

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PROJETOS DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS - DESAFIOS E POSSIBILIDADES

BORGES, Maria Célia *

RESUMO

A investigação discute se a formação inicial dos professores, nos processos de expansão universitária (UFTM e UFU/FACIP), garantirá a formação do educador preparado e comprometido com a melhoria da Educação Básica. Na análise qualitativa, utilizamos as pesquisas bibliográfica, documental e levantamento, com aplicação de entrevistas. Os resultados evidenciaram que os cursos de Licenciaturas, nos projetos de expansão, apresentam avanços: oferta de empregos para educadores, ampliação do acesso e abertura para Projetos Pedagógicos inovadores. Porém, há limitações: falta planejamento na infraestrutura, recursos escassos, desvalorização e precarização do trabalho docente, planos inovadores que não se concretizam, dentre outros. A formação de professores na expansão universitária, precisa de ser repensada para a formação consistente de professores e concretização da Universidade Pública democrática.

Palavras-chave: Formação de Professores. Projetos de Expansão Universitária. Educação Superior.

Doutora em Educação/Currículo pela PUCSP; Mestre em Educação pela UFU; Pós doutora em Educação pela FEUSP, docente do Programa de Pós graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; líder do GPEFORM (Grupo e Pesquisa e Estudos sobre Formação de Professores).

TRAINING OF TEACHERS IN THE EXPANSION PROJECT OF FEDERAL PUBLIC UNIVERSITIES – CHALLENGES AND POSSIBILITIES

BORGES, Maria Célia *

ABSTRACT

The research discusses if the initial training of teachers in university expansion processes (UFTM and UFU / FACIP) will ensure the formation of a prepared thinker and committed educator with the improvement of basic education. In the qualitative analysis, we used the bibliographic research, documentary and survey, applying interviews. The results showed that the Undergraduate courses in expansion projects, present advances: job opportunities for educators, increasing access and openness to innovative pedagogical projects. However, there are limitations: lack planning in infrastructure, scarce resources, devaluation and precariousness of teaching, innovative plans that do not materialize, among others. Teacher education in the university expansion, needs to be rethought for consistent teacher training and implementation of a democratic Public University.

Keywords: *Teacher Education. University Expansion Projects. Higher education.*

* PhD in Education/Curriculum by PUCSP; Master's Degree in Education from UFU; Pos PhD in Education by FEUSP, professor of the graduate Program of the Federal University of Minas Gerais Triangle; leader of GPEFORM (Group and Research and Studies on Teacher Education).

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais hodiernas apresentam preocupação e propostas sobre a formação de professores. A defesa da democratização do acesso à Educação Superior materializa-se pelos projetos de *expansão universitária* e, assim, os cursos de licenciaturas têm crescido em grandes proporções, nas Universidades e IFES, no âmbito das Instituições públicas e particulares. Mas é preciso garantir o acesso a cursos de qualidade, que garantam também o acesso ao conhecimento e não somente à certificação. Sabemos que o discurso da escola pública de boa qualidade, relacionado com o princípio de inclusão e tão alardeado nos discursos e nas políticas educacionais, exige professores com perfil diferenciado, capazes de orientar sua prática por uma sólida concepção educacional.

A pesquisa maior que realizou-se no Curso de Pós-graduação na FEUSP (Pós-Doutorado), concluída em abril de 2011, supervisionada por Antônio Joaquim Severino, teve como objetivo geral conhecer a legislação e as políticas educacionais atuais sobre a formação inicial dos professores, assim como analisar se os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/FACIP) – e se os currículos dos processos de expansão universitária - garantirão a formação de um educador que terá condições de contribuir para a melhoria da educação nas escolas públicas de Educação Básica, tendo em vista um processo de ensino/aprendizagem de melhor qualidade e que coadune com o paradigma da inclusão social.

Neste artigo o intuito foi socializar dados da pesquisa, fazendo um recorte com a discussão realizada na investigação supracitada, buscando compreender quais são os impactos das políticas educacionais relacionados aos processos de expansão universitária (UFTM e UFU/FACIP) sobre formação inicial dos professores, nas Universidades Federais do Triângulo. Ele tem também a finalidade de verificar se poderão garantir a formação do educador comprometido com a melhoria da Educação Básica.

2 ORIENTAÇÃO FILOSÓFICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo traz uma discussão relevante - teórica e crítica - pela pretensão em contribuir com o entendimento sobre qual é a qualidade de ensino alcançada nos novos

projetos de formação inicial de professores, dentro do modelo denominado *expansão universitária*.

Toda visão que se quer crítica, cuja pretensão é descortinar dada realidade, busca na filosofia o apoio e, na pesquisa em pauta, procura-se o sentido da *práxis educativa* e do conhecimento, situados e datados num contexto histórico-social. Assevera-se que a relação entre a teoria e a prática, pois “[...] a teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real [...]”. (SEVERINO, 2001, p. 46). Portanto, é pela práxis que o homem opera, age e transforma. Desse modo, a prática como práxis é pensada numa perspectiva crítica e emancipadora, devendo ter como perspectiva a superação de uma etapa e a construção de um estágio melhor de vida.

As políticas educacionais que orientam as práticas educativas existem dentro de circunstâncias ou contextos históricos e políticos concretos. Nesse contexto, tudo se relaciona e se intercambia, produzindo a existência concreta da realidade humana, numa determinada realidade.

Com relação aos *procedimentos metodológicos*, a pesquisa em pauta é de cunho *qualitativo*. Na *visão crítico-dialética*, tomamos a educação como *práxis* construtora da história, atentando para a dimensão política da prática pedagógica. Nessa perspectiva, exige-se um olhar sobre a totalidade e apoia-se nas aproximações histórico-antropológicas da ciência para a reflexão filosófica sobre o homem, visto este como ser de relações, social e histórico, que se constitui sobre uma prática real.

Para alcançar uma compreensão clara da problemática da investigação, analisamos as políticas educacionais do MEC, explicitadas na legislação, sobre as reformas da Educação Superior no Brasil, e, em seguida, focamos a realidade concreta de duas Universidades - UFTM e UFU/Facip - detendo-nos em dois diferentes *campi* situados, respectivamente, em Uberaba e Ituiutaba, municípios localizados na região do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais. Em ambos *campi* está ocorrendo a implementação do projeto de expansão universitária, sob a orientação ou não do REUNI, com o redimensionamento dos Cursos de formação inicial dos professores. Portanto, procura-se detectar os impactos das políticas sobre a formação inicial dos professores, nas Universidades Federais do Triângulo.

Utilizamos como delineamentos a pesquisa bibliográfica, a documental e o levantamento. A pesquisa empírica, com utilização da técnica de entrevista, veio como suporte à revisão de literatura. Como procedimentos para coleta de dados, elaboramos um roteiro para orientar a entrevista considerada semiestruturada. Nas entrevistas, a amostragem

dos sujeitos participantes foi composta de 10 professores, 10 alunos e 03 coordenadores de Cursos de Licenciatura, com representantes de ambas as Universidades. Devido ao fato dos coordenadores de curso também são professores e falaram como docentes, analisamos as duas categorias, conjuntamente. Na pesquisa documental, utilizada como estratégia de análise de documentos, elaboramos também um roteiro para analisarmos os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas de ambas as Universidades, procurando identificar qual é a concepção pedagógica de cada curso, bem como o modelo de avaliação e a coerência entre o discurso e a prática corporificada na atuação docente

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DE QUAL PROFESSOR PRECISAMOS?

