

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A Formação dos Professores no Curso Normal Superior na
Perspectiva pós-LDBEN: um balanço crítico**

MÁRCIO ANTÔNIO SILVA

SÃO CARLOS

2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A Formação dos Professores no Curso Normal Superior na
Perspectiva pós-LDBEN: um balanço crítico**

MÁRCIO ANTÔNIO SILVA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação (Fundamentos da Educação), sob a orientação da professora doutora Marisa Bittar.

São Carlos

2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586fp

Silva, Márcio Antônio.

A formação dos professores no curso normal superior na perspectiva pós-LDBEN : um balanço crítico / Márcio Antônio Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

154 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Professores - formação. 2. Políticas públicas. 3. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marisa Bittar

Marisa Bittar.

Prof. Dr. Cláudia Maria Mendes Gontijo

claudiamendesgontijo

Prof. Dr. Maria Teresa Miceli Kerbauy

Maria Teresa Miceli Kerbauy

Prof. Dr. Maria Cristina Piombato Innocentini Hayashi

Maria Cristina Piombato Innocentini Hayashi

Prof. Dr. Amálio Ferreira Júnior

Amálio Ferreira Júnior

Dedico a minha querida mãezinha;
Eliza Anastácia da Silva.

AGRADECIMENTOS

Este é um dos momentos especiais de minha vida em que tenho de agradecer e compartilhar com todas as pessoas que junto comigo fizeram a travessia e cumprir a tarefa no doutorado. Sou profundamente grato a todos e especialmente:

Aos meus grandes amigos Antônio Maurílio Alencar Feitosa, Suzi Regina Barbosa e os filhos Diego e Bárbara, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis.

A meus amigos: Odil Guedes, Edna Salgado e Gabriela.

A meus irmãos: Cláudio, Maria Cristina, José Carlos e Evandro.

A Maria Antonia Almeida e Arthur Jairo de Almeida.

A meus queridos amigos de Formiga: Juvêncio e Vanda, José Campos e Kaka, Belo, Geraldão, José Roberto, Odete Sanábio, Jerusa Sanábio, Nirley, companheiros de todas as horas.

A minha querida família de Bambuí: D. Maria, Marta, Rute, Raquel, Maria José.

Aos queridos amigos de Bambuí: Silvia, Márcia Cristina, Tim Maia.

Às queridas amigas de Pirapora: Carminha, Máxima Leite e Auta.

A princesa, pelos nossos sonhos de juventude.

Às amigas de Campo Belo, D. Priscila e Eulália Alvarenga, pelo apoio no início de minha carreira profissional.

A Gislene Marques da Costa Silva.

A meus queridos filhos: Ian, Laio, Dandara, Terui e Antônio Silva.

A minha querida amiga Geralda Martins dos Santos.

A meu orientador no mestrado, Prof. Dr. Augusto Novaski, amigo e companheiro, por fazer-me entender o sentido da expressão “é possível”.

A minha amiga, Prof.^a Dr.^a Maria Inês Teixeira Assunção (UFMG), grande incentivadora.

Ao Prof. Dr. Waldemar Marques, pela oportunidade no doutorado.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marisa Bittar, pelo espírito de generosidade.

Ao Prof. Dr. Amarílio Ferreira, grande companheiro.

À UNIMONTES/Capes- funcionários e professores-colegas.

Ao mestre Satya Sai Baba.

“É preciso pensar na qualidade da quantidade. O que está em jogo é a educação de seres humanos, aqueles que vão determinar os destinos da sociedade do futuro”.

(Isabel Alarcão)

