensino. Um traço marcante no trabalho das duas professoras foi a tolerância à movimentação e à conversa dentro da sala e fora dela. Assim, comprometeram a própria autoridade diante da classe e, conseqüentemente, a aprendizagem do(a)s aluno(a)s.

Considereei que Elen também teve dificuldades na compreensão do que significa respeitar o(a) aluno(a) a fim de educar para a cidadania. Ela pareceu ignorar que a educação dialógica, como propôs Freire (1983, 1997), não significa perda de autoridade por parte do(a) professor(a) e muito menos falta de direção em relação ao conteúdo do diálogo.

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender (...) O diálogo não pode converter-se num 'bate-papo' desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos (FREIRE, 1997, p. 118)

Notei que o conceito de aprendizagem, de respeito ao aluno, de autoridade docente foi mais bem compreendido pelas professoras Solange e Ilma. Escolhi o registro de uma aula da professora Solange para ilustrar o trabalho destas professoras.

Solange acolheu os alunos com uma canção. Durante toda a aula agiu com segurança e voz moderada criando um ambiente de tranquilidade. A princípio, a falta de carteiras causou uma agitação, mas logo o problema foi contornado. Percebi que ela dispõe as carteiras deixando os alunos mais próximos da frente da sala. Os alunos que precisam de mais atenção ficam mais na frente da sala. A aula de hoje contou com a presença de dois alunos que são da outra escola onde Solange trabalha. Eles estão com dificuldade de leitura e por isso ela pediu que eles intensificassem a participação nas aulas. Vale ressaltar que ambos passaram a ser alunos da professora no segundo semestre. As normas de comportamento na sala foram bem estabelecidas o que favorece a aprendizagem. Na primeira atividade, a professora distribuiu uma folha mimeografada com uma seqüência de desenhos. (No primeiro quadro aparecia uma vovó com um cacho de bananas e também um macaco. No outro quadro aparecia o macaco com uma barriga enorme e expressão de dor. Em torno dele, várias cascas de banana). Na parte superior da folha estava escrito: "Observe as figuras e crie um texto". Essa frase foi lida pausadamente por todos e ao mesmo tempo. Depois disso a professora pediu que os alunos comentassem os desenhos. Foi dado um tempo para colorir e fazer uma produção escrita. Solange perguntou à classe quem estava sem lápis. Ela dispunha de um estojo com vários materiais. Caminhou pela sala emprestando-os e lembrando que ao final da aula o material emprestado deveria ser devolvido. Na sala, próximo à porta havia um cesto de lixo colocado sobre uma cadeira. Em volta dele estavam dispostos alguns apontadores. A existência de normas não é sinônimo de autoritarismo. As crianças mostram-se à vontade e interessadas na aprendizagem. Na sala, o saber parece ganhar sabor, pois todos fazem a atividade com ânimo. Percebi que o sucesso do trabalho da professora pode ser explicado por um conjunto de fatores a começar pela dedicação, planejamento prévio das atividades, existência de ambiente apropriado à aprendizagem (liberdade com responsabilidade). Nas paredes da sala foram distribuídas uma série de cartazes com palavras associadas a uma determinada família silábica. Vê-se que foram carinhosamente elaborados e envolvidos em plásticos, pois as paredes são lavadas com freqüência. Os cartazes funcionam com o uma espécie de fonte de informação. Percebi que enquanto produziam o texto algumas crianças percorriam os olhos pelas paredes procurando as sílabas que lhes interessam. Ao mesmo tempo em que balbuciam as palavras. Observei o movimento da boca de uma criança que balbuciava a palavra "quando" repetindo quan... quan... quan..... até fixar os olhos no cartaz correspondente. Percebi que as crianças lidam com as sílabas complexas e sinais de pontuação com tranquilidade. Vi um texto no qual o aluno fez uso correto de pontuações como: travessão, interrogação, exclamação e outros. Esse aluno perguntou à professora sobre como era a escrita da palavra "tranquilo". Ela escreveu no quadro pronunciando de forma clara e pausadamente. Outra criança lembrou que a palavra "freqüência" também tem trema. Enquanto as crianças escreviam o texto, a professora caminhou pela sala orientando um a um. As palavras grafadas de forma equivocada iam sendo descobertas pelos próprios alunos. Para que isso ocorresse a professora pedia ao aluno para ler o que ele havia escrito apontando as sílabas com o dedinho. Dessa forma, chamava atenção sobre a palavra realçando os sons dela até que a criança percebesse o próprio erro e o corrigisse. Os erros não foram apontados como críticas, mas como momentos de descobertas. Isso significa que as crianças aprendem com autonomia. [...] Aprendi muito acompanhando o trabalho

da professora Solange e tive vontade de sentir o prazer de ser uma alfabetizadora. Certamente alguns estudiosos da área iriam atribuir-lhe um rótulo de professora tradicional por trabalhar com o método silábico e com atividades extraídas de livros didáticos. Mas o fato é que há alegria, aprendizagem e criatividade na classe da professora Solange. Uma de suas características é o gosto e o incentivo à produção de poemas.

A forma como Solange organizava o(a)s aluno(a)s em sala de aula, a ambiência favorável à aprendizagem (disposição de cartazes, de materiais, ritmo e normas estabelecidos para o trabalho) levaram-me a crer que ela faz do próprio trabalho espaço para a produção de conhecimentos pedagógicos. Assim, vai encontrando formas de ensino que permitem que o(a)s aluno(a)s aprenda(m) com autonomia a partir dos próprios erros. Estes são identificados não como fracassos, mas sim como momentos de descobertas, de aprendizagem. Nesse sentido, os métodos que ela adota estão além das técnicas porque estão relacionados com os princípios da educação emancipadora.

Na escola, a professora Solange e a professora Ilma são consideradas boas alfabetizadoras. Os alunos de ambas não necessitam freqüentar a sala de articulação [reforço] e no final do ano todos saem alfabetizados. Ao invés de cópias, estimulam a produção de textos. Valorizam a cultura pelo uso de lendas, parlendas, poemas e gravuras. Sem autoritarismo, estabeleceram normas que criaram um ambiente favorável à participação e ao estudo, como descrevi nos registros seguintes, extraídos do meu caderno de campo.

As observações realizadas na sala de aula das professoras Adélia, Ana, Cássia, Lydia e Sirlene revelaram esforços para incluir temáticas relacionadas com o contexto de vida do(a)s aluno(a). Adélia, por exemplo, trabalhou a qualidade da água consumida no bairro com base em um texto jornalístico publicado num jornal de circulação da cidade. Acompanhei também uma de suas aulas de campo para analisar os problemas ambientais e sociais da periferia de Primavera do Leste (próximo à escola). Cássia incentivou a produção de texto sobre situações do cotidiano e a leitura de livros de literatura e de poemas de Cecília Meireles, e de Manoel Bandeira. Lydia propôs trabalhos sobre plantas medicinais consumidas na comunidade. Ana desenvolveu atividades de conteúdo específico de matemática utilizando dobraduras. Entretanto, a aventura do mundo das práticas não formalizadas, as construções de novos caminhos para a prática docente foram sempre seguidas de atividades extraídas dos

livros didáticos. Como não adotam um livro específico “garimpam” em vários livros didáticos, atividades consideradas interessantes. o que não deixa de ser uma forma de autoria.

Devo dizer que as análises apresentadas anteriormente expressaram, em boa medida, muitos dos aspectos que foram identificados nos Relatórios da Prática de Ensino e nos Dossiês. Ficou evidente o entendimento de que a educação é uma prática social condicionada pelas condições histórico-sociais nas quais ocorre. Nesse sentido, foram feitas referências às contradições das atuais políticas educacionais que ignoram as condições objetivas da escola, as experiências e os conhecimentos que o(a) professor(a) dispõe. Contudo, as implicações que elas têm sobre o trabalho pedagógico e sobre a educação foram pouco realçadas. Considerei que esse fato revelou uma das limitações do curso de Pedagogia estudado, levando em conta que a formação política foi um dos princípios expressos no projeto de formação.

As observações relativas ao trabalho das 10 professoras-egressas que estavam atuando nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental demonstraram que houve pouca atenção aos processos decisórios relativos à gestão escolar. As decisões administrativas que incluem os gastos dos recursos financeiros foram atribuídas ao Conselho Deliberativo Escolar. Dessa forma o trabalho das professoras fica voltado, quase que exclusivamente, à sala de aula.

Em linhas gerais, o trabalho pedagógico realizado em sala de aula pelas professoras, exceção feita a uma delas, pode ser assim caracterizado: preocupação em saber quem é o(a) aluno(a), em que condições vive, em respeitá-lo(a) como pessoa e como criança dando sentido político social aos conteúdos. A maioria das professoras manifestou, com maior ou menor intensidade, esforço em desenvolver atividades que envolvessem a participação dos alunos nas aulas. Isso foi feito por meio do incentivo à leitura de livros de literatura infantil (comprados em alguns casos com recursos das próprias professoras), de poemas, lendas, parlendas e à produção de textos a partir de figuras ou de desenhos. Entretanto, o Livro Didático continuou servindo como base para o trabalho docente. Este apego ao livro didático pode ser relacionado com o ritmo intenso das atividades docentes (das 10 professoras observadas, oito desenvolviam outra atividade de trabalho além daquela desenvolvida na escola)faio que dificulta a elaboração do planejamento. Ademais, as atividades referenciadas nos livros didáticos dão o sentimento de que os conteúdos estão sendo cumpridos e mantêm uma atmosfera de controle sobre o trabalho, pois, geralmente, exigem cópia seguida da resolução de exercício.