Pesquisadores como Candau e Lelis, 1993; Zeichner, 1998; Alves-Mazzotti, 2003); e outros investigaram os problemas das instituições formadoras. Dentre eles, podemos destacar: a falta de articulação entre a teoria e a prática pedagógica; o distanciamento entre os saberes acadêmicos e os dos professores e a relação com os respectivos conteúdos; a formação geral e a formação pedagógica; a falta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; os encaminhamentos para os problemas educacionais, além de outros. (MATOS, 2006, p.2).

Mais recentemente, Gatti & Barreto(2009), Libâneo (2010), Pinto (2011), Leite & Lima(2010), Pimenta(2014) e Marin(2014), pesquisaram sobre a qualidade dos cursos de Licenciatura e da formação dos egressos do Curso de Pedagogia em diferentes Estados brasileiros. Após pesquisas com análises de matrizes curriculares, constataram que, em sua grande maioria, a formação docente para os primeiros anos da Educação Básica mostra-se frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva. (PIMENTA, 2014).

Ademais, acredita-se que não seja promissora a construção de Currículos ou técnicas sofisticadas, desprovidos do necessário investimento na capacitação do professor, somados à sua valorização profissional e boas condições de trabalho. Pois, a "[...] formação técnica não pode ser desvinculada da formação político-pedagógica". (PORTO, 2002, p. 04).

A democratização da sociedade brasileira e, especificamente, a da educação, dar-se-á não apenas pela garantia de acesso à escola, mas também pela permanência na mesma e consequente sucesso do educando. A escola precisa cumprir sua função social. Portanto, sua

"[...] contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos". (SAVIANI, 2005, p. 89). Por essa razão, precisamos de professores bem formados.

À esteira de Pimenta (2005) notamos que o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido ao resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida e às demandas sociais. Precisa-se definir a identidade profissional do professor. Assim, que professor se faz necessário para atender às necessidades formativas em uma escola que contribua e some com os processos emancipatórios da população? Como o processo ensino/aprendizagem poderá incorporar as crianças e os jovens ao processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?

Nesse sentido, no sistema de formação de professores torna-se imprescindível o confronto entre a teoria e a prática, bem como a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes e da construção de novas teorias. Portanto, é preciso mobilizar os saberes da experiência, analisá-los e confrontá-los com a teoria e, a partir daí, produzir novos conhecimentos.

4 MODELOS DE EXPANSÃO DE VAGAS NA UNIVERSIDADE E O REUNI – PERSPECTIVAS E PARADOXOS

Na visão da política educativa, o Processo de Bolonha teve início em maio de 1998, com a declaração de *Sorbonne*, tornando-se oficial com a Declaração de Bolonha em junho de 1999, a qual definiu um conjunto de etapas e de passos a serem seguidos pelos sistemas de ensino superior europeu a fim de construir, em pouco tempo, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmônico.

O projeto possibilitava a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação acadêmica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. Estendeu-se a quarenta e cinco países, com estruturas educativas harmônicas, de base idêntica, que oferece cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferiu-se diplomas de valor reconhecidamente equivalentes tanto acadêmicos como profissionalmente.

Assim, no início do século XXI, muitos movimentos de reforma universitária implantadas atualmente tem, entre outras inspirações e referenciais, o Processo de Bolonha, que se constitui como uma

[...] meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de Educação Superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos. Com tal finalidade, esse projeto pan-europeu objetiva harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia. (LIMA;AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10).

A Educação Superior no Brasil, nas últimas quatro décadas, passou por duas fases de expansão. A primeira coincidiu com o regime militar. De 1964 a 1980, o número de matrículas nesse nível de ensino aumentou dez vezes. No período posterior, entre 1980 a 1995, caracterizado pela abertura política e redemocratização do país, estranhamente, o crescimento foi bem menor. Assim, em 1980, havia 882 instituições de ensino superior no país. E, em 1995, apenas 12 instituições tinham se agregado ao sistema, contabilizando um pequeno crescimento de 1,36% no período. A segunda fase de expansão iniciou-se a partir de 1995. Por conseguinte, na última década, houve uma verdadeira explosão de crescimento do ensino superior no Brasil. Contudo, a grande expansão do sistema nacional ocorreu em virtude do crescimento do sistema privado e, mais recentemente, pela diversificação das instituições. O INEP demonstra que o sistema privado cresceu 151,6% de 1996 a 2004. (SEVERINO, (2009) e MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO (2006)).

No Governo Luís Inácio da Silva (Lula), as propostas para a Educação Superior, no primeiro mandato (2003-2006), guardam características inerciais em relação ao período anterior – gestão de FHC –; entretanto, são distintas. À esteira de Lima, Azevedo e Catani (2008), a reforma universitária do Governo Lula, com análise partindo do Documento II do MEC e da quarta e última versão do Anteprojeto de Lei, enviado em 12 de junho de 2006, à Câmara dos Deputados Federais, tornando-se Projeto Lei 7200/2006, tem as seguintes marcas: a) definição de um modelo de financiamento universitário; b) regulação da transnacionalização de escolas públicas, negros e índios e criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI); c) criação de um Conselho de Participação da Comunidade, sindicatos, docentes e funcionários nas Universidades Públicas e Privadas; d) submissão das

Universidades ao princípio da Responsabilidade Social; e) regulação das Fundações; e f) avaliação e acreditação das IES com vistas a assegurar a qualidade.

No segundo mandato do Presidente Lula, que foi iniciado em 2007, o MEC emitiu sinais abonadores à proposta de implantação da “Universidade Nova”. A ideia era mudar o modelo da estrutura acadêmica da Educação Superior. Lima, Azevedo e Catani (2008) analisam o documento preliminar da UFBA, que propõe o Bacharelado Interdisciplinar (BI), composto por dois conjuntos de componentes curriculares. O primeiro seria uma Formação Geral (FG) e o segundo a Formação Específica (FE), tendo em vista uma “orientação” profissional. É certo que tal arquitetura coincide parcialmente com o modelo Norte-Americano e com o do Processo de Bolonha.

Por conseguinte, com a justificativa de se construir um currículo inovador, o que é próprio da concepção da *Universidade Nova*, a UFBA, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do ABC (UFABC) detêm o pioneirismo nas discussões a respeito da implantação desse modelo com desenho curricular no regime de ciclos. Várias outras Universidades têm seguido esse modelo com diversas adaptações e remodelações. Entende-se que a organização do regime de ciclos implica reajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto de pós-graduação. Ainda se propõe a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio BI e para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior (UFBA, 2007, p.9).

À esteira de Lima, Azevedo e Catani (2008), percebe-se que a lógica da Universidade Nova pode ser entendida como uma maneira de se afastar do Processo de Bolonha e se reaproximar do modelo Norte Americano (não totalmente implantado em 1968), isto sem necessidade de montar a infraestrutura da Universidade norte-americana e sem o encaminhamento da formação profissional na graduação, como vem acontecendo na Europa, do Processo de Bolonha. Há de se destacar que a história indica que o Brasil, de um lado, aprecia e admira as novidades europeias e, por outro, deixa se levar pela força gravitacional dos EUA.

Ademais, nos últimos anos, a materialização da Universidade Nova ganha força com a instituição do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), regulamentado pelo Decreto Federal n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Anuncia como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (BRASIL, 2007, Art. 1º).