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a participação da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) no contexto das políticas de educação do país, no que se refere a sua participação e proposição de programas de formação de professores na modalidade Normal Superior no cenário pós-LDBEN. Delineamos como objeto de estudo a formação de professores do curso Normal Superior/Modular oferecido pela UNIMONTES. Analiso a origem da universidade, crises, tensões e desafios para preservar sua identidade e as repercussões históricas na universidade contemporânea no Brasil. A metodologia orientou-se pela pesquisa qualitativo-quantitativa, conjugando os dados: questionários, entrevistas, documentos oficiais do curso Normal Superior, correspondências de alunos e produção de textos. As considerações possíveis, a partir desta investigação, é a de que a UNIMONTES contribuiu com o acesso de um contingente significativo de professores do ensino fundamental, obedecendo às determinações da LDBEN 9394/96. Entretanto, a universidade altera o seu papel na formação de professores quando o relega a segundo plano o curso de Pedagogia, que tem tradição histórica na formação de profissionais da educação no norte de Minas.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas públicas; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the participation of the State University of Montes Claros (UNIMONTES) in the context of education policies of the country as regards its participation and proposition of training teachers in the Superior Normal mode in the post-LDBEN. Delineamos object of study as the training of teachers of the course Normal Superior / Modular offered by UNIMONTES. I reviewed the theoretical assumptions and economic education in the proposals of neoliberal Milton Friedrick Hayek and Friedman. This study if it bases on the contributions of Karl Marx. The methodology is guided by qualitative research-quantitative, combining data: questionnaires, interviews, official documents of the course Normal Superior, matches of students and production of texts. The considerations possible, this research is that UNIMONTES, contributed to the access of a significant contingent of teachers of elementary school, following the decisions of LDBEN 9394/96. However, the university changes its role in training teachers when relegates to the background the course of teaching that has historical tradition in the training of professional education in the north of Minas.

Keywords: Teacher training; Public policies; Law of Guidelines and basis of Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – Número de matrículas de alunos no curso Normal Superior Modular em relação ao número total de matriculados na FADENOR – 2000 a 2004	69
Tabela 3.2 – Número de alunos graduados no curso Regular Normal Superior oferecido nos <i>campi</i> da UNIMONTES - 2004 a 2007	71
Tabela 3.3 – Alunos graduados por município-núcleo e ano no curso Normal Superior Modular	73
Tabela 5.1 – Perfil sócio-econômico dos municípios amostrados.....	108
Tabela 5.2 – Pessoas residentes – 10 anos ou mais de idade – rendimento nominal mensal..	112
Tabela 5.3 – Origem de matrículas no ensino superior por município.....	114
Tabela 5.4 – Acesso da população jovem ao ensino superior	115
Tabela 6.1 – Débitos dos cursos Normal Superior 2, 3, 4, 5, 6 e 7 por número de aluno	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1 – Evolução do ensino superior na FUNM – 1962 – 1987	50
Quadro 3.2 – Alunos graduados no Normal Superior Projeto Veredas – 2005.....	74

LISTA DE SIGLAS

ABC	- Academia Brasileira de Ciência
ABE	- Associação Brasileira de Educação
ADCT	- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADENE	- Agência do Desenvolvimento do Nordeste
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOP	- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	- Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CCBS	- Centro de Ciências Biológicas e Saúde
CCH	- Centro de Ciências Humanas
CCSA	- Centro de Ensino de Ciências Sociais Aplicadas
CEE/MG	- Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEMF	- Centro de Ensino Fundamental e Médio
CEPEx	- Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COOPESERV	- Cooperativa dos Servidores Públicos
COTEC	- Comissão Técnica de Concursos
DGE 17	- Distrito Geo-Educacional 17
EAD	- Educação a Distância
ENDIPE	- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACEART	- Faculdade de Educação Artística
FADEC	- Faculdade de Administração e Finanças
FADENOR	- Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior do Norte de Minas
FADIR	- Faculdade de Direito
FAFIL	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FAMED	- Faculdade de Medicina
FELP	- Fundação Educacional Luiz de Paula
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FJP	- Fundação João Pinheiro

FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	- Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNM	- Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONU	- Organização das Nações Unidas
PIB	- Produto Interno Bruto
PNUD	- Programa Nacional das Nações Unidas
PUC/MG	- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCCAMP	- Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RMNE	- Região Mineira do Nordeste
SUDENE	- Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UDF	- Universidade do Distrito Federal
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTES	- Universidade Estadual de Montes Claros
URV	- Unidade Real de Valor
USP	- Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE SIGLAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

CAPÍTULO I

1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....23

CAPÍTULO II

2.1 A ORIGEM E O CONCEITO DA UNIVERSIDADE: seu processo histórico29

2.2 ORIGEM DA UNIVERSIDADE NO BRASIL33

2.3 NEOLIBERALISMO NO MUNDO E NO BRASIL: um tema em debate.....39

2.4 A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E A SOCIEDADE NO CONTEXTO DO
NEOLIBERALISMO: entre crise e seus desafios.....43