O convívio com a escola e os muitos problemas nela enfrentados leva-me a reafirmar o entendimento de que tais problemas não serviram de base para o desenvolvimento dos estudos realizados no curso como foi pressuposto no currículo do curso. Se os problemas da práxis docente fossem adotados como objeto de estudo, de análise, a situação pedagógica seria instalada não no momento da aula, mas antes quando docentes e discentes do curso se perguntassem sobre o que seria necessário dialogar, tendo como horizonte a superação das dificuldades enfrentadas. Assim, o currículo do curso seria vivido, de fato, como um *acordo coletivo* entre todos os envolvidos na formação. Assim, o trabalho pedagógico seria espaço de produção de conhecimentos sobre o próprio fazer e sobre o próprio pensar da ação educativa. Assim, a formação seria pensada como uma exigência feita a todo(a) professor(a), notadamente ao professor(a) universitário(a) já que este tem responsabilidade direta na formação dos demais professores e professoras.

CONCLUSÃO

O estudo dos limites e possibilidades do curso de Pedagogia na modalidade parcelada tornou imperativo o estabelecimento de relações entre a criação desses cursos e a história da UFMT. As análises destas relações, fundamentadas nos escritos de Tavares (2001), Veloso (2000) e Dorileo (1977,1982), levaram-me a concluir que a interiorização foi um dos argumentos que serviu como baluarte na defesa da criação de uma universidade federal em Cuiabá. Impeliram também ao entendimento de que os interesses da população mato-grossense na criação da UFMT fluíram na mesma direção dos projetos do governo militar, interessado na ocupação da Amazônia dentro do binômio *desenvolvimento com segurança*. Esta interpretação decorre do notório esforço para caracterizá-la como uma universidade moderna, dedicada à produção de conhecimentos aplicáveis aos problemas locais e à preparação de profissionais qualificados para o atendimento das exigências do empreendimento político e econômico. Daí seu cognome de Universidade da Selva – UNISELVA.

Ao situar o processo de criação da UFMT no contexto histórico nacional da década de 1970, com base nos estudos de Cunha (1988, 1989), Teixeira (1988), Fávero (1994), Martins Filho (1998), observei que essa instituição se inseriu no cenário educacional brasileiro como uma instituição forjada no formato da Reforma Universitária de 1968. Esse formato foi explicitado na estrutura física, na organização acadêmica e nos projetos político-pedagógicos voltados mais para o conhecimento utilitário do que para a educação de consciências.

Procurando responder ao seu compromisso com o desenvolvimento da região, a UFMT deu início ao processo de sua interiorização, ainda na fase que Dorileo (1977) chamou de “fazejamento”, ou seja, quando os projetos acadêmicos iam sendo construídos ao mesmo tempo em que ia sendo erguida a estrutura física da instituição. O marco desse processo foi a criação, em 1973, de uma *cidade laboratório* no meio da selva Amazônica. O referido projeto, denominado *Humboldt*, não teve êxito, durou apenas 27 meses. As razões que explicam o fenecimento precoce da iniciativa foram associadas aos seguintes fatores: grande distância entre Aripuanã (cidade onde o projeto foi implantado) e Cuiabá; acesso difícil e submetido ao regime imposto pela floresta; carência de recursos humanos qualificados para o

desenvolvimento de pesquisas e a venda de terras pelo governo estadual para grandes empresas interessadas em ocupar a Amazônia. Outro fator decisivo foi a não adesão da comunidade universitária ao ideário da UNISELVA. Esse fato foi explicado pela falta de compreensão do projeto, uma vez que foi concebido e gerenciado pela esfera administrativa. Isto quer dizer que ele não penetrou na consciência das pessoas que seriam encarregadas de efetivá-lo. Obliterou-se, portanto, que uma teoria por si só é inoperante, por si só não tem poder material. Para se tornar força efetiva transformadora do mundo real, a teoria tem que ser aceita pelos homens (Vázquez, 1977).

As dificuldades em materializar o propósito de fazer da pesquisa aplicada o eixo central das ações da UFMT conduziram à adoção de estratégias mais modestas de interiorização. A partir de meados da década de 1970 as ações no interior foram voltadas para o ensino. Esse processo começou pelo desenvolvimento de dois cursos parcelados em Cáceres: Pedagogia e Letras. Em 1979, a UFMT apresentou um documento escrito contendo uma política para a sua interiorização. Essa política incluía duas vertentes: a criação de Unidades Regionais de Ensino Superior – *campi* – no interior do Estado de Mato Grosso e a realização de cursos parcelados como estratégia para democratizar o ensino superior nas regiões não contempladas com a criação dos *campi*.

Desde o início do processo de sua interiorização, a UFMT desenvolveu 27 cursos parcelados em 20 municípios pólos (o que significa que houve re-oferta em alguns deles), possibilitando a formação de 746 profissionais da educação, oriundos de várias regiões do Estado. Como tais cursos foram voltados à formação de profissionais já inseridos aos sistemas públicos de ensino, considere-se que, com essa política, a universidade antecipou, em quase duas décadas, a orientação feita na LDB de dezembro de 1996, de que o magistério seja exercido por profissionais com formação no ensino superior.

Outro dado que emergiu do mapeamento dos cursos parcelados já realizados pela UFMT diz respeito à relação entre a tendência pedagógica por eles assumida e o contexto histórico. Criados no contexto do regime militar, primaram, inicialmente, pelo modelo tecnicista de ensino. Na década de 1980, no contexto do processo de redemocratização do país, assumiram tendência mais progressista realçando o papel político da educação. A partir da segunda metade da década de 1990, os objetivos do curso voltaram exclusivamente para a habilitação para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa opção resultou

do interesse em sintonizar as finalidades da formação com as mudanças educacionais que ocorreram em Mato Grosso (extinção dos cursos de magistério, possibilidade de qualquer professor(a) exercer, além da função docente, a função de coordenação e assessoramento pedagógico e de direção de unidade escolar, conforme o que foi disposto no Artigo 3º da Lei Complementar Nº 50 de outubro de 1998). Resultou, igualmente, da inclusão da modalidade parcelada no programa de formação de professores em exercício, desenvolvido pelo Instituto de Educação, em parceria com o sistema público de ensino (estadual e municipal).

O curso que serviu como referência para análise das questões postas neste estudo foi realizado no cenário dos anos 90. Isto significa que além das influências do contexto local, ele esteve sujeito também às influências das políticas educacionais que vêm sendo engendradas nas últimas décadas, em vários países do mundo, em decorrência da reconfiguração do modo de produção capitalista. Tais políticas, orquestradas por organismos financeiros, promovem reformas que centram atenção em questões técnicas mascarando problemas sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais a educação ocorre (Tommasi, Warde e Haddad, 1996; Lüdke, Moreira, Cunha, 1999; Sguissardi, 2004). Assim, os educadores e as educadoras têm sido motivado(a)s a adotar a mesma lógica do mercado, ou seja, a pensar a educação com base em princípios que se contrapõem ao projeto de emancipação humana.

O contexto histórico de realização do curso foi marcado também pela difusão de teses que chamam atenção para a crise pela qual passa a ciência, diante das evidências das contradições e das fragilidades da racionalidade técnico-científica. O quadro de instabilidade gerado pela globalização da economia, pelas mudanças no mundo do trabalho e pelos abalos na lógica adotada na produção da ciência, tem feito emergir novas perspectivas teóricas para interpretação dos fatos. Essas mudanças somadas ao desmantelamento das sociedades comunistas no leste europeu têm sido empregadas como argumentos para questionar a validade dos pressupostos do materialismo dialético na interpretação dos fatos contemporâneos.

Apesar dessas críticas reconheço a pertinência da abordagem dialética para o desenvolvimento de análises de problemas da atualidade – pois, como ressaltou Casali (2001), é ela que necessário manter a indissociabilidade entre o singular, o parcial e o universal. Desse modo, procurei proceder o estudo sobre as questões relativas ao curso dentro desta

perspectiva. Isto explica o esforço para enredar os dados levantados com o contexto de realização do curso e com o contexto histórico mais amplo.