Procura-se, dessa forma, o estabelecimento de uma política que estimule a adesão a um novo modelo de Universidade e uma nova relação de trabalho com os professores.

A meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início do plano (BRASIL, 2007, § 1º, do Art. 1º).

Verifica-se que houve, com o processo de expansão, um crescimento desordenado e às avessas, muito maior na iniciativa privada; resultando que o ensino superior, apesar da expansão de vagas, ainda continuou excludente. Desse modo, apesar do crescimento de matrículas nos últimos anos, o nível de acesso ao ensino superior no Brasil apresenta-se como um dos mais baixos do Continente. Segundo dados do INEP (2006), cerca de 11% para a faixa etária entre os 18 e os 24 anos; o que demonstra um atraso grande em comparação aos países de nível de desenvolvimento semelhante.

A contradição do discurso de democratização do acesso é que, na prática, houve diminuição dos investimentos públicos em educação em todos os níveis e os sucessivos cortes orçamentários atingiram o sistema Universitário Federal, impedindo sua expansão e provocando o sucateamento das Universidades existentes. Nesse sentido, os dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes) revelam que, no período de 1995-2001, as 54 instituições federais do ensino superior públicas perderam 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz, telefone e materiais diversos) e 77% de recursos para investimentos em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico, apesar do número de alunos ter aumentado. (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

O crescimento maior deu-se nas instituições privadas de Educação Superior. Por um lado, a expansão do ensino superior privado é positiva, pois cria possibilidades de acesso ao ensino superior a uma maior parcela da população em várias regiões do país. Por outro, a expansão aconteceu em detrimento da qualidade, uma vez que muitas escolas foram criadas sem corpo docente especializado e qualificado, sem infraestrutura mínima e necessária ao funcionamento e, ainda, com acesso restrito a uma camada da população. Além do mais, a maioria das instituições privadas, de nível superior, dedica-se apenas ao ensino, pois não oferece apoio à pesquisa e produção do conhecimento e, muito menos, às atividades de extensão universitária.

Lima, Azevedo e Catani (2008) alertam que existe o predomínio da mão direita (finanças) sobre a mão esquerda (educação) do Estado. Assim, o REUNI ficou limitado à previsão orçamentária concedida, não havendo a garantia da efetividade, da continuidade e do cumprimento de desembolsos acordados inicialmente. Ademais, o Ministério da Educação subordina o REUNI e, conseqüentemente, o projeto de implantação da “Universidade Nova”, aos Ministérios do Planejamento e da Fazenda. Conforme o diploma legal, “O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação (Art. 3º, §3º).

Nos registros do MEC, em 2004, o Censo da Educação Superior informa a abertura de seis novos cursos de nível superior, por dia. Do somatório de matrículas nos cursos de graduação presencial, 37% se concentram nas áreas de Administração, Direito e Pedagogia. Desse modo, há uma concentração nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas (Direito e Comunicação Social, entre outros) e Ciências Humanas (Pedagogia, História etc). Questionamos se tais cursos sempre coincidem com as demandas das regiões das instituições onde estão instaladas e se a abertura de tais cursos não ocorre porque, na verdade, exigem menor investimento em laboratórios e recursos materiais. (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

Desse modo, acredita-se que, ao se privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos, principalmente no setor privado, em vez de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas Universidades públicas, “[...] as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério”. (FREITAS, 2002, p.05). Assim sendo, entre 1994 e 2003, as instituições privadas de ensino cresceram de 74,4% para 88,9%. Uma expansão rápida e monumental por um lado, mas, por outro, uma expansão desordenada e de pouca qualidade.

Reafirmamos que, na história recente das políticas públicas no Brasil, as reformas são bastante motivadas e influenciadas pelos fundamentos de política externa. Dessa forma, no lugar de se proporem e/ou desenvolverem projetos de autoria própria, adequados para o nosso contexto e necessidades, buscaram-se e importaram-se modelos de outras realidades adversas da nossa.

Outro fator preocupante é a distribuição desigual das Instituições de Ensino Superior pelas regiões do Brasil, pois há um grande desequilíbrio regional. Denominou-se isso de *sudestificação* da Educação Superior, à esteira de Ristoff (2008, p. 43), pois os quatro estados

da Região Sudeste abarcam cerca de 50% das IES, dos cursos matriculados no país. (SEVERINO, 2009).

Se, por um lado, há ampliação de oportunidades de acesso a uma vaga na Universidade, em termos quantitativos; por outro, esta não significa ampliação de oportunidades. São poucos os cursos que abriram vagas e receberam maior número de matrículas; dentre esses: Administração, Direito, Pedagogia e demais cursos de licenciaturas com hipertrofia da oferta de vagas sem maior impacto na inserção social, “[...] revelando uma despreocupação nacional crônica com um projeto nacional de desenvolvimento e com uma imagem de futuro para o país”. (RISTOFF, 2008, p. 43).

O recente artigo de MANCEBO; VALE; MARTINS (2015) afirma que as ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior, particularmente o programa REUNI, acaba certificando em massa, mas à custa da flexibilização e rebaixamento dos cursos e da intensificação do trabalho dos professores.

Na educação superior brasileira, foram realizadas alterações substantivas no trabalho docente, tanto na formação quanto na produção de conhecimento, orientado por um ideário que apela à economia de mercado, minimiza as áreas de atuação do Estado, racionaliza os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização. Tais mudanças são parte do movimento de reforma educacional – ou contrarreforma da educação superior, como já denominado por diversos autores críticos. Portanto, trata-se da necessidade histórica do sistema capitalista de avançar seu domínio sobre todos os campos da reprodução política e social, que, no nosso caso, impõe a redução do caráter público da educação em níveis ínfimos, colocado o caráter semiprivatizado do Estado.

Mediante a realidade apresentada, questiona-se: Como estarão sendo estruturados os cursos das Universidades em expansão de vagas, especialmente para a formação de professores? A inovação dos projetos pedagógicos está colaborando com o avanço para a qualidade? Estarão garantindo a qualidade de ensino e, principalmente, cumprindo a função da Universidade, nos aspectos relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão?

5 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS: AS UNIVERSIDADES EM PROCESSO DE EXPANSÃO – A PROBLEMÁTICA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) está sediada na cidade de Uberaba-MG. Por mais de 50 anos funcionou como Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, pioneira na oferta dos cursos na área de saúde, dentre estes, Medicina, Biomedicina e Enfermagem. Com a transformação em Universidade, foram criados mais três cursos na área de saúde, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição e um na área de ciências humanas, Licenciatura em Letras (com duas habilitações, Português-Inglês e Português-Espanhol).

Por consequência, a UFTM aderiu ao projeto REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e se encontra em *processo de expansão* de cursos e vagas para a inserção dos discentes nos cursos de graduação em nível superior, especialmente na formação de professores.

Os cursos de Licenciaturas na Universidade (Ciências Biológicas, Matemática, Física, Química, História e Geografia) - foram criados no início de 2009, com adesão ao REUNI. Portanto, o projeto de formação de professores da UFTM é um projeto novo e merece toda a atenção, aperfeiçoamento e avaliação.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) oferece atualmente 60 cursos de graduação, 23 de mestrado, 14 de doutorado, 30 cursos de especialização e 110 de extensão. O *campus* observado é o da UFU, que está em processo de *expansão universitária* - é a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), sediada na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais; conta atualmente com onze cursos, sendo sete deles Licenciaturas, a saber: Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Química. Para o projeto de expansão, desse *campus*, o grupo de professores empossados no início e que participaram da construção do PPP de seus cursos, não aderiram ao REUNI. O foco da investigação em pauta são os cursos de Licenciatura.