CAPÍTULO III

3 A ORIGEM DO ENSINO SUPERIOR NO NORTE DE MINAS: a formação de professores
da FAFIL à UNIMONTES48

3.1 A RELAÇÃO DE PARCERIA UNIMONTES, FADENOR E MUNICÍPIOS: uma análise
desse tripé55

3.2 A EXPANSÃO EMERGENCIAL E ITINERANTE DO ENSINO SUPERIOR NA
UNIMONTES PÓS-LDBEN: uma análise.....62

3.3 NÚMERO DE MATRÍCULAS NO CURSO DE PEDAGOGIA E GERAL – UNIMONTES
.....65

3.4 NÚMERO DE MATRÍCULAS DO CURSO NORMAL E PEDAGOGIA66

3.5 NÚMERO DE MATRÍCULAS DO CURSO NORMAL SUPERIOR MODULAR E
GERAL – FADENOR.....68

3.6 A UNIMONTES E O PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: o
curso Normal Superior.....69

CAPÍTULO IV	
4	DA CONCEPÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL SUPERIOR.....76
4.1	A CONTRADITÓRIA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: acertando o passo com as exigências mundiais82
4.2	AS CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES-ALUNOS: motivos de suas escolhas, expectativas e condições sociais.....87
4.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIMONTES NO CONTEXTO DA PÓS-LDBEN: um currículo flexível.....94
CAPÍTULO V	
5	ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO ESTUDO104
5.1	MUNICIPALLZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR? uma análise de conjuntura104
5.1.1	Municípios cenários do estudo106
5.1.2	Perfil sócio-econômico dos municípios amostrados107
5.1.3	Rendimento mensal em salários mínimos111
5.1.4	Acesso da população jovem no ensino superior.....115
CAPÍTULO VI	
6.1	CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS DOS ALUNOS118
6.1.1	Renda mensal proveniente de atividades de educação118
6.1.2	Destino do salário121
6.1.3	Setor de Atividades122
6.2	GASTOS DOS ALUNOS COM O CURSO: fonte de recursos.....123
6.3	GASTOS NO CURSO NORMAL SUPERIOR EM MÓDULOS PRESENCIAIS.....124
6.3.1	Gastos com alimentação126
6.3.2	Gastos com hospedagem no município126
6.3.3	Gastos com mensalidade do curso.....129
6.4	A INADIMPLÊNCIA DOS MUNICÍPIOS E DOS ALUNOS: limites da expansão na operacionalização do curso.....129
6.5	O CURSO NA VISÃO DOS ALUNOS.....136
CONSIDERAÇÕES FINAIS142	
REFERÊNCIAS146	
ANEXOS156	

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira e, especificamente, a história do ensino superior, tem sido marcada por avanços e recuos estabelecidos pela correlação de forças entre classe dominante ou elite do país e, de outro lado, pelas forças progressistas que defendem uma educação de qualidade para o povo brasileiro.

Isso posto, não recorreremos aos conflitos que marcaram os embates em prol do ensino público na história da educação em anos anteriores à década de 1960. Nossa reflexão inicial centra-se nas mudanças do modelo econômico do país no início de 1960 e que estão inseridas no contexto das crises cíclicas do sistema de produção capitalista. Nessa perspectiva, um breve recuo na História da Educação Brasileira (1964-1968) e já identificamos a influência internacional nos assuntos internos dos países em desenvolvimento pelo Banco Mundial (BM), determinando prioridades e responsabilidades como condição básica de ajuda financeira.

Nesse contexto, no Brasil, a educação é considerada como fator de modernização, pelo regime militar. É nesse período (1964-1968) que a demanda social por educação provoca uma crise no sistema educacional, justificando ao governo militar estabelecer acordos internacionais, visando à reestruturação da educação, adequando-a à ideologia do regime militar. De acordo com Romanelli (2006), é devido a essa crise por demanda gestada nos anos anteriores que:

[...] acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (AID) para a assistência técnica e cooperação financeira a organização do sistema educacional brasileiro. Este é, então, o período dos chamados acordos “MEC-USAID” (ROMANELLI, 2006, p. 186)

É oportuno enfatizar que o governo militar tenta conciliar o atendimento da demanda por ensino superior com o desenvolvimento da economia, que exigia recursos humanos para o mercado de trabalho. Assim, o governo militar apóia a expansão e, simultaneamente, procura adotar uma política de contenção econômica. Por conseguinte, instala-se a crise educacional, causada pelo crescimento da demanda, não compatível com a oferta do governo.