O confronto entre a formação proposta e a formação praticada, preocupação central deste estudo, exigiu reconhecimento da não possibilidade de assumir uma postura maniqueísta de negação ou de validação plena da proposta. Como havia pressuposto, houve pontos de aproximação e de distanciamento entre os dois planos analisados. A discrepância entre a finalidade da atividade (a teoria de formação) e o seu resultado real (o curso realizado) é admitida na perspectiva teórica adotada – a dialética – porque, ainda que a idéia (finalidade) presida o processo, *produz-se sempre certa inadequação entre o modelo ideal e sua realização, inadequação tanto mais profunda quanto maior resistência oponha a matéria à forma exigida pela finalidade que se pretenda atingir* (Vázquez, 1977, p. 242). Daí a necessidade da manutenção da consciência entre o plano subjetivo – a teoria – e o plano objetivo – a prática – para buscar alternativas que possam assegurar maior coerência possível entre estas duas dimensões da práxis humana.

As aproximações identificadas foram associadas a fatores como: possibilidade de acesso ao ensino superior a profissionais que vivem em regiões distantes dos *campi* da UFMT; ampliação da visão do mundo; melhor compreensão do fenômeno educativo e dos fatores que o condicionam; melhor compreensão da própria prática e do papel das diferentes disciplinas no currículo; reconhecimento de que o trabalho do(a) professor(a) é fonte de conhecimentos; reafirmação do compromisso profissional com a educação; despertar do sentimento de autoridade para participar dos projetos de formação como pessoas que dominam o léxico do campo profissional e que detêm saberes relativos à problemática educacional; entendimento de que a formação docente é um processo contínuo.

Os distanciamentos foram relacionados com: a “indigestão teórica” provocada pela compressão do currículo para desenvolvê-lo durante as férias; fragilidade no diálogo entre a dimensão epistemológica e a dimensão profissionalizante; não explicitação do sentido da adoção do trabalho pedagógico como eixo da formação; fragilidade no domínio teórico das ciências da educação em decorrência da ênfase no estudo de conteúdos e metodologia das ciências que compõem o currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental; pouca atenção às relações entre o contexto de realização do curso e o contexto histórico atual (crise na ciência, mudanças no mundo do trabalho, atuais políticas educacionais e os desafios que se

antepõem para a formação docente); realização do curso em condições pouco favoráveis ao estudo e à produção de conhecimentos; distanciamento do(a) aluno(a) do *campus* central.

A recorrência, em vários dos cursos de Pedagogia na modalidade parcelada, de problemas de ordem objetiva como: realização do curso em condições pouco favoráveis à aprendizagem e à produção de conhecimentos; distanciamento do *campus* central; não incentivo à criação de espaços para a organização estudantil e profissional e para a participação discente nas instâncias deliberativas, evidenciou a carência de uma política efetiva para o desenvolvimento dos cursos parcelados. Esta questão se torna ainda mais complexa quando se considera que, de modo geral, os alunos e alunas do curso tiveram uma história de vida estudantil, desde o início da escolarização básica, marcada por condições precárias estudo, a exemplo do que foi apresentado nas análises sobre o Dossiê. A realização do curso na modalidade parcelada representou, portanto, continuidade dessa mesma história, desta vez, no ensino superior.

Em relação aos problemas de ordem subjetiva (teórico-pedagógica), a análise dos dados remeteu ao entendimento de que o curso assumiu uma tendência ambígua. Por um lado houve preocupação e alguns ensaios para estreitar a relação teoria-prática, realçar a idéia de que o conhecimento é uma construção humana que tem história e natureza diversa e reafirmar o caráter ético e político da educação. Por outro, o diálogo – princípio básico da formação – ficou prejudicado pela definição dos conteúdos a serem estudados, prévia e exclusivamente pelo(a) professor(a) universitário(a) e pelo caráter mais prescritivo do que analítico da formação.

Associei o acanhamento na efetivação dos princípios defendidos no currículo do curso à falta de criação de espaços para análise e elucidação do sentido que a eles foi dado. Como professora do curso, reconheço que não tinha uma compreensão clara do significado da adoção do trabalho pedagógico como princípio básico da formação. Este e os demais princípios curriculares, bem como os pressupostos teóricos defendidos no projeto de formação não foram suficientemente discutidos, dissecados e analisados. Cada professor(a) desenvolveu seu trabalho a seu modo, com base nos referenciais teóricos e metodológicos que lhe pareceram ser mais conveniente. Assim, o curso admitiu relações com as teorias que dão ênfase à prática docente e ao papel da reflexão para produção de saberes/conhecimentos da profissão (Nóvoa, Schön, Pérez Gomes, Zeichner, Schulman). Da mesma forma, admitiu

reiterar perspectiva que validam a dialética como referência para a formação docente, ou seja, que reafirmam a necessária relação entre trabalho docente e o contexto histórico (Vázquez, 1977; Kosik, 1979; Pistrak, 2003, Enguita, 1989, 1991, 1993; Pinto, 1979; Freire, 1983, 1996, 1997, 2004; Freitas, 1994, 1996, 1999; Freitas, 1992, 1993, 1995; Arroyo, 1989, 1999; Frigotto, 1996; Kuenzer, 1995, 1999; Scheibe, 2000).

Refletindo sobre essas constatações, considereei que um caminho profícuo para efetivação dos princípios defendidos no projeto do curso seria materializar a proposta de educação defendida por Paulo Freire (1983, 1996, 1997, 2004). Como observou este autor, se a educação tem como propósito possibilitar a emancipação humana, a formação docente precisa seguir esta mesma direção. Requer, portanto, entendimento de que ela não é um serviço que uma pessoa presta a outra como filantropia ou negociação financeira. Na condição de professora não posso entregar a outro(a) professor(a) a responsabilidade da minha formação, da mesma forma que um paciente entrega a um médico a solução de seus problemas. Se minha formação for pautada em prescrições alheias, no mero consumo de informações e procedimentos já instituídos, tornam-se restritas as possibilidades de transformar minha prática em objeto cognoscível para dela extrair conhecimento. Assim, me abstenho do direito de agir como pessoa que tem consciência de si, do mundo e de suas ações no mundo.

Como destacou Freire (1983, p.152), *não há história sem homens como não há história para os homens, mas uma história de homens feita por eles*. Da mesma forma, pode-se dizer que não há formação docente sem professores e professoras, como não há formação para professores e professoras, mas formação feita por e com eles, com elas. Formação que não é só técnico-científica, mas também profissional e por isso, ética, política e humana.

Construir uma proposta de formação nesta perspectiva implica ancorá-la no trabalho. Pressupõe que os problemas vividos no exercício docente sejam analisados com a máxima amplitude fenomênica e transfigurados pela crítica para que retornem ao contexto educacional como ações transformadoras. Isto significa reconhecer a pesquisa como um princípio básico da formação. A pesquisa começa quando a prática pedagógica é *ad-mirada*, questionada, situada no contexto de sua realização para que sejam reconhecidas as barreiras – *situações-limites* – que dificultam o alcance dos objetivos propostos. Ao serem transformadas em objeto gnosiológico, tais situações passam a ser consideradas não o contorno

infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades (Pinto, apud Freire, 1983, p. 106). Assim, os obstáculos à libertação são reconhecidos como dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. O desejo de negar o dado instiga a adoção de ações – atos limites – voltadas à superação das dificuldades enfrentadas. São esses atos limites que permitem promover transformações (Freire, 1983).

Se o curso de formação docente assim se constituir, ele se tornará um lugar de encontro de consciências intersubjetivadas, portanto um lugar onde se atua em co-autoria, em colaboração. A *co-laboração*, como o sentido da palavra suscita, requer que os esforços individuais sejam pensados e orientados na direção dos esforços coletivos de forma que resulte num só trabalho. Para tanto, *é preciso que eles sejam todos dirigidos por um só e mesmo espírito* (Weil, 2001, p. 106), por uma mesma intencionalidade. Em outras palavras, é preciso que os limites espaço-temporais criados dentro do currículo sejam atenuados para que o todo seja compreendido não como a soma das partes, mas sim como partes que, de um lado, definem a si mesmas e de outro, define o todo. (Kosik, 1976). Portanto, antes de falar em conteúdos e métodos de ensino específicos de uma disciplina qualquer, é preciso *em primeiríssimo lugar demonstrar porque ela é necessária; depois, com base nas respostas, definir quais devem ser ensinadas e só depois é que se coloca o problema da procura dos métodos* (Pistrak, 2003, p. 24).

Nesta concepção de formação, o diálogo passa a ser uma exigência, pois é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta, pois o saber não pertence a ninguém. Ele resulta da *ad-miração* coletiva do mundo, do esforço que os dialogantes fazem para se afastarem e se aproximarem do fenômeno analisado a fim de extrair conhecimentos que permitam a sua melhor compreensão. Conhecendo a realidade os dialogantes podem então agir e reagir diante do mundo. É essa a finalidade de todo conhecimento (Pinto, 1979).

Na educação pautada no diálogo o método resulta do exercício da consciência que sabe de si na relação com o outro, com o mundo. Este entendimento implica refutação da idéia de que no processo educativo o(a) professor(a) se abstrai do processo de aprendizagem. Não há educadores que não necessitem ser também educados. Daí a necessidade de superar o dualismo entre educador-educando, como sugeriu Vázquez (1977), já que ambos saem transformados e potencialmente transformadores.