Os novos cursos de formação de professores nas duas Universidades supracitadas, objetos da pesquisa em pauta, pertencem ao *projeto de expansão* universitária, embora com fontes de financiamento diferentes. Ambos trazem como propostas, nos seus projetos pedagógicos e curriculares, a concepção e princípios teórico-metodológicos inovadores, para

garantir a formação de professores qualificados e que possam atuar na Educação Básica. Para tanto, exigem-se currículos flexíveis e diferenciados.

6 ANÁLISE DE DOCUMENTOS – PROJETOS POLÍTICO - PEDAGÓGICOS (PPP)

Verificamos que dos quatro documentos escolhidos para análise, todos explicitam, no PPP, as intenções de inovação pedagógica, na busca de garantir uma formação de qualidade que resulte num profissional docente com domínio de conteúdo e capacidade de decisão, de pesquisa, de resolver problemas, de criar e de inovar no exercício da docência. Comumente, explicitam *fundamentação nas concepções* sócio construtivistas, histórico-crítica, teoria da complexidade e crítico-dialética. Os principais autores neles citados foram: Freire, Libâneo, Pimenta, Moraes, Marques, Hoffmann, Morin, Anastasiou, Tardif, dentre outros.

Percebemos que, na Instituição em que os projetos foram construídos pelo grupo de professores que os colocam em prática, o processo tem fluído melhor. Contudo, na Instituição em que os projetos foram construídos via assessoria, para que os professores que chegassem os colocassem em prática, tem havido maior resistência e dificuldades para a sua viabilização.

Mas, apesar das limitações apontadas, é inegável que os Projetos Pedagógicos analisados procuraram avançar e propor *currículos inovadores*, comprometidos com a qualidade de ensino, a visão interdisciplinar, a avaliação formativa e uma metodologia rica e variada, dentro da perspectiva da construção do conhecimento que forma o sujeito com domínio de conteúdo, autônomo e crítico. Contudo, como tais projetos estão se concretizando na prática? São realmente guias norteadores do processo pedagógico?

7 ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Entre os professores entrevistados, identificamos a formação da graduação de cada um: três graduados em Pedagogia, dois em Letras, dois em Geografia, um em Filosofia, um em História e um em Matemática. Portanto, uma equipe multidisciplinar.

Verificamos, inicialmente, que alguns professores sequer tinham conhecimento sobre *novas diretrizes e políticas educacionais sobre formação de professores*. Outro fato interessante nessa questão foi a informação de que a UFU, que começou a implementação dos Cursos em 2006, respondeu que “Os projetos da nossa Unidade foram elaborados de acordo

com as Diretrizes anteriores a 2006” (Prof. 1.2.3); enquanto a UFTM, que implantou somente o curso de Letras em 2006 e os demais cursos em 2009, respondeu que “Os PPPs dos cursos de Licenciaturas foram construídos a partir das diretrizes do REUNI” (Prof. 1.1.1).

Nas entrevistas escolhemos como *categorias de análise*: a) o currículo dos cursos de formação de professores na expansão universitária; b) a precarização do trabalho docente e a infraestrutura predial e dos recursos didático-pedagógicos; d) o perfil dos alunos que chegam às licenciaturas; e) a qualidade de ensino nos cursos de licenciatura/ formação inicial.

Inicialmente, analisamos a *formação multi e interdisciplinar do currículo do curso*, e obtivemos respostas variadas entre docentes e discentes:

- Há uma tentativa de oferecer esta formação, *pelo menos em termos de projeto*. Busca-se o trabalho a partir das Unidades Temáticas e não de disciplinas fechadas e estanques, porém, *a prática docente nem sempre é condizente com a teoria*. (Prof. 1.1.2 – grifos nossos)
- Criamos algumas “entradas interdisciplinares” [...] organizando três ciclos de formação temáticos e os círculos de cultura... Pretendemos romper com a lógica linear, mas ainda temos as disciplinas [...] (Prof. 1.2.4).

Pelas falas dos depoentes, percebemos que nem todos têm uma ideia clara do que seja um *currículo ou uma prática interdisciplinar*, de fato. Todavia, aparecem contradições nas falas: poucos acreditam que fazem o trabalho interdisciplinar e a maioria assume que não o faz ou o faz parcialmente. Porém, acreditam que houve avanços nesse sentido. Desse modo, verificamos que a postura e prática interdisciplinar autêntica, ainda não existem. Destacam-se também denúncias de problemas nos currículos, como excesso de formação em humanidades, em detrimento da parte específica do curso e repetição de muitos conteúdos. Observamos, ainda, que a “disciplinarização” é maior no tratamento dos conteúdos específicos da formação. Isso sinaliza a necessidade de uma reflexão e análise profunda desses currículos e sua necessária reestruturação, orientada por discussão coletiva e boa fundamentação teórica.

Por conseguinte, apresentamos, para os sujeitos entrevistados, o desafio de enumerar os “*limites e os avanços do programa de expansão de vagas*” na Educação Superior. Os depoentes – docentes e discentes - trouxeram os depoimentos:

- Oportunidade para todos nós, tanto de trabalho como de estudo; a cidade é beneficiada com a vinda de novos moradores [...] (Prof. 1.2.6)
- Todos os professores são concursados; dedicação exclusiva do corpo docente; autonomia do projeto pedagógico; possibilidade da articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão; o aluno tem mais condições de participação na vida da Universidade, etc. (Prof.1.2.5.)
- Com certeza, hoje é cada vez mais comum pessoas de todas as classes frequentando o curso superior. O oferecimento de *curtos noturnos* nas

Universidades Federais também ajudou bastante àqueles que trabalham terem acesso a esse ensino. Os cursos noturnos oferecem programas do governo, como PIBID, PET e iniciação científica, porém aqueles que trabalham não podem participar, o que acaba restringindo a sua formação e favorecendo quem não trabalha. (Disc. B.2, SIC)

-Com certeza, há mais oportunidades. Mas vejo que ainda há pontos que precisam ser melhorados, como por exemplo, não adianta democratizar o acesso se a pessoa não tem uma base bem estruturada, *uma base desde o Ensino Fundamental até o fim do Ensino Médio.* (Disc. B.5, grifos nossos)

Se, por um lado, são muitos os aspectos falhos do processo de expansão; por outro, é inegável que há pontos positivos importantes. A expansão trouxe desenvolvimento para algumas cidades do interior, que não ofereciam acesso à Universidade Pública. Com isso, ofereceu empregos para professores e técnicos e oportunidade dos alunos terem acesso a um curso superior; para o que antes não havia condições. Todavia, há professores que, numa visão ingênua, só enxergam os pontos positivos, acreditando que o projeto de expansão atual já resolveu o problema da desigualdade social do Brasil, tornando a sociedade “justa e igualitária”.