A crise dos excedentes, salas de aulas lotadas nas universidades e péssimas condições materiais são elementos que contribuíram para desencadear o Movimento Estudantil de 1968, concorrendo para que o governo militar propusesse a reformulação na Universidade: a reforma universitária de 1968.

A reforma universitária deveria desempenhar um papel importante no modelo político-econômico implantado com o golpe militar de 1964. Trata-se de saber se isto ocorreu nesses dois campos – no político e no econômico – ou se a expansão privada do ensino do 3º grau apenas traduziu a necessidade do Estado no controle e persuasão político-sociais na esfera da educação, em nível superior caracterizando-se essa Reforma como um ato político necessário, mas de natureza predominantemente ideológica (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p.36)

É importante ressaltar que a reforma universitária de 1968, na óptica do governo, contemplava a cooperação técnica internacional, que se materializou na assessoria de Rudolph Atcon e suas orientações e sugestões de como a política educacional de 1964-68 deveria ser conduzida. Nesse aspecto, destacamos o incentivo da expansão da iniciativa privada no ensino superior como mecanismo de controle e regulação do Estado; e a criação de fundações jurídicas. Esta última sugestão foi acolhida com reservas pelo regime militar, que não abria mão da centralização jurídica e administrativa das universidades. Esse breve resgate pontual da política educacional adotada pelo governo militar é para apontar que, naquele período, a interferência do Banco Mundial já ali se fazia presente. Portanto, é na crise estrutural do capitalismo nos anos de 1970, com repercussões no início dos anos de 1990, que o Banco Mundial ressignifica seus objetivos com relação a seus investimentos nos países periféricos.

É oportuno enfatizar que essas discussões somente se aceleram a partir do momento que se impõem as orientações do ajuste neoliberal das economias nacionais no final dos anos setenta, durante os anos oitenta e noventa no início de século. É importante destacar que elas envolvem “teses” que se têm constituído em arma essencial de convencimento da opinião pública para fazê-la aceitar a redução dos gastos públicos não exclusivos do estado. É necessário observar que essas teses adquirem a cada dia maior relevância após disseminação do consenso de Washington (SIGUISSARDI, 2004, p.2).

É no âmbito dos organismos multilaterais financeiros – Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Organização Mundial do Comércio (OMC) – que a tese do menor retorno social da educação superior em relação à educação básica ganha centralidade e sai fortalecida.

São postas em pauta algumas questões para debate e discussão: a expansão do ensino superior; o acesso das populações marginalizadas ao ensino superior; a diversificação do ensino; a natureza do ensino público e privado; a formação dos professores – todos esses temas ligados às novas exigências das mudanças do setor produtivo do fenômeno da globalização.

Assim, os países do G7 se utilizam de agendas de fomento financeiro como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial (BM), que produzem relatórios sobre a educação dos países em desenvolvimento, bem como orientando esses países em quais setores da política pública devem ser feitos investimentos.

Segundo proposta desses órgãos, o objetivo é melhorar a qualidade de vida dos cidadãos por meio da educação. Ainda sob esse aspecto, organizam-se vários eventos científicos internacionais, cuja abordagem é o ensino superior, e estabelecem-se agendas e compromissos a serem cumpridos pelos países em desenvolvimento, constituindo condição necessária para se obter empréstimo nos organismos multilaterais.

No Brasil, essa adesão inicia-se no governo Collor de Mello, com as privatizações, e aprofunda-se no governo Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2000), que imprime uma série de reformas administrativas para alinhar seu governo com as propostas consideradas por muitos como neoliberais. É nesse governo, também, que, depois de oito anos (em 1996), é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), porém sofrendo alterações no congresso pela base governista em relação a seu projeto original.

A partir de então, é a LDBEN 9394/96, com as mazelas economicistas, que passou a nortear a educação no país, do ensino básico ao ensino superior. Nela estão contidos alguns princípios economicistas que possibilitam às universidades públicas federais e estaduais seu sustento e sobrevivência, face ao recuo do Estado no investimento público.

Diante disso, o fato de a lei delegar autonomia às universidades não assegura que elas consigam cumprir seu papel e função nesse novo ambiente sem entrar em crise e arranhar sua própria imagem como instituição pública.