Sumariando as reflexões feitas neste estudo, considerei que é necessário inseri-las na pauta de discussão dos projetos que estão sendo gestados e desenvolvidos no Instituto de Educação, a fim de buscar, coletivamente, respostas para perguntas como: a realização de cursos de Pedagogia no interior de Mato Grosso tem primado, de fato, pela formação democrática e emancipadora? Temos contribuído para que o(a)s aluno(a)s dos cursos realizados no interior de Mato Grosso sejam reconhecidos e tratados como “filhos legítimos” da UFMT? As teorias que defendemos são coerentes com a perspectiva de formação que promovemos? Elas têm servido como referência para a nossa própria formação? Se reafirmarmos o trabalho pedagógico como princípio da formação, que caminhos devemos seguir para que ele se efetive de fato? Como nos posicionamos diante do contexto de crise na ciência, no trabalho e na escola para que a formação que promovemos permita a nós, aos discentes e às discentes do curso de Pedagogia formular respostas coerentes com os desafios da contemporaneidade?

Entendo que uma condição necessária para avançar na caminhada que conduz à formação docente de qualidade técnico-científica e ético-política remete ao reconhecimento de que, embora a racionalidade apregoada pela ciência moderna venha sendo questionada, refutada, ela ainda se faz presente em nossas práticas, na organização da estrutura administrativa e pedagógica da universidade e nas atuais políticas educacionais. A superação desse tipo de racionalidade que cinde ciência e vida, teoria e prática, sujeito e mundo, e que induz à adoção de projetos individualizados em detrimento de projetos coletivos, à competitividade ao invés da cooperação, à preferência pela lógica do mercado em detrimento da opção pela emancipação humana, implica revisão das posturas pessoais e coletivas. Requer também esforço para romper com a crença de que os acontecimentos a que assistimos (acentuação dos problemas sociais, violência nas cidades e no campo, desemprego, enfraquecimento dos sindicatos, guerra pelo poder político e econômico, determinismo das políticas oficiais) são fenômenos naturais.

É imperativo reconhecer que a concepção mecanicista e determinista da história jamais contribuirá para diminuir riscos da desumanização dos homens e mulheres (Freire, 1997). Em lugar do fanatismo imobilista precisamos do otimismo crítico que anima a luta em favor dos explorados, os *interditados de ser*, de viver dignamente como pessoa. Reconhecer que essa luta seja extremamente difícil e complexa não significa rendição. *A luta de mulheres*

e homens pode ser obstaculizada, a vitória pode ser retardada, mas não suprimida (Freire, 2004, p 43). Como afirmou Simone Weil (2001, p.31) *a pior perda seria se nós mesmos esquecêssemos o objetivo que perseguimos.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADESG, **A cidade científica de Humboldt**. Cuiabá, 1975. Mimeografado.

ALMEIDA, C. S. **Perspectiva de reconceituação dos Estágios nos cursos de formação de professores**: subsídios para discussão. Cuiabá: 1986. mimeografado.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALMEIDA, C, C. O magistério feminino laico no século XIX. I. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Panorâmica Editora. N. 4, 1991. p. 159 - 171.

ALONSO, K, M e PRETI, **O Educação em Mato Grosso**: desvelando estatísticas. Cuiabá, UFMT, 1997

ANDRÉ, M, SIMÕES, R.H.S e BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In. **Educação & Sociedade**. N.69. Campinas: Cedes, 1999. p. 301 – 309.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 – 1998. In. CANDAU, V.M. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000 p. 83 – 99.

AMARAL, I. A. Currículo de ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996. p. 201 - 228

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. Pós- Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. In: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 9 – 23.

ANDRE, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 – 1998. In: CANDAU, V. M. **Ensinar e aprender**: sujeito, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83 - 114

ANFOPE, **DOCUMENTO FINAL IX ENCONTRO NACIONAL**. Campinas, 1998 mimeografado.

_____, **DOCUMENTO FINAL X ENCONTRO NACIONAL**. Brasília, 2000. mimeografado.

_____, **DOCUMENTO FINAL XII ENCONTRO NACIONAL**. Brasília, 2004. mimeografado.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os caminhos da liofilização organizacional: As formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil. In: **Dossiê o avesso do trabalho. Revista Idéias**. 9(2)10(1) Campinas: Gráfica do IFHS, UNICAMP, 2003. p. 13 – 24.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução de T.T.Silva, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta? In: VEIGA, I. P. ; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 67 – 79.

ARLAGÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P.V. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p 99- 122.

ARROYO, M. **O Estágio supervisionado como alternativa à melhoria do ensino. Mesa Redonda** no 1º Encontro Nacional sobre Estágio Curricular. Rio de Janeiro, 1987 mimeografado.

_____. A função social do ensino de ciências. Brasília, **Em Aberto**, INEP Nº 40, out-dez. 1988.

_____. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FIGROTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138– 165.

_____. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, J. C, SILVA JUNIOR, J, R e OLIVEIRA, M.R. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 103 - 117

_____. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIRELLA, M, A. L. **Tempos e espaços de formação.** Chapecó: Argos, 2003. p. 103 – 117.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 35 – 60.

BATISTA, S. H. S. S ; BATISTA, N. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A.J ; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades.** Campinas: Papirus, 2002. p. 185 – 205.

BERALDO, T. M. L. **O ensino de conceitos relacionados com a terra no espaço, nas séries iniciais do ensino fundamental:** elementos para reflexão em torno da formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1998.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia:** como se produz o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. Epistemologia: produção, transmissão e transformação do conhecimento. In: CHAVES, S. M ; TIBALLI, E.F. (Orgs.). In: **Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino.**, 7., 1994, Goiânia, **Anais Goiânia**, CEGRAF-UFG, 1994. p. 113 – 123.

BOSSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (Org.). **O olhar.** São Paulo: Cia da Letras, 1998.

BRAUT, Michel. **A formação do professor para a educação básica:** perspectivas. Tradução de Joaquim Osório Pires da Silva. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.** Brasília. 1996.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. Embates na definição da política de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa de poder? In: **Educação & Sociedade**. N.69. Campinas: Cedes, 1999. p. 80 – 108.

CALVINO, I. Leitura de uma onda. In CALVINO. Palomar na praia. Lisboa: Editora Teorema Ltda.

CAMARGO, D. **Mundos Entrecruzados**: formação de professores leigos. Campinas: Aliena, 1997.

CARDOSO, I. Maria Antônia: o edifício de nº 294. In. MARTINS FILHO (Org). **1968 faz 30 anos**. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAPESP; São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos, 1998

CASALI, A. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial e o universal. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001. p. 109 – 124.

CATANI, A. M. ; OLIVEIRA, J. F. ; DOURADO, L, F. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In: MANCEBO D.; FÁVERO, M. L. A (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHASSOT, A. Presentismo, uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro. **Revista Espaço da Escola** N. 28, Ijuí, 1998

_____. O ensino de ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, A. C. ; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 13 - 44

CHAUI, M. O que é o educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: **Educador vida e morte**. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p – 31 - 63

CHRÉTIEN, C. **A ciência em ação**. Tradução de Maria Lucia Pereira. Campinas: Papirus, 1984.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CORREA, R. C. S. **Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar: esperança, conquista e ilusões**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, M. I. e VEIGA, I.P. ; (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127 – 147.

_____. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: CANDAU V. M. **Ensinar e aprender: sujeito, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 133 – 147.

CUNHA, M. A. A. Gênero, saúde e precarização do trabalho. In: **Dossiê o avesso do trabalho. Revista Idéias**. 9(2)10(1) Campinas: Gráfica do IFHS, UNICAMP, 2003. p. 285 – 328.

CUNHA, L. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

_____. **Universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

DORILEO, B.P. **Raízes da universidade de Mato Grosso**. Cuiabá: Edições UFMT, 1982.

_____. **Universidade, o fazejamento.** Cuiabá: Edições UFMT, 1977.

DOMINGUES, J. L. et al. Anotações de leitura dos parâmetros nacionais do currículo de ciências. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 193 – 200.

DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público.** Goiânia: Editora da UFG, 2001.

DUARTE, N. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU V. M. **Ensinar e aprender: sujeito, saberes e pesquisa.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 175 – 189.

ENGUIITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução SILVA, T. T. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambigüidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre: Panorâmica Editora. N. 4, 1991. p. 41 – 61.

_____. **Trabalho, Estado e capitalismo: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I. .P. V. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998. p. 11 – 26.

ESPÓSITO, V. H. Pesquisando a crise na educação: o pesquisador, saberes, tempos e espaços. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas: Papirus, 2001. p. 91 – 107.

FÁVERO, M. L. **A UNE em tempos de autoritarismos.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1994.

FAZENDA, I. C. F. A construção de uma atitude interdisciplinar na prática docente: fundamentos para análise. In. CHAVES, S. M ; TIBALLI, E.F. (Orgs.). In: **Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino., 7., 1994, Goiânia, Anais Goiânia, CEGRAF-UFG, 1994. p. 425 – 432.**

_____. O papel do estágio nos curso de formação de professores. In Piconez, A.C.B. (Org). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papirus, 1996. p. 53 – 63.