Os discentes, em geral, reconhecem que os projetos de expansão abrem as portas da Universidade para muitos, que antes não possuíam acesso. Confirmam que os novos cursos são oferecidos para a clientela de baixa renda, antes excluída da formação universitária. Chamam a atenção para a necessidade da melhoria do ensino na Educação Básica, para possibilitar a chegada à Universidade com formação suficiente ou pré-requisitos necessários para atender às exigências do curso superior. Destacam, também, a carência dos alunos que necessitam de bolsas para ajuda de custo, para terem condições de se manterem na Universidade e não desistirem no meio do caminho.

Apresentamos, a seguir, os *pontos limitantes da expansão*, na voz dos sujeitos participantes:

- Destaco a dificuldade em lidar com os alunos que chegam com inúmeras deficiências de conteúdo e com problemas para dar conta das demandas de estudo do ensino superior.
- Necessário haver implantação de PPC (Projeto Pedagógico de Curso) mais flexíveis, para a mobilidade acadêmica; mudança da mentalidade de alguns professores que resistem ao inovador; maior incentivo para a mundialização da Educação Superior. (Prof. 1.1.4)
- Os números de vagas públicas insuficientes; falta apoio dos municípios para consolidação da expansão; lentidão na organização e construção da infraestrutura. (Prof. 1.2.1)

- Morosidade na gestão do dinheiro público e que não é bem administrado. Receio da descontinuidade das propostas com alternância de governo. (Prof.1.1.2)
- Os cursos dos projetos de expansão recebem *número reduzido de professores*. Aí um único professor fica com muitas aulas e tem que trabalhar com várias disciplinas. [...] trabalhei em um mesmo semestre com sete disciplinas diferentes em seis diferentes cursos. Difícil ter qualidade... (Prof. 1.1.2, grifos nossos).
- Falta infraestrutura adequada, laboratórios, biblioteca, etc. (Disc. A. 5)
- Os limites são os primeiros produtos da experiência. A formação meio deficiente das primeiras turmas dos novos cursos em função da implantação das grades curriculares. (Disc. B.6)
- Faltam bolsas para incentivo dos alunos carentes, o que pode levá-los a desistir dos cursos. Evasão de alunos que entram nos cursos só por ser mais fácil. (Disc.B.7)
- A rotatividade dos professores, pois muitos prestam concurso e não se fixam nos cursos, buscando transferências para outras instituições. (Disc. B.4)

Dos limites do processo de expansão, o mais apontado pelos professores foi a falta de infraestrutura e o imprevisto. Confirmamos o fato discutido na literatura que a expansão acontece rapidamente e sem ter condições físicas e materiais para isso. Faltam salas de aula, mobiliário, biblioteca, laboratórios, recursos audiovisuais, dentre outros. Essa carência de recursos, com certeza, afeta a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, da qualidade de ensino. Outro fator negativo é o recurso financeiro: é pouco e sem garantia de continuidade, pois depende do Governo e novas eleições representam incertezas e ameaça, nesse sentido. Pelos depoimentos, verificamos que faltam, sobretudo, planejamento e ações efetivas com relação à previsão de verbas, prever o espaço físico, pensar na demanda de alunos num determinado contexto, nos cursos a serem oferecidos numa comunidade, observar necessidades e demandas de cada contexto, a boa administração dos recursos, dentre outros.

Outros fatores denunciados pelos depoimentos são: a sobrecarga de aulas, o excesso de disciplinas e o elevado número de alunos a que são submetidos os professores do projeto de expansão. Os cursos contam com um número reduzido de docentes, que ficam sobrecarregados. Daí aparece a figura do professor “auleiro”, em situação bem semelhante à da Instituição particular. Assim, torna-se difícil o docente conciliar ensino, pesquisa e extensão e preparar suas aulas com qualidade. Professores mais críticos questionam quais são as reais intenções das políticas de Educação Superior pela forma em que os cursos foram pensados. Destacamos, ainda, outros depoimentos que confirmam a precariedade das condições de trabalho e o desrespeito aos profissionais da docência, nos cursos de formação de professores:

- [...] repito a mesma aula para 5 diferentes turmas de 54 ou 56 alunos em cada uma delas. Como corrigir redações, trabalhos e provas semanais de um total de 250 alunos? (Prof. 1.1.5)
- As condições de trabalho são péssimas. Tenho 12 aulas por semana, mas agora são 5 turmas, com mais de 50 alunos cada, mais uma turma de EDP (Estudo e Desenvolvimento de Projetos). São mais de 250 alunos sob minha responsabilidade. Com reuniões, pesquisa, extensão, ultrapasso bem longe as 40 horas semanais da dedicação exclusiva. (Prof. 1.1.9)
- Questiono: em que medida está o respeito à profissão docente na nossa Universidade Pública? O que vejo são salas superlotadas de alunos, falta de recursos didático-pedagógicos, sobrecarga de aulas e alunos, falta de espaço físico, de livros, sala para professor, para secretária, de mesa e cadeira, de telefone, de computador e de internet...
- Outros cursos que são também do REUNI, com maior *status* social, recebem muito mais verba e atenção que os Cursos de Licenciatura. Eles foram criados depois de nós, mas já possuem laboratórios de pesquisa e informática para os alunos, salas de docentes e técnicos administrativos. Nós somos os últimos em tudo... (Prof. 1.1.10)
- Algo está profundamente errado no modo como a implantação desses cursos foi desenhada e executada. Fico pensando: quais são os interesses que estão por trás de tudo isso? (Prof. 1.1.5).

Apareceu, desse modo, em meio a tantas denúncias a questão da precarização do trabalho docente, pois

Somente a política de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constitui-se em impeditivo para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior defendidos por esses setores para desenvolver-se exclusivamente em cursos de bacharelado de pedagogia. (FREITAS, 2002, p. 05)

Sobre o *perfil dos alunos* que chegam às Licenciaturas, está claro que é uma clientela diferente da elite econômica que compõe os cursos de maior *status* social. São alunos, na maioria, trabalhadores ou de famílias muito carentes. Por isso, precisam conciliar trabalho e estudo ou da ajuda de programas assistenciais, como vale refeição, vale transporte, moradia, dentre outros, para se manter na Universidade. Justifica-se, assim, a necessidade dos cursos serem no período noturno. Agrava-se a situação com o fator de que muitos deles são oriundos de escolas de baixa qualidade, com história de defasagem em relação a idade, série e participaram dos cursos supletivos, para acelerar Ensino Fundamental e Médio. Então, há uma limitação dos pré-requisitos necessários para os estudos em nível de graduação. Daí, os

Cursos de Licenciatura recebem o rótulo de “curso pobre, para pobre” e, além disso, a maioria não escolheu a Licenciatura por vocação, mas porque foi o curso que a sua condição de classe lhe permitiu fazer.

Com razão, os alunos se mostram preocupados com a valorização da quantidade em detrimento da qualidade do ensino. A evasão ou a desistência de vários alunos acontecem por frustração com o curso escolhido ou por condições financeiras insuficientes para se manterem na Universidade; essa é a realidade. Desse modo, muito dinheiro é investido, para pouco retorno, uma vez que a entrada dos alunos é grande, mas, no final, poucos se formam.

Nesse sentido, na afirmação de Gatti (2009), os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, contudo, não suficientes para pensarmos a qualificação do processo educacional, pois repensar a forma de utilização dos recursos exige a inserção do professor neste processo.