Pode-se dizer que essa é a situação da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), reconhecida pelo Ministério Público em 1994, que, amparada em sua autonomia, adere às novas exigências da lei de mercado, no que tange à formação de professores do ensino fundamental (1^a a 4^a série).

A UNIMONTES passa a poder desfrutar das prerrogativas da LDBEN para criar novos cursos numa lógica de diferenciação – cursos não modulares – o que leva a

universidade aos descaminhos de uma expansão acelerada, rumo à formação de professores no curso Normal Superior.

Portanto, é nessa universidade com poucos anos de existência, sem tradição e experiência nas questões que norteiam uma instituição pública, que surge nosso problema de pesquisa.

Diante disso, nosso problema de pesquisa centra-se na formação dos professores do curso Normal Superior modular-emergencial, sustentado numa relação entre a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior do Norte de Minas (FADENOR) e os municípios.

Assim, nosso objetivo geral de pesquisa foi o de analisar a atuação da UNIMONTES no contexto das políticas públicas do país no que se refere à participação e proposição de programas de formação de professores na modalidade de “Normal Superior”, no cenário pós-LDBEN.

Seguindo essa linha de pensamento, delineamos como objeto de estudo a política na formação de professores na modalidade do curso Normal Superior oferecida pela UNIMONTES.

Assim, estabelecemos como objetivos de nossa pesquisa:

- Conhecer as repercussões e impactos na operacionalização/formação dos professores no curso Normal Superior Modular implementadas pela UNIMONTES.
- Avaliar a expansão do curso Normal Superior Modular e as possíveis contribuições que a UNIMONTES prestou/presta aos segmentos que estavam excluídos do direito ao ensino superior, em sua vasta área de abrangência dos municípios mineiros.

Diante disso, e do fato de a UNIMONTES ser reconhecida como universidade de integração regional no projeto inicial, propomos alguns questionamentos:

- Até que ponto a UNIMONTES tem conduzido suas ações pautadas na idéia de uma universidade pública, democrática, de boa qualidade, contribuindo para a melhoria da qualidade da formação dos professores no curso Normal Superior?

- Considerando que a UNIMONTES é uma universidade estadual, com dificuldades financeiras e estruturais, próprias das universidades brasileiras, ela poderia expandir-se com tanta rapidez sem desqualificar os serviços prestados na formação de professores no curso Normal Superior Modular?

Sob a mesma perspectiva, a hipótese geral desta pesquisa centra-se no fato de que a contribuição da UNIMONTES para ampliar o acesso de um contingente de professores visando atender os objetivos da LDBEN poderia conduzi-la para algumas alterações em seu papel como instituição pública.

Essas foram as coordenadas institucionais e situações motivadoras de nossa busca pela investigação de formação de professores no doutorado da UFSCAR. Preocupa-nos a questão do esclarecimento das políticas públicas que sustentam as atuais políticas de formação e de suposta preparação de docentes para o sistema educacional brasileiro, notadamente da educação básica.

No decorrer de meus estudos no mestrado, tive a oportunidade de compreender que um tema de pesquisa não surge do nada. São no conjunto das relações estabelecidas entre a experiência do pesquisador (trajetória estudantil ou profissional), as leituras na área cujo tema é abordado, além da participação em eventos científicos da educação, que surge um tema ou assunto a ser investigado.

Considerando que essa premissa é verdadeira, foi com meus estudos numa Faculdade de Ensino Superior em Formiga/MG e, posteriormente na pós-graduação *lato sensu* na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), bem como no mestrado PUC/Campinas, que investi parte de meus recursos financeiros conquistados ao longo de minha trajetória.

Foi no mestrado, iniciado em 1996, que participei de grandes debates, discussões e análises na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), cujo tema consistia na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. Entretanto, em que pese o fato de desfrutar da excelente qualidade dos professores da época, o mestrado foi autofinanciado e não proporcionava bolsas de estudos.

Não escondia minha indignação de ter que desembolsar recursos financeiros para tais fins. Porém, pude ampliar meus horizontes dos determinantes sociais, históricos, econômicos e políticos que emperram o acesso de grande contingente da população brasileira no que diz respeito ao acesso ao ensino público e gratuito em nossas universidades públicas,

neste país.

Posteriormente, portando o título de mestre, iniciei a docência no ensino superior no ano de 1997, na Universidade Estadual de Montes Claros – *Campus* Pirapora/MG. Atuei, também, no *campus* em Montes Claros de 2001 a 2004, no *Campus* de Espinosa, em 2005 e de Almenara, em 2006.