_____. A construção do conhecimento nos cursos de Pós-Graduação em educação: integração mestrado doutorado. In: FAZENDA, I. ; SEVERINO, J. (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001. p. 37 – 65.

FERRAROTTI, A. A Revolução Industrial e os novos triunfos da ciência, da tecnologia e do poder. In: MAYOR, F ; FORTI, A (Orgs). **Ciência e poder**. Tradução Roberto Ferreira. Campinas: Papirus, Brasília: UNESCO, 1998. p. 45 – 62.

FERNANDEZ, A. Os professores devem buscar a resignificação de sua aprendizagem. In: **Pátio: Revista Pedagógica**. N 4. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

FIorentini, D.; SOUZA JUNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998. 307 – 335.

FORTI, A. **A ciência e poder**. Tradução Roberto Ferreira. Campinas: Papirus, Brasília: UNESCO, 1998.

FRACALANZA, H, AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2004.

FREITAS, H. C. L. Prática de Ensino: considerações sobre o trabalho e interdisciplinaridade. In: CHAVES, S. M ; TIBALLI, E.F. (Orgs.). In: **Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino.**, 7., 1994, Goiânia, **Anais Goiânia**, CEGRAF-UFG, 1994. p. 101 – 109.

_____. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas: Papyrus, 1996.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. In: **Educação & Sociedade.** N.69. Campinas: Cedes, 1999. p. 17 – 44.

_____. A pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento de avaliação”. In: VILLAS BOAS, B. M. F.(Org.). **Avaliação: Políticas e práticas.** Campinas: Papyrus, [2003].

FREITAS, L, C. O profissional da educação: conceituação, formação e LDB. In: **Revista de Educação da CNTE.** Ano I, 1993

_____. **A crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

_____. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, B. M. F.(Org.). **Avaliação: Políticas e práticas.** Campinas: Papyrus, [2003].

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática.** Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FRIEDMAN, M ; FRIEDMAN, R. **Liberdade de Escolher.** Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A. 1980.

FRIEDMAN, M **Capitalismo e Liberdade.** Tradução de Luciana Carli. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. In GOMEZ, C. M et al. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T ; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 75 – 105.

_____. Educação e crise no trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do Trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25 – 54.

FUMAGALLI, L. O ensino de Ciências Naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. In: WISSMANN, H. **Didática das Ciências Naturais**: contribuições e Reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 13 – 29.

GATTY, B. **Formação de professores e carreira**: problemas do movimento de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GENTILI, P. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, H. ; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GONÇALVES, F.S. **Vida, trabalho e conhecimento**: método para elaboração coletiva e interdisciplinar no conhecimento fundado no trabalho como princípio educativo, uma contribuição para a formação do professor. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da USP, 1995.

GOUVEIA, M. S. F. **Cursos de ciências para professores do 1º grau**: elementos para uma política de formação continuada. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação. Unicamp, 1992.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HENRY, J. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Tradução de Maria Luiza X. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 1998.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. In: **Pátio, Revista pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, nº 4 fev/abr, 1998

HIPÓLITO, A M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In. **Teoria e Educação**. N 4. Porto Alegre: Panorâmica Editora., 1991

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. ; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81 - 100

JINKINGS, N. As formas contemporâneas da exploração do trabalho nos bancos. In: **Dossiê o avesso do trabalho. Revista Idéias**. 9(2)10(1) Campinas: Gráfica do IFHS, UNICAMP, 2003. p. 219 – 245.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de Ciências**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. In **Revista Educação & sociedade**. N 63. Campinas: CEDES, 1998a. p. 105 – 125.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise no trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____, As políticas de formação: a construção da Identidade do professor sobrando. **Revista Educação & sociedade**. N 68 Campinas: CEDES, 1999. p. 163 – 183.

LINHARES, C.F. Órfãos de guerra? A educação nos labirintos de tempos e espaços contemporâneos. In: VIRELLA, M. A. L. **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 13 – 47.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C. ; MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 45 - 75

LOPES, E. M. T. A Educação da mulher: a feminização do magistério. In: **Teoria e Educação**. Nº. 4 Porto Alegre: Panorâmica Editora, 1991. p. 21 – 40.

LOPES, J. R. et al. O Estado, a Universidade e o sindicato no processo de formação e profissionalização do professor: a experiência de Mato Grosso. In. **Revista Educação Pública**, N 13, Cuiabá: 1999

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. M. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 101 – 114.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação e Sociedade** N 74 abril, Campinas: CEDES, 2001.

LÜDKE, M, MOREIRA, A. F ; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In **Revista Educação & sociedade**. N 68, Campinas: CEDES, 1999. p. 278 – 298.

MACHADO, N. **Ensaio Transversais: cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MACHADO, L. R. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MACHADO, L. A. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI et al (orgs) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994

_____. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F. S (Org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 13 – 40.

MACHADO, L. M. A crise Anunciada. **Conhecimento, pesquisa e educação**. In: FAZENDA, I. ; SEVERINO, J. (Orgs.). Campinas: Papirus, 2001.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. In: **Educação e Sociedade**. N 64. Campinas: CEDES, 1998.

MARTINS, P.L.O. **Didática teórica e didática prática**: para além do confronto. São Paulo: Edições Loyola, 7ª edição, 2002.

MARTINS FILHO, J. R. Os estudantes nas ruas, de Goulart a Collor. In: MARTINS FILHO, J.R. (Org.). **1968 faz 30 anos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp; São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos, 1998.

MARX, K. O trabalho estranhado. In: **Dossiê o avesso do trabalho. Revista Idéias**. 9(2)10(1) Campinas: Gráfica do IFHS, UNICAMP, 2003.

MATOS, J. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1998. p. 277 – 306.

MELLO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. **Revista Educação & Sociedade**. N 68, Campinas: CEDES, 1999. p. 45 - 60.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência:** uma experiência de formação em um curso de licenciatura em Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In. MOROSINI, M.C. (Org). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000. p. 11 – 19.

NOGUEIRA, C. M. A. feminização no mundo do trabalho: entre emancipação e a precarização. In **Dossiê o avesso do trabalho. Revista Idéias.** 9(2)10(1) Campinas: Gráfica do IFHS, UNICAMP, 2003.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria e Educação.** Nº. 4 Porto Alegre: Panorâmica Editora, 1991. p. 109 – 139.

_____. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A.(Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto: Editora, 1995.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor. In: **Idéias.** 30, São Paulo, SEE. 2001.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor.** São Paulo: Cortez, 1997.

PICONEZ, S.C.B. Formação de professores: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional. **Revista Nuances**. Vol. IV, São Paulo, 1998. p. 5 – 13.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15 – 34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. ; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A.J; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação docente: Rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002. 207 – 221.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação Brasileira: a organização escolar**. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROCHA, A. M. **Pós-Modernidade: ruptura ou revisão**. São Paulo: Editora Cidade Nova, 1998.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed. Porto, Edições Afrontamento, 1996.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 123 – 136.

SCHEIBE, L. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU V. M. **Ensinar e aprender: sujeito, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9 – 22.

SILVA, N. S. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autentica, 1999

SILVA, M. A. M. Se eu pudesse quebraria todas as máquinas. In. Dossiê: **O avesso do trabalho**. *Revista Idéias* 9(2)10(1) Campinas: Gráfica do IFHS- Unicamp. 2003

SINGER, P. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 2000.

SURGHI, S. B. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: VEIGA, I. P. ; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

TARDIF, M., LESSARD, C ; LAHAYE, L. Os professores em face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria& Educação**. N 4 Porto Alegre: Panorâmica Editora, 1991. p. 215 - 233

TAVARES, R. N. **Universidade Federal de Mato Grosso: memória de uma conquista**. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá; 2001.

TRIVIÑOS, A N.S; BÚRIGO, C. C.D e COLAO, M. M. a formação do educador como pesquisador. In TRIVINÕS et al (Orgs). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 17 - 59

TORRES, R. M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L et al (Org.). **O Banco Mundial e as políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

UFMT. **Lei de sua criação e Estatuto da Fundação**, Cuiabá, 1971.

- _____. **Carta ao Governador José Fragelli**, Cuiabá: 1972. mimeografado
- _____. **Catálogo Geral**. 1973.
- _____. **Relatório de Atividades: maio/1971-maio/1977** Cuiabá, Gráfica UFMT, 1977.
- _____. **Interiorização da Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá: Gráfica da UFMT, 1979.
- _____. **Projeto “Memória Histórica da UFMT”**. **Cadernos de Informações 3 Cuiabá**. Gráfica UFMT, 1993a.
- _____. **Políticas do IE**. Cuiabá:1993b. mimeografado.
- _____. **UFMT 25 anos. Caderno de Informações 5 Cuiabá**. Gráfica UFMT, 1994a.
- _____. **Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Series Iniciais do Ensino Fundamental**. Cuiabá, 1996.
- _____. **Diagnóstico sócio-econômico do Estado de Mato Grosso: abordagem de variáveis básicas**. Cuiabá, UFMT, 1998
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, I. P. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: _____.(Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998
- _____. Formação de professores e programas especiais de complementação pedagógica. In: VEIGA, I. P. ; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.
- VELOSO, T. C. M. A. **A Evasão nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2- Um processo de**

exclusão. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: 2000.