Outro fator apontado é a dúvida sobre a qualidade dos cursos e o fato de que há grande rotatividade dos professores, que passam por concursos públicos, mas não se fixam nas cidades interioranas, uma vez que logo buscam uma forma de mudar de instituição, por meio de transferência ou por meio de aprovação em novo concurso. Tal situação desencadeia o acúmulo de tarefas, sobrecarga de aulas e trabalhos de extensão em detrimento da pesquisa e da qualidade e, conseqüentemente, resulta na precarização *do trabalho docente*.

Para Gatti (2009), é inegável que houve avanços nas políticas governamentais e na formação dos professores, mas, ainda existe um grande desafio pela frente transformar a realidade existente nas instituições formadoras. Para a autora, as instituições não apontam um cenário favorecedor, o qual deveria ser mudado rapidamente, mas é muito difícil, seja pela ausência de uma perspectiva de formação social e cultural; pela inexistência de um perfil profissional docente; pelos desafios curriculares e programáticos; como também pela ausência de uma carreira atrativa e com condições favoráveis de trabalho.

Em seqüência, ao analisarmos o questionamento sobre “*se o projeto de expansão universitária tem contribuído com a democratização do acesso à Universidade e também com a democratização do acesso ao saber*”, destacamos as seguintes falas:

- Sim, podemos ver isso pela interiorização das instituições, pelo fato de termos investido em cursos noturnos, que permitem oportunidades ao aluno trabalhador, pela flexibilização nos modelos de cursos. (Prof. 1.1.2)
- Parcialmente, pois no Brasil a Universidade Pública ainda é considerada reduto das elites e os jovens das classes populares, egressos da escola pública, na Educação Básica, veem-se sem condições de concorrer igualmente com outros, egressos de escolas particulares. (Prof. 1.1.1).

Os depoimentos dos docentes reafirmam que o programa de expansão garantiu maior acesso à Universidade; entretanto, não garantiu, ainda plenamente, *o acesso ao conhecimento científico*. Confirma-se, também, que a classe desprovida de riquezas, que jamais teria acesso à Universidade, está sendo contemplada com os cursos do projeto de aumento de vagas na Universidade. Contudo, muitos alunos chegam à Universidade, despreparados e sem os conhecimentos básicos para suportarem o ensino da graduação com bom aproveitamento. Destarte, os depoentes percebem também a incoerência dos PPPs, que não focam na *organização do currículo*, visando à qualificação dos professores, na busca de garantir, de fato, maior qualidade de ensino.

Nesse prisma, concordamos com Severino (2009) que afirma que, do ponto de vista quantitativo, vemos confirmada a expansão do ensino superior no país, embora em ritmo mais lento do que o esperado. Tal fato, certamente, é um aspecto positivo das políticas de Educação Superior, uma vez que o país deveria dobrar a sua população universitária. Entretanto, o crescimento do número de alunos com acesso à Universidade, ocasionado pelos projetos de expansão universitária, apresenta algumas distorções.

Com relação à pergunta sobre a *infraestrutura* dos cursos em que os docentes atuam, confirmamos, mais uma vez, o que já foi constatado anteriormente: vários entrevistados afirmaram, em seus depoimentos, que não há salas de aula suficientes e nem adequadas para as aulas (espaço, arejamento); as bibliotecas são pobres, sem o acervo bibliográfico necessário; ausência de laboratórios ou, na existência destes, faltam equipamentos; faltam computadores e possibilidade de acesso à Internet; os professores não têm espaço para trabalhar na Instituição, seja orientando alunos ou pesquisando. Cursos de maior *status* social recebem mais atenção que outros, numa mesma Instituição. Um depoimento que ilustra tudo isso:

- As salas são inadequadas, na maioria das vezes, o espaço é inadequado para a quantidade de alunos e turmas. Salas quentes, sem ventilação. Nas bibliotecas há uma grande escassez de títulos e de quantidades de volume por títulos. Laboratórios sem infraestrutura adequada, sendo que na maioria das vezes, os laboratórios necessários não existem. (Prof. 1.2.2)
- Os professores não têm sala, nem computador, nem impressora, nem mesmo acesso à internet, nem uma cadeira ou cantinho para trabalhar na Universidade. Não há lugar para sentar e atender a um aluno que quer tirar dúvidas ou uma orientação. (Prof.B.9).

A maioria dos professores acredita na qualidade de seus cursos e trabalha nessa perspectiva. Entretanto, também vê limitações e até soluções viáveis para melhorar os cursos. É consciente das limitações e acredita que elas devem ser sanadas. Como limitações da qualidade aponta a falta de articulação entre teoria e prática; a falta de flexibilização curricular; o enfoque formativo dado à formação do bacharel ou pesquisador e não a do professor; as salas superlotadas, dificultando a construção do conhecimento com aulas mais dinâmicas, dentre outros.

Nos depoimentos dos alunos sobre *a qualidade do curso* que escolheram fazer, disseram:

- Acredito que os cursos ocupam grande parte do currículo em conteúdos de humanidades e falta conteúdos específicos para a formação do professor. (Disc. A.10).
- Sim, acredito que o curso é bom. O que atrapalha é o pouco tempo, no noturno, e grande parte dos alunos são trabalhadores. (Disc. B.1)
- Os professores são bem qualificados, a maioria é doutor. Mas, diploma não garante tudo... falta mais integração entre as disciplinas e uma prática mais multidisciplinar... (Disc. B.8)
- Existem ainda, professores que avaliam de forma tradicional e reprovam a maioria dos alunos. (Disc. A.6)

Os alunos acreditam, em sua maioria, que os cursos são de qualidade. Contudo, não deixam também de ver limitações e sugerir alternativas. Mostram que, nem sempre, a formação ou certificação do profissional garante a qualidade do seu trabalho. É preciso também compromisso e gostar do que faz. Professores que realizam a avaliação numa perspectiva puramente quantitativa também são denunciados.

Novamente, aparece a denúncia, agora dos alunos, das fragilidades do currículo, com acentuada formação humanística, em detrimento da formação específica, na área de formação.

Por conseguinte, sobre a questão “*se há incentivo para a formação permanente ou continuada dos docentes formadores, se acontecem trocas de experiências*”, obtivemos os seguintes depoimentos:

- Há algumas ações para formação continuada de professores, como palestras... Tenta-se fazer a formação permanente mas há resistência dos docentes. (Prof. 1.1.1)
- Há participação dos docentes em eventos científicos no Brasil e no Exterior. O Curso promove também um Seminário a cada dois anos. (Prof. 1.1.4)
- Não há projetos de formação continuada para professores do curso. (Prof.1.2.3)
- Há muito pouco. A cultura de que basta o professor universitário ser pesquisador ainda é muito forte. Quando podemos, discutimos alguns

pontos pedagógicos, mas em grupos pequenos, falta a nossa instituição uma preocupação mais efetiva com esse aspecto. (Prof. 1.1.2)

Ao analisar os depoimentos, concluímos que as Universidades em estudo não têm um projeto dedicado à formação continuada dos seus professores. Nos Cursos de Licenciaturas, que formam professores, não existe a preocupação efetiva em garantir a atualização dos formadores. Existe incentivo para participação em congressos, palestras ocasionais, mas um projeto, com um plano contínuo de formação, que atenda às necessidades e interesses de cada grupo, isso não existe. E a formação didático-pedagógica do professor formador? Não há também oportunidades de trocas de experiências, planejamentos comuns, parcerias. Desse modo, fica difícil garantir o trabalho integrado e interdisciplinar e, conseqüentemente, colocar em prática uma proposta inovadora, voltada para a qualidade de ensino.