A partir do ano de 2000, tive a oportunidade de exercer a docência no curso Normal Superior oferecido pela UNIMONTES nos períodos de férias (janeiro e julho), em vários municípios de Minas Gerais, conforme sua área de abrangência.

Levando em conta que o curso Normal Superior era freqüentado majoritariamente por mulheres, tive a oportunidade de conhecer suas dificuldades para financiar o curso, e relacioná-las com meu percurso acadêmico. Estabeleci uma análise crítica, em uma moldura mais ampla, das questões econômicas que excluem a população brasileira do direito a uma educação de qualidade, numa instituição pública de ensino superior.

Por tudo isso, comecei a problematizar essa questão, cujas reflexões foram sendo aprofundadas em eventos tais como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE – 2000; 2002) e A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED – 2003; 2004), com assuntos girando em torno da criação dos institutos superiores, como *locus* preferencial de formação de professores em relação às Faculdades de Educação, bem como a reforma universitária e suas nuances. Portanto, esta pesquisa tentará desvelar, nesse processo aberto pelas determinações da lei, seus impactos e contradições.

No primeiro capítulo, considero a metodologia, tentando apreender dos dados qualitativos e quantitativos o movimento e as contradições que nortearam a operacionalização do curso Normal Superior pela UNIMONTES.

No segundo capítulo, analiso a origem da universidade, crises, tensões e desafios para preservar sua identidade e as repercussões históricas na universidade contemporânea no Brasil, desde a chegada de D. João VI; exponho e comento as contribuições do debate de Perry Anderson no Brasil com relação às origens, tensões e influências do neoliberalismo no mundo, no Brasil e suas repercussões na universidade contemporânea examinando suas contradições, crises e desafios.

Seguindo esse pensamento, no terceiro capítulo apresentamos uma retrospectiva histórica da origem do ensino superior/formação de professores no norte de Minas da FAFIL, passando pela FUNM – suas dificuldades, entraves e desafios –, até sua constituição em universidade – a UNIMONTES, no contexto da LDBEN; analisamos também, a repercussão do recuo do Estado em relação ao financiamento da Universidade, fato

que concorreu para sua entrada no quase mercado educacional por meio de uma expansão acelerada na oferta do curso Normal Superior modular.

No quarto capítulo, apresentamos a concepção do Projeto Político-Pedagógico do curso Normal Superior, discutindo as contradições da forma de acesso ao ensino nessa modalidade de ensino, procurando demonstrar os entraves e os desafios do currículo de formação dos professores, enfrentados pela UNIMONTES, na tentativa de cumprir os objetivos da LDBEN.

Pela mesma razão, no quinto capítulo, procuramos analisar e discutir os dados da pesquisa, buscando refletir sobre as contradições na forma de operacionalização do curso Normal Superior da UNIMONTES nos municípios norte mineiros.

Apresento no sexto capítulo, o contexto das dificuldades sócio-econômica dos alunos – oriundos dos municípios das regiões mais pobres do estado de Minas Gerais, bem como a avaliação que os alunos fazem sobre a qualidade do curso, no que se refere às questões administrativas (organização) e pedagógicas (qualidade do curso).

Por fim, apresento as considerações finais que apontam para uma contradição no papel da universidade enquanto instituição pública na oferta do curso de formação de professores Normal Superior.

CAPÍTULO I

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A questão metodológica foi uma determinação central neste projeto de pesquisa. Partindo do pressuposto de que havia uma clara articulação e inter-relação entre os campos econômicos, políticos, filosóficos e sociais, este projeto abarcou um enfoque complexo, devido às múltiplas determinações que encerram essa totalidade.

Foi necessário entender os determinantes da legislação que materializou as políticas de formação e o universo dos professores, suas percepções e posições, frente a esse contraditório processo. Portanto, o modo de ver a realidade incluiu uma perspectiva dialética, pressupondo que todos os fenômenos são históricos e estão em constante movimento, e que esse movimento foi provocado pelas contradições, postas nas condições objetivas da realidade. Sendo assim, os fenômenos sociais foram concebidos e tratados como um todo estruturado, na pretensão de serem racionalmente compreendidos.