VILLASANTE, Del caos al efecto mariposa. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do Trabalho.** Petrópolis, Vozes, 1998

WEIL, S. **Opressão e Liberdade.** Tradução de Ilka S. Cohen, São Paulo: EDUSC, 2001.

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORANDA: TÂNIA MARIA LIMA BERALDO

PROJETO DE PESQUISA: Caminhos do curso de Pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso

1 - Conhecendo os sujeitos da pesquisa (professores-licenciandos/professoras-licenciandas)

Nome: (identificação opcional)

Idade:

Gênero: () feminino () masculino

Situação civil: () solteiro/a () casado/a () divorciado/a () outra situação

2. Situação Familiar:

2.1 Em quanto você é remunerado/a como professor/a? Este valor satisfaz a você? () sim () não

2.2. Além da função docente você realiza outra função remunerada?

2.3. Você contribui em que percentual para o sustento da sua família?

4. Escolaridade:

4.1. Qual o nível de escolaridade de seus pais?

Mãe:Pai:

4.2. Caracterize a formação que você recebeu no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries):

() sala de aula normal () multiseriada

() regular () supletivo

() escola urbana () escola rural

() escola pública () escola particular

4.3. Caracterize a formação que você recebeu no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries):

() regular () supletivo / Logos

() escola pública () escola particular

4.4. Caracterize a formação que você recebeu no Ensino Médio:

() regular () supletivo,

() escola pública () escola particular

4.5. Quando você terminou o Ensino Médio?

4.6. Quando ingressou no ensino superior? Em que curso?.....

ANEXO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

DOUTORANDA: TÂNIA MARIA LIMA BERALDO

PROJETO DE PESQUISA: Caminhos do curso de Pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso

QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMT

1. Comente sobre a história que você construiu no curso de Pedagogia na modalidade Parcelada (quando começou, como começou, que papéis você assumiu.)
2. Na sua opinião a interiorização da UFMT pela via dos cursos parcelados se deu com base em dados extraídos das realidades locais como postulava os princípios que orientaram a criação da universidade? Por que?
3. Não identifiquei nos documentos que li um termo específico para caracterizar a interiorização. São usados termos como: “Projeto”, “Plano”, “Programa”, “Ações” e “Política de Interiorização”. Na sua perspectiva, qual seria o termo mais coerente? Por que?
4. A UFMT através da Interiorização procurou contribuir com o desenvolvimento de Mato Grosso. Você considera que esses propósitos foram atingidos?

Tomando como referência sua experiência de professora do curso de Pedagogia na modalidade parcelada que aspectos positivos dessa modalidade de formação você apontaria? E os aspectos negativos? Na sua opinião o que precisa ser mudado?

ANEXO III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

DOUTORANDA: TÂNIA MARIA LIMA BERALDO

PROJETO DE PESQUISA: Caminhos do curso de Pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso

QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA (entrevista gravada)

1. Por que você se integrou no curso de Pedagogia na modalidade Parcelada?
2. Quais eram suas expectativas em relação ao curso?
3. Na sua opinião o currículo do curso considerou os conhecimentos que você dispunha enquanto professor/a? (houve diálogo entre o curso e o trabalho pedagógico que você realiza na escola?)
4. A sua prática docente contribuiu para o seu desempenho no curso? Em quais aspectos?
5. Na sua opinião quais foram os aspectos positivos do curso? Que aspectos foram negativos? Que sugestões você dá para melhorá-lo?
6. Qual é a sua opinião sobre a modalidade parcelada?
7. O que você tem a dizer sobre sua experiência enquanto aluna de um curso na modalidade parcelada? (condições de moradia, de estudo, de produção acadêmica, relação com os pares, relação com os professores do curso, relação com a família, relação com a escola, com o poder público.)
8. Qual é sua opinião sobre a forma como a disciplina “Prática de Ensino” foi trabalhada no curso?
9. Qual é sua opinião sobre o Dossiê? Como foi o processo da produção do seu Dossiê? Você ficou satisfeito/a com a sua produção escrita? O Dossiê serviu para a sua formação docente? Por que?
10. Que pretensões você teve e/ou tem após concluir o curso de Pedagogia?
11. Como você concebe a formação docente?
12. O que pensam sobre a formação recebida no curso de Pedagogia Parcelada?

ANEXO IV

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORANDA: TÂNIA MARIA LIMA BERALDO

PROJETO DE PESQUISA: Caminhos do curso de Pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso

1. ASPECTOS OBSERVADOS NOS RELATÓRIOS DA PRÁTICA DE ENSINO

- 1.1. Como a Prática de Ensino foi concebida no projeto curricular do curso?
- 1.2. Como a Prática de Ensino foi efetivada no curso?
- 1.3. Que concepção de Prática de Ensino foi expressa nos Relatórios analisados?
- 1.4. Os Relatórios apresentam evidências de produção de conhecimento?
- 1.5. Houve coerência entre o papel atribuído à Prática de Ensino e a forma como foi esta disciplina foi materializada?

2. ASPECTOS OBSERVADOS NOS DOSSIÊS

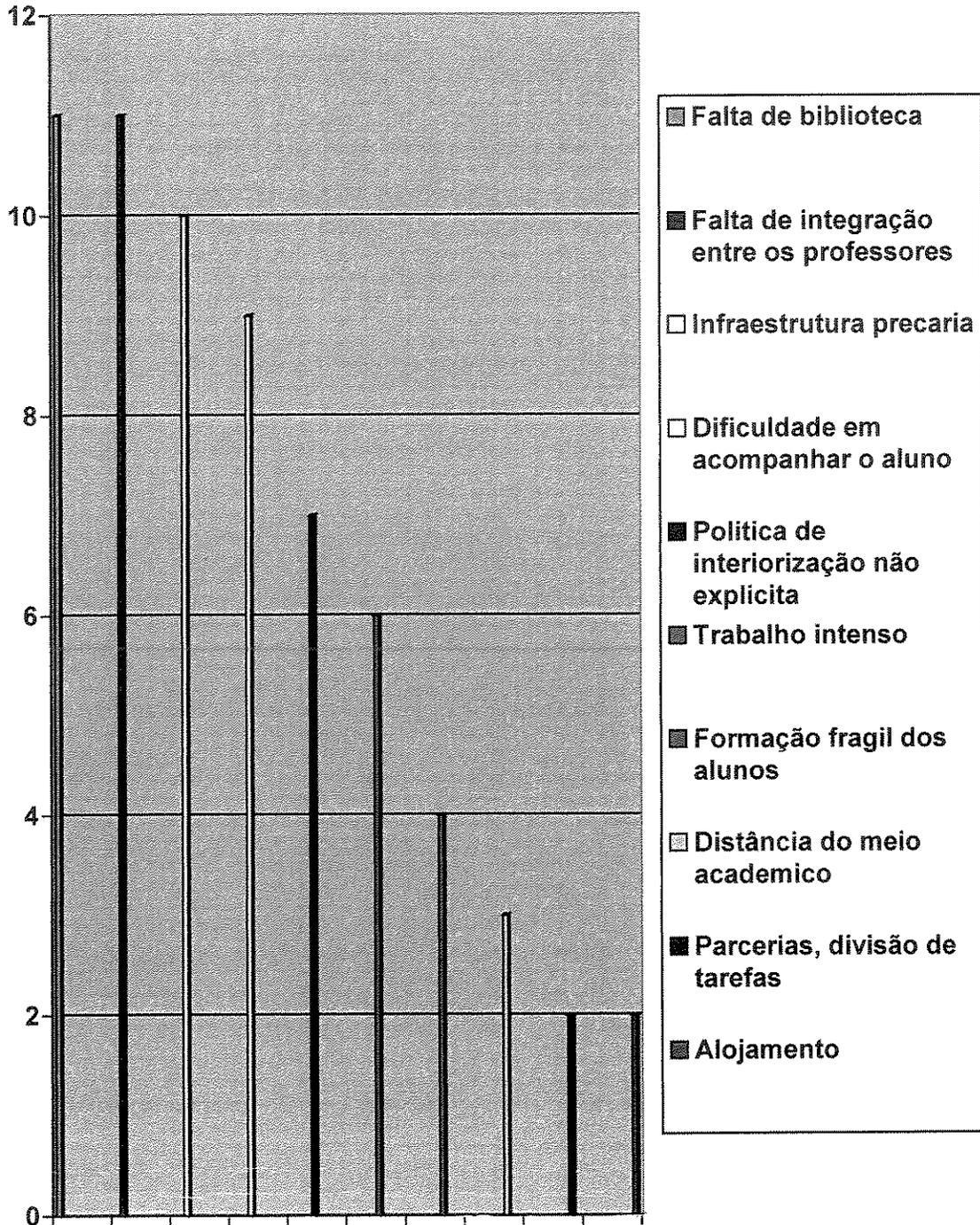
- 2.1. Como o Dossiê foi concebido no projeto curricular do curso?
- 2.2. Como se deu a dinâmica de produção do Dossiê?
- 2.3. Como o Dossiê foi concebido pelos professores-licenciandos/pelas professoras-licenciandas?
- 2.4. Os Dossiês analisados materializaram os princípios defendidos no projeto do curso, particularmente ao que se refere à compreensão e explicitação do trabalho docente em sua complexidade e relações com a totalidade?
- 2.5. Que leitura os professores-licenciandos/as professoras-licenciandas apresentaram sobre a formação vivenciada no curso?
- 2.6. Houve coerência entre o papel atribuído ao Dossiê e a forma como ele foi materializado?