As pesquisas bibliográfica e documental evidenciaram grande preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, da formação de professores. Conseqüentemente, a profissão docente tem se revelado uma profissão pouco atrativa; com destaque nos Países Baixos, Bélgica e na Suécia, presente também em outros países europeus, ainda que em menor grau. A crise está explícita, não obstante, nos esforços para implementar políticas que contemplem a participação ativa dos professores na sua formulação, que promovam redes de aprendizagem entre eles, que aumentem o gasto público em educação (embora todos os países trabalhem no sentido contrário); que seja revisto os conhecimentos práticos e acadêmicos que os docentes têm que possuir para responder às demandas existentes; formação contínua e atualização permanente para os professores, considerando as necessidades, demandas e contexto atual; instauração da carreira docente e autêntico processo de avaliação da formação; melhoria do processo de seleção do professorado (inclusive da entrada na Universidade); programas sistêmicos de integração de professores principiantes.(GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Com a aplicação de entrevistas, explicitaram-se as possibilidades e limites do processo de expansão da Universidade. Vimos que há muitas conquistas, especialmente, relacionadas à democratização do acesso à Universidade; porém, há também muitas controvérsias, que se confirmam nos limites da expansão. Esses necessitam de estudo, reflexão e revisão, urgentemente. A democratização do acesso, no ensino superior, precisa de garantir também o acesso ao saber, ou seja, ao conhecimento legítimo.

Em seguida, apresentamos as conclusões gerais da investigação e a indicação de possíveis encaminhamentos para os problemas evidenciados, como sugestões para o

aperfeiçoamento das políticas de Educação Superior em nosso país, especialmente no que diz respeito à formação do professor.

8 ALGUMAS CONCLUSÕES

Na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura, dentro dos projetos de expansão na Educação Superior, observamos que os PPPs dos Cursos de Licenciatura das duas Instituições supracitadas foram construídos em tempos, espaços e diretrizes diferentes. Entendemos que os PPPs têm uma fundamentação teórica, orientada por uma concepção pedagógica, seja freireana, teoria da complexidade, por uma vertente crítica ou concepção mais eclética. É comum a opção por uma prática denominada inovadora, com uma orientação de trabalho interdisciplinar, avaliação formativa e metodologias de ensino variadas. Defendem a ideia de formar o aluno cujo perfil apresenta capacidade de pensar, decidir, resolver problemas, criticar e transformar a sua realidade. Quanto aos *currículos* propostos nos PPPs, realizam um esforço para romper com a fragmentação em disciplinas isoladas, propondo, por meio de ciclos, unidades e eixos temáticos, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento. É inegável que as propostas de currículos, contidas nos PPPs, em sua maioria, apresentam um desejo de renovação e inovação da prática pedagógica. Porém, evidenciou-se, após a realização das entrevistas, que o discurso dos projetos está mais ousado e inovador do que aquilo que, de fato, realiza-se na prática. Além disso, observamos que os projetos pedagógicos ditos inovadores, quando não têm a autoria do coletivo de professores que vai implementá-los, tornam-se desacreditados e caem no abandono. Só é possível inovar quando se tem projetos autênticos e de autoria própria, pois, durante a sua construção coletiva, nos desafios da caminhada, vão se formando/reformando e redimensionando os próprios paradigmas. Acreditamos que é impossível a inovação com projetos que nos são impostos, de realidades alhures, diferentes do contexto vivido e que não respondem às necessidades locais.

Sobre a *perspectiva interdisciplinar*, verificamos que a proposta curricular é muito mais inovadora do que o que acontece na prática. Se, por um lado, os currículos foram engendrados tendo como modelo o que se fez na Universidade da Bahia e/ou Processo de Bolonha, na tentativa de superar os currículos herméticos, fragmentados por disciplinas isoladas e melhorar a qualidade de ensino; por outro lado, a intenção de inovação fica registrada no PPPs, mas não se avança concretamente, na sala de aula, quanto ao trabalho

pedagógico interdisciplinar. Além disso, há denúncias de inadequações curriculares como excesso de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras e, ainda, os conteúdos são ofertados num tempo muito reduzido também é questionado, pois são vistos sem aprofundamento. Por fim, propostas inovadoras de currículo são “testadas” nos alunos da expansão.

Os depoimentos sobre as possibilidades da expansão dos Cursos de graduação na Universidade destacam o desenvolvimento para cidades do interior não só no aspecto educacional, como também em outros e, sobretudo, a garantia de acesso a vagas na Universidade Pública, para as classes trabalhadoras. Tanto os professores quanto os alunos de ambas as Instituições reconhecem o grande investimento do Governo brasileiro na Educação Superior e as conquistas relacionadas à expansão de vagas nesse setor; o que oportunizou a milhares de pessoas, que estavam excluídas dessa possibilidade, a chance de cursar uma graduação.

Dentre os *limites* do programa de expansão universitária, foram apontados: *precariedade de infraestrutura* (faltam salas de aulas, laboratórios, acervos bibliográficos, salas de professores, computador, telefone, Internet, recursos didático-pedagógicos), recursos financeiros insuficientes e sem garantia de continuidade, número insuficiente de professores e técnicos; o que ocasiona condições inadequadas de trabalho aos atores do processo.

Na categoria referente a *precarização da qualidade do trabalho* docente destacamos o tema das condições do trabalho do profissional docente, pois percebemos que ele é muito desrespeitado. Dentre os diversos depoimentos, selecionamos a fala de um professor que denuncia que está existindo um sucateamento da profissão docente em nível superior e a precarização do ensino, uma vez que se flexibilizam demasiadamente questões pedagógicas, a favor de questões políticas e econômicas. Confirmamos isso nas reclamações sobre o excesso de trabalho (aulas, reuniões administrativas, pesquisa, extensão, dentre outros) que assumem os professores, o número excedente de alunos numa só classe, as cobranças burocráticas e muitas outras incumbências que impedem a concentração de energias e tempo para o planejamento conjunto do ensino, comprometendo a possibilidade de um trabalho mais integrado, mais interdisciplinar e inovador e, certamente, com maior qualidade dos cursos. Portanto, nos projetos em expansão analisados percebe-se que as condições de trabalho docente e as preocupações com o aspecto pedagógico e a qualidade do ensino ficam relegadas

ao segundo plano; pois a prioridade está voltada para os dados quantitativos e aspectos políticos e econômicos.

Com relação ao *perfil dos alunos que procuram os cursos de licenciatura*, confirmamos o que dizem a literatura e as pesquisas críticas atuais: os cursos de Licenciaturas dos projetos de expansão têm recebido, em sua maioria, alunos provenientes de escolas públicas de baixa qualidade. Por isso, estruturam-se no período noturno, caracterizados como cursos de pouco prestígio social, com currículos experimentais ou “inovadores”. Os alunos chegam aos cursos de graduação – Licenciaturas –, em grande parte, despreparados e sem subsídios teóricos para conseguir acompanhar as exigências de conteúdos do curso superior; o que compromete a continuidade dos estudos e a qualidade dos profissionais a serem formados.