A maneira pela qual foi concebida a realidade – quer pelas premissas de sua identidade natural ou social, especialmente a última – determinou, de forma coerente, a metodologia que foi utilizada na investigação. Assim, o trabalho de investigação pode ser caracterizado como predominantemente qualitativo, sem, contudo, desconsiderar os aspectos quantitativos. A metodologia em questão levou em conta ambos os aspectos.

O objeto de pesquisa agregou o dualismo quantidade/qualidade. Quantidade prevê o conjunto revelador da grandeza ou da dimensão, enquanto que qualidade refere-se a um conjunto indicador representado. Existe uma relação muito dinâmica e profunda entre essas duas dimensões do fenômeno. Assim sendo, optamos por pesquisar integrando-as plenamente em relação ao mesmo objeto, em sua realidade histórica. É preciso esclarecer que a metodologia em questão levou em conta os aspectos, quantidade/qualidade, como tão bem nos alerta Gamboa:

[...] a retomada sobre o dualismo quantidade-qualidade não pode ser mantida no nível técnico [...] há um reducionismo, resultante da forma como se colocam as alternativas da pesquisa, considerando apenas as opções técnicas desligadas de outros aspectos ou níveis que integram o processo da pesquisa científica (GAMBOA, 1995, p.85).

Na metodologia, foram utilizadas como técnicas de pesquisa: a observação participante, a entrevista, questionários e a análise documental.

Analisamos documentos e informações, obtidos através da Pró-Reitoria de Ensino (ANEXO A), dos 21 núcleos em que foi realizada a primeira fase do curso Normal Superior oferecido pela UNIMONTES, iniciado em janeiro de 2000, na busca da compreensão das mudanças ocorridas nas propostas de formação dos professores nas etapas posteriores.

Assim, procuramos centrar o estudo a partir de julho de 2003, quando da constituição de mais 30 novas turmas. O critério utilizado considerou, dentre os 155 municípios envolvidos nesta segunda fase do curso, a relação estabelecida nos contratos entre FADENOR e alguns desses respectivos municípios e a responsabilidade de cada um deles quanto ao funcionamento e estrutura do curso, estabelecidos nos convênios e/ou contratos.

Nesse sentido, escolhemos sete desses municípios-núcleo: Almenara, Corinto, Janaúba, Joáima, Montes Claros, Paracatu e Varzelândia. O critério, aqui, baseou-se no fato de esses núcleos estarem situados nas diferentes regiões de abrangência do curso Normal Superior pela UNIMONTES, ou seja: Vale do Jequitinhonha, Região Central, Norte de Minas e Noroeste de Minas.

Considerando a dimensão geográfica e essa área de abrangência do curso, utilizamos, inicialmente, o questionário (ANEXO B), com 33 questões, cuja estrutura contemplou: informações pessoais e sócio-econômico dos alunos, trajetória escolar, avaliação do curso, infra-estrutura e funcionamento do curso. Para aplicá-lo, contamos com a colaboração dos coordenadores de núcleo dos respectivos municípios, considerando que eles tinham contato permanente como os professores-alunos nas atividades semipresenciais.

Fazer uso do questionário no encaminhamento dos trabalhos encontra respaldo em Labes (1998, p.16), segundo o qual “Muitas vezes opta-se pelo emprego do questionário pelo seu poder de atingir um público numeroso, geralmente disperso geograficamente, fato que inviabiliza ou dificulta outras técnicas de levantamento”.

Foram aplicados 300 questionários distribuídos nos sete núcleos, dos quais 155 foram respondidos, o que corresponde a cerca de 50%. Nesses 155 questionários, evidenciou-se o fator “utilizado”, foi o interesse dos alunos em respondê-los: 65% foram respondidos no município de Varzelândia; 11% em Montes Claros; 8,4% em Almenara; 6,5% Joáima; 3,9% no município de Janaúba; 3,2% em Corinto e 2,7% de Paracatu.

A escolha do curso Normal Superior como objeto deste estudo deve-se ao fato de ter sido nessa modalidade de curso que, a partir do ano 2000, a UNIMONTES/FADENOR implementou sua estratégia de expansão do ensino superior, com cursos modulares semipresenciais, aderindo à lógica dos cursos semipúblicos.

Além do questionário, foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com um funcionário da FADENOR, considerado na pesquisa como o “entrevistado um” (E1) (ANEXO C). O contato foi feito por telefone, com sua secretária, que solicitou que as perguntas da entrevista fossem encaminhadas por e-mail com antecedência, o que foi cumprido por parte do pesquisador.