3. ASPECTOS OBSERVADOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS-EGRESSAS:

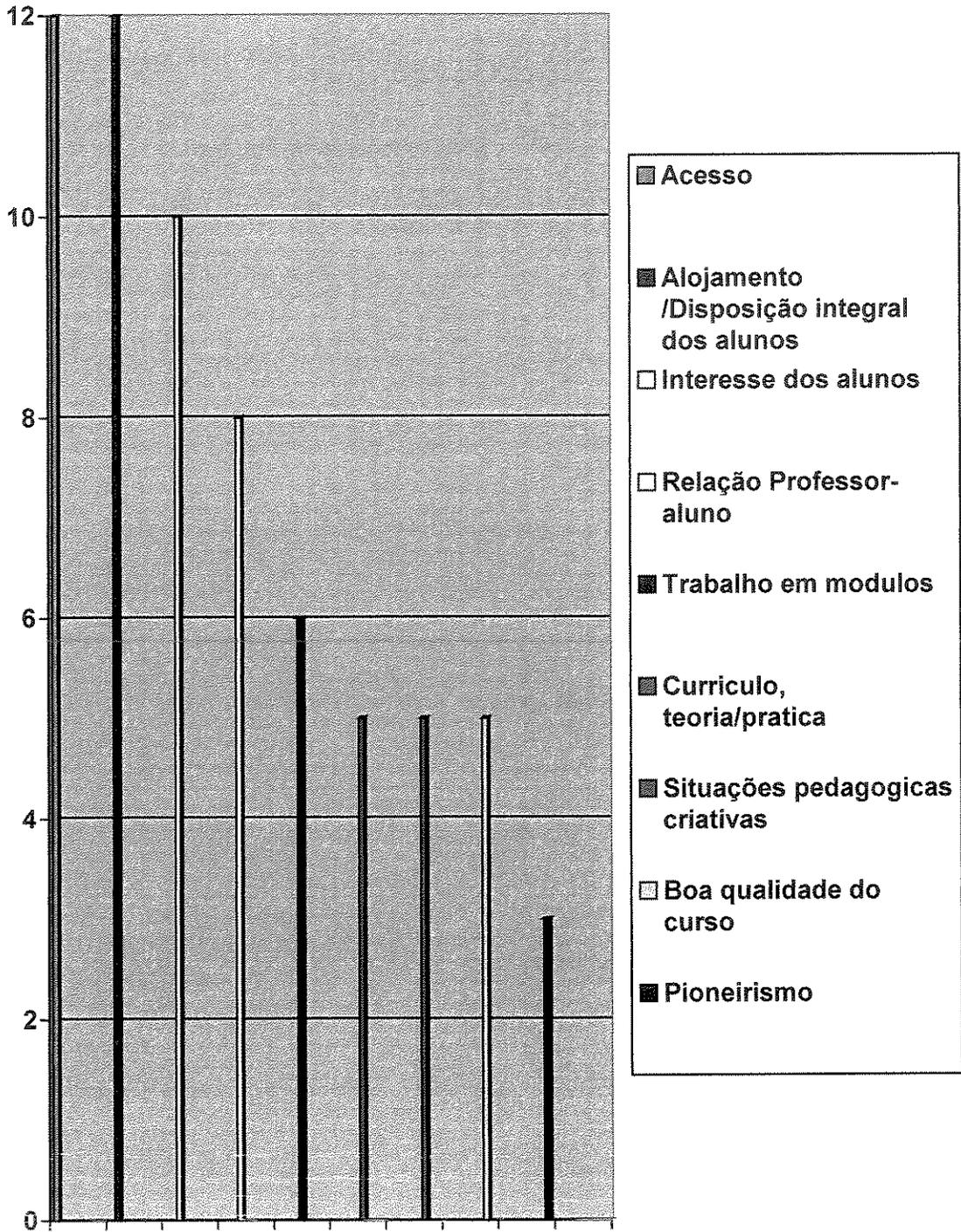
- 3.1. Caracterizar a escola (condições físicas, localização, alunos, recursos materiais, coletivo escolar, relações interpessoais (intra e extra-escolar: comunidade, poder público oficial)
- 3.2. A escola tem um Projeto Político Pedagógico? Orienta-se por esse projeto?
- 3.3. Como os professores planejam as atividades pedagógicas? Que sentido/significado é dado ao planejamento? Dispõem de hora-atividades estudo/planejamento das atividades? Dispõem de espaço e tempo adequados para o trabalho de planejamento? Qual é o papel assumido pela coordenação pedagógica?
- 3.4. Como a escola responde as atuais políticas educacionais? (PCNs, sistema de avaliação, Amigos da escola etc...)
- 3.5. Como se caracteriza o trabalho pedagógico de professoras-egressas do curso de Pedagogia na modalidade parcelada? Como (re)age diante dos desafios da profissão docente? Que tipo de bibliografia adota?
- 3.6. Como o egresso-professor se relaciona com os colegas de trabalho?
- 3.7. Como (re)age diante dos problemas da sociedade atual? (problemas sociais, econômicos, ambientais e políticos particularmente no que se refere à educação)
- 3.8. Como se posiciona diante das novas tecnologias? Fazem uso do computador?
- 3.9. Como lida com os conhecimentos/saberes curriculares na perspectiva de formar aos outros e a si mesmos?

ANEXO V

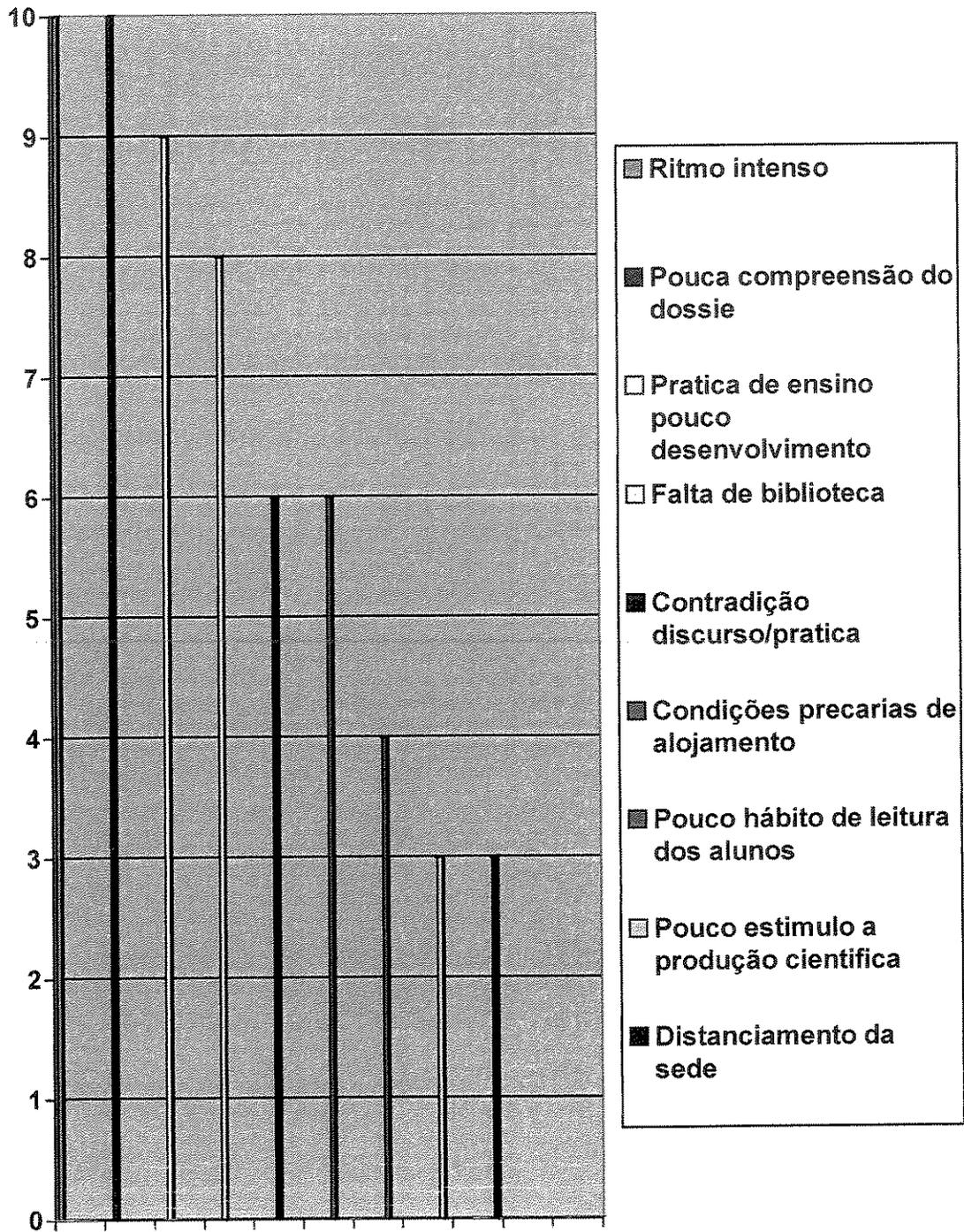
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA UFMT SOBRE OS LIMITES DO CURSO