Sobre a categoria *qualidade de ensino*, esta se coloca duvidosa, pois os entrevistados demonstram preocupação com a qualidade dos cursos, apontando limitações em *Currículos* que priorizam conteúdos de formação geral e não específica, a contradição entre o tempo limitado para assimilação do conteúdo em excesso e repetitivo, a falta de conhecimentos devido à fragilidade da Educação Básica, a dificuldade em conciliar o tempo para estudar, trabalhar e se sustentar. Outro fator sério é a *evasão* de muitos alunos devido a fatores como: dificuldades para conciliar trabalho e estudo, conseguir atender às exigências dos cursos (domínio de conteúdos, trabalhos, provas etc.), condições econômicas para manter-se estudando. É certo que a evasão ocasiona o desperdício no investimento do dinheiro público.

Outro problema constatado é que não existem políticas efetivas que se preocupam com a *formação dos formadores*. Não há projeto de formação continuada em serviço, nem troca de experiências, nem planejamento coletivo e/ou replanejamento. Falta também uma coordenação pedagógica consistente, com domínio de conhecimento teórico/prático e com atitudes e criatividade para envolver os professores em torno dessa questão. Constatamos que as Universidades não têm projetos sólidos de investimento na formação pedagógica e didática para aprimoramento da qualidade de ensino. Isso é muito sério, pois, assim, torna-se difícil romper com as concepções tradicionais e alcançar uma visão mais ampliada e atualizada do processo educacional. Portanto, não é fácil inovar nesse contexto.

Os depoimentos dos sujeitos participantes, em dois contextos diferentes, explicitaram que, com a adesão ao REUNI, a Instituição fica dependendo de verbas limitadas e pressionada a cumprir as metas impostas pelo programa. Os problemas relativos a acúmulo de aulas, turmas e disciplinas para cada professor, são mais sérios, nestes casos. Mostraram ainda que

a Instituição que não conta com o apoio do REUNI possui com maior autonomia na elaboração dos seus Projetos Pedagógicos e decisões sobre currículo, planejamento, dentre outros.

Mediante os resultados, constatamos que as vozes dos professores e dos alunos denunciaram a precariedade dos cursos com relação à infraestrutura, à carência de livros nas bibliotecas, às contradições do currículo com excesso de conteúdos na área de humanas e escassez dos mesmos na formação específica, junto com a dicotomia entre a teoria e a prática. As inadequadas condições de trabalho, o desrespeito à profissão docente conduzem à rotatividade e à insatisfação dos professores e, conseqüentemente, perda de produtividade.

Percebemos que o projeto REUNI, que tem como referência o Processo de Bolonha e é imbuído da filosofia da Universidade Nova, tem muito mais intenções políticas e econômicas na sua viabilidade do que a real preocupação com a inovação curricular e a qualidade de ensino para as classes desprovidas de riqueza, que chegam à Universidade. Então, é uma proposta nova e ousada, que propõe uma prática inovadora, mas sem oferecer os recursos e os subsídios necessários para colocar toda essa inovação em prática.

As contradições existentes entre a proposta curricular contida nos PPPs e um contexto que não viabiliza sua concretização dificultam a formação docente de boa qualidade, com perfil profissional para atender aos desafios da diversidade de alunos presentes na Educação Básica. Pressupomos, dessa forma, que não há interesse real em garantir uma formação sólida e de qualidade para as classes menos abastadas e, muito menos, interesse em formar bons professores para gerir a educação da escola pública popular.

Conseqüentemente, a formação de professores com formação adequada para atender à diversidade presente na Educação Básica só acontecerá quando as Universidades tiverem autonomia financeira o suficiente para expandirem vagas, criarem cursos de qualidade, com professores bem qualificados, infraestrutura adequada, currículos inovadores e condições de oferecer ensino de boa qualidade, pesquisa para a produção de conhecimentos novos e extensão universitária.

A formação do professor precisa ser tratada com mais zelo, pois, se, de um lado, a Educação Básica não preparar adequadamente os seus alunos para a Universidade, esta, por outro lado, não formará adequadamente seus egressos para serem bons profissionais docentes na Educação Básica. Faz-se necessário cuidar para que a qualidade de ensino nas Universidades caiam no descrédito da população, sendo vistas como incapazes de formar

bons professores e, assim, tornando-se desejável a ação de privatização do ensino, especialmente nessa área.

Diante do exposto, algumas providências são urgentes no sentido de garantir políticas e ações para a garantia da formação de bons professores, na Universidade Pública: expansão com projetos bem planejados e com verbas suficientes para sua viabilização; estruturas curriculares com autoria do grupo formador e qualidade suficiente para garantir a formação do bom professor (teoria e prática); redimensionamento das propostas pedagógicas dos cursos em andamento e dos novos, garantindo consistência teórica e atendendo às necessidades e carências reais dos licenciandos, democracia e a contextualização; coordenação pedagógica eficiente e formação contínua dos formadores; valorização dos profissionais da educação e garantia de condições dignas de trabalho; investimento na Educação Básica para melhoria da qualidade de ensino; maiores investimentos para a educação - com aplicação planejada e adequada - para que a Universidade cumpra a sua missão tríplice: ensino, pesquisa e extensão, com qualidade.

Por fim, um grande passo já foi dado e, do ponto de vista quantitativo, vemos confirmada a expansão do ensino superior no país, embora em ritmo mais lento do esperado; o que, certamente, é um aspecto positivo das políticas de Educação Superior, uma vez que o país deveria dobrar a sua população universitária. Entretanto, algumas distorções impedem que o investimento realizado na Educação Superior, não seja suficiente para garantir a democratização do acesso, da permanência e do sucesso no desenvolvimento da aprendizagem. Para que a Educação Superior seja mesmo democrática e inclusiva, precisamos de que as políticas educacionais ultrapassem os discursos e invistam, de fato, na concretização de uma Universidade Pública de boa qualidade, para todos e todas.

A visão crítica sobre a realidade e a união dos profissionais docentes com ações coletivas e interventivas poderá mudar o quadro atual da formação nos cursos de Licenciatura da Universidade Pública. E, só assim, teremos professores bem formados, que poderão contribuir com a construção de uma sociedade com maior inclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. REUNI – *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Agosto 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em 20 jul 2010.

FREITAS, H. C. L. de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 30 set. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, Elba S.; ANDRÉ, MARLI ELIZA D. de A. *Políticas docentes no Brasil – um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. RBFP, Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. *O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova*. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>> Acesso em: 05 set 2010.

MANCIBO, D., VALE, A.A do. MARTINS, T.B. Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. *Rev. Bras. Educ.* vol.20 no.60. Rio de Janeiro jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em 25 mai 2015.

MATOS, M.C. *Currículo, Formação inicial do professor e saber docente*. 2006. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_carmo.pdf> Acesso em: 22 fev.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. *A política da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula*. 2006. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a12n28.pdf>> Acesso em : 10 jan. 2011.

PIMENTA, S.G. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do Currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. ENDIPE, Fortaleza, 2014.

PIMENTA, S. G.(Org.) *Formação de professores: identidade e saberes na docência*. In: PIMENTA, S.G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Col. Saberes na docência).

RISTOFF, D.. *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização*. In : BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, M Marília (ORGs). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós LDB*. Brasília: INEP, 2008, p. 39-50.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 37 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 5 v. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001.
_____. *Expansão do ensino superior: contextos, desafios e possibilidades*. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

UFBA. Universidade Nova: *Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia*. Documento Preliminar. Campinas, Mimeo, 2007.

UFTM. *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas*. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2010. Mimeo.

UFU. *Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas*. Universidade Federal de Uberlândia. Ituituaba, 2007. Mimeo.