A entrevista foi realizada e gravada em fita cassete. A segunda entrevista foi com outro funcionário da UNIMONTES, “o entrevistado dois” (E2) (ANEXO D). O contato foi feito pessoalmente, tendo sido agendada a data da entrevista, realizada no horário marcado, na sala do Departamento de Letras da UNIMONTES, no Centro de Ciências Humanas.

Outro procedimento também adotado foi o uso do gravador com fita cassete. Sobre isso, Bogdan; Biklen (1994, p. 15) afirmam que “a entrevista semi-estruturada nos auxilia no sentido de tentar obter alguns dados referentes ao estudo e compará-los entre vários sujeitos”.

Ressaltamos que no processo de coleta de dados procuramos tomar alguns cuidados com relação aos aspectos éticos desta pesquisa. Todos os sujeitos foram esclarecidos quanto os objetivos do trabalho e concordaram em participar das entrevistas, responder aos questionários, disponibilizar correspondências pessoais referentes ao curso Normal Superior, desde que suas identidades fossem preservadas.

Com relação às duas entrevistas realizadas, os funcionários autorizaram sua divulgação neste trabalho (ANEXO E).

Como atividade de campo, também se utilizou do exercício da docência em todas as etapas do curso, desde sua implantação até a presente data. A permanência *in loco* nos municípios que contavam com a presença dos sujeitos envolvidos, nesta pesquisa, permitiu-me o contato, a observação direta das condições do município e dos alunos, no período presencial.

Nesse sentido, a observação ocorreu nos períodos dos módulos presenciais do curso, quando da permanência do professor para o exercício da docência. No período de permanência *in loco* nos municípios (de 15 a 30 dias), tivemos a oportunidade de presenciar as festas tradicionais que expressam o modo de vida de sua população. Também foi possível estabelecer uma relação interpessoal com os professores-alunos. Foi num desses momentos de conversa informal e escuta atenta das alegrias e tristezas dos professores que obtivemos informações pessoais relevantes para esta pesquisa.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos “sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador, acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que o cerca e as suas próprias ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Além da observação, tivemos a oportunidade de trabalhar com a disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação nos primeiros módulos do Curso. Foi nessa disciplina que os professores-alunos receberam as orientações de como elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – o Memorial.¹

O memorial constitui, pois uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa histórica e reflexiva. Devem então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmica profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter informação completa e precisa do itinerário percorrido (SEVERINO, 2000, p.135).

Sendo assim, além de orientarmos os professores-alunos, posteriormente fazíamos a leitura, devolvendo-lhes em seguida, com os devidos comentários, para reescrita nos próximos módulos. Tivemos a oportunidade de ler os memoriais dos professores-alunos de todos os municípios selecionados nesta pesquisa em sua fase inicial, que contemplava: trajetória escolar do professor-aluno até seu acesso ao curso Normal Superior Modular, bem como as contribuições das disciplinas nos períodos presenciais, no primeiro módulo do Curso.

Nesse sentido, retornávamos aos municípios-núcleos para a devolução do Memorial aos professores-alunos, tecendo comentários e solicitando-lhes o consentimento para utilizá-los na referida pesquisa. Selecionamos três memoriais de cada município: Corinto, Paracatu e Janaúba. Retiramos alguns extratos dos textos para análise de seu conteúdo.

Recorremos à Secretaria Geral da UNIMONTES, tendo em vista a relevância dos dados quantitativos, tais como: matrícula inicial, quantidade de alunos formandos, o que acenou para uma possível expansão no ensino superior (ANEXO F).

¹ Memorial: exigência do Trabalho de Conclusão de Curso. O Memorial era redigido pelos alunos em quatro etapas: no primeiro, segundo, terceiro e quarto módulo. Ao término de cada módulo, o aluno reescrevia e/ou acrescentava suas reflexões a respeito da contribuição das disciplinas para o aperfeiçoamento profissional e/ou pessoal.

Analisamos, também, o relatório final do curso Normal Superior, elaborado pela equipe da Pró-Reitoria de Ensino, bem como a posição do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), parecer nº. 754/2002 (ANEXO G), quanto ao relatório final, estabelecendo relação entre os mesmos.

Na seqüência, descrevemos a estrutura e o funcionamento do Projeto