ANEXO VI
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA UFMT SOBRE AS POSSIBILIDADES DO CURSO

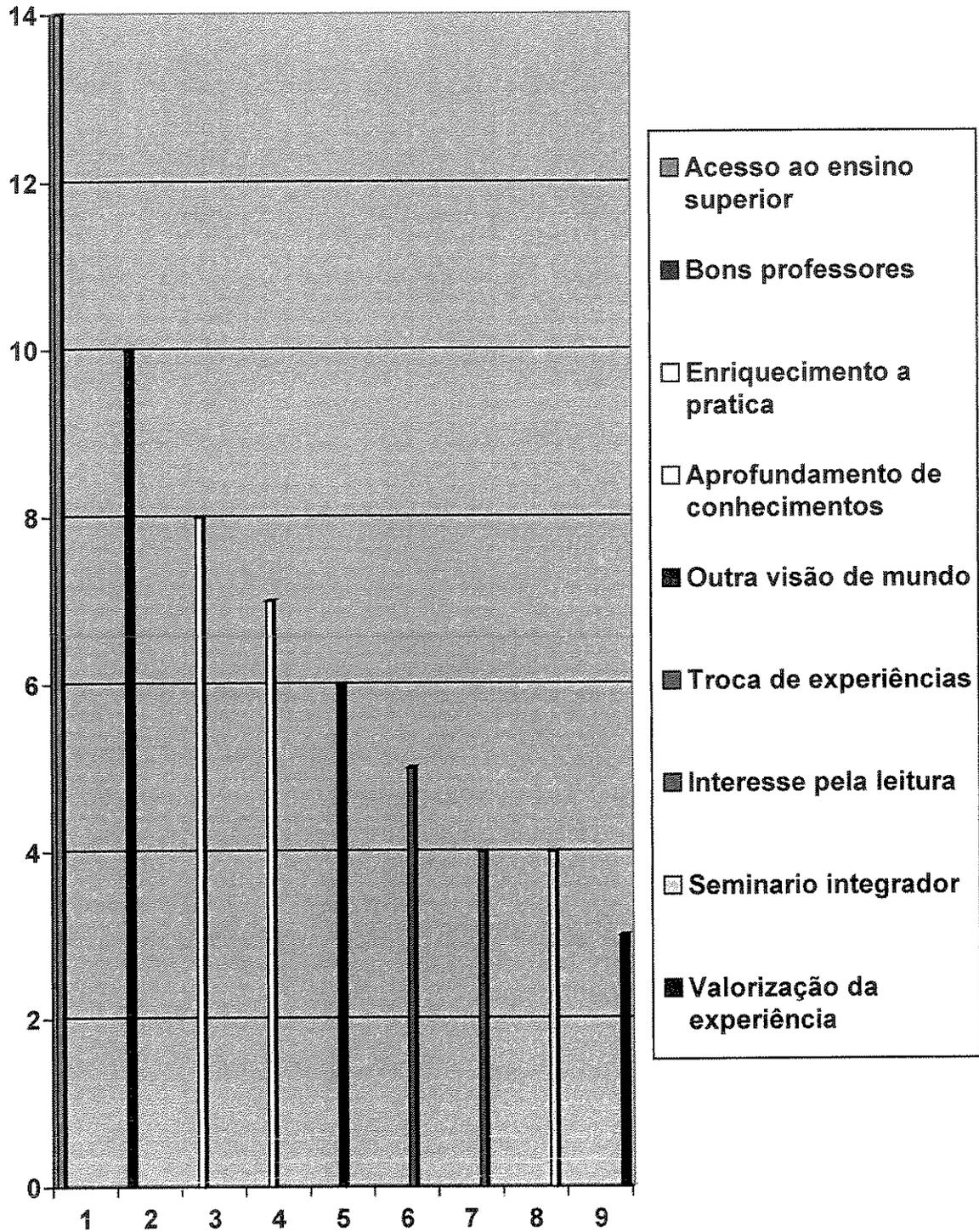


ANEXO VII
PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DA UFMT SOBRE OS LIMITES DO
CURSO



ANEXO VIII

PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DA UFMT SOBRE AS POSSIBILIDADES DO CURSO



ANEXO IX
Organização Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Modalidade: Parcelada

Ano Letivo de 1997
1ª. Etapa Letiva

Mês	Código/Disciplina	C.H.
Janeiro e Fevereiro	CFS-107.2152-5 – Pesquisa na Educação I	60
	CFS-107.2150-9 – História da Educação	120
	CFS-107.2151-7 – Filosofia da Educação	120
	CFS-110.2156-0 – Sociologia Geral	60
	CFS-107.2332-3 – Educação e Antropologia	60
	CFS-107.2318-1 – Atividade Intermediária – Seminário Prática de Ensino I	8 20

2ª. Etapa Letiva

Mês	Código/Disciplina	C.H.
Julho	CFS-105.2153-4 – Psicologia da Educação	90
	CFS-107.2319-1 – Seminário Integrador I	30
	CFS-107.2372-2 – Tóp. Esp. de Sociologia na Educação	60
	CFS-107.2373-0 – Tóp. Esp. de Antrop. Na Educação	60
	CFS-107.2318-2 – Atividade Intermediária – Seminário Prática de Ensino II	8 50

Ano letivo de 1998
3ª. Etapa Letiva

Mês	Código/Disciplina	C.H.
Janeiro e fevereiro	CFS-107.2313-7 – Pesquisa na Educação II	60
	CFS-102.2333-9 – Linguagem e Met. do Ensino I	120
	CFS-105.2306-5 – Psicologia da Educação II	90
	CFS-106.2308-6 – Matemática e Met. do Ensino II	90
	CFS-106.2309-4 – História e Met. do Ensino I	60
	CFS-106.2310-8 – Geografia e Met. do Ensino I	60
	CFS-106.2318-3 – Atividade Intermediária – Seminário Prática de Ensino III	8 30

4ª. Etapa Letiva

Mês	Código/Disciplina	C.H.
Julho	CFS-106.2315-9 – Matemática e Met. do Ensino II	90
	CFS-106.2316-7 – História e Met. do Ensino II	60
	CFS-106.2317-5 – Geografia e Met. do Ensino II	60
	CFS-106.2307-8 – Linguagem e Met. do Ensino II	90
	CFS-106.2318-4 – Atividade Intermediária – Seminário Prática de Ensino IV	8 30

Ano letivo de 1999

5ª. Etapa Letiva

Mês	Código/Disciplina	C.H.
Janeiro e Fevereiro	CFS-104.2312-5 – Arte Educação I	60
	CFS-106.2311-6 – Ciências Naturais e Met. do Ensino I	60
	CFS-107.2319-2 – Seminário Integrador II	30
	CFS-106.2314-0 – Linguagem e Met. do Ensino III	120
	CFS-106.2315-9- Matemática e Met. Ensino II	60
	CFS-501.2485-4 –Recreações e Jogos	60
	CFS-106.2320-5 – Didática nas séries iniciais I	60
CFS-106.2318-5 Atividade Intermediária – Seminário Prática de Ensino V	8 30	

6ª. Etapa Letiva

Mês	Código/Disciplina	C.H.
Julho	CFS-106.2318-3 – Ciências Naturais e Met. do Ensino II	120
	CFS-106.2326-4 – Didática nas séries iniciais II	60
	CFS-104.2313-5 – Arte Educação II	60
	CFS-106.2323-0– Linguagem e Met. do Ensino IV	60
	CFS-106.2318-6 Atividade Intermediária – Seminário Prática de Ensino V Dossiê	8 30 30

Ano letivo de 2000

7ª. Etapa Letiva

Mês	Código/Disciplina	C.H.
Janeiro e Fevereiro	CFS-106.2325-6– Arte Educação I	60
	CFS-106.2321-3 – Ciências Naturais e Met. do Ensino I	90
	CFS-106.2330-2 – Seminário Integrador II	60
	CFS-106.2331-0 – Linguagem e Met. do Ensino III	60
	CFS-106.2829-9- Matemática e Met. Ensino II	60
	Prática de Ensino VII Dossiê	60 30

8ª. Etapa Letiva

Mês	Código/Disciplina	C.H.
Julho	Prática de Ensino VIII – fechamento com relatório	50
	Dossiê	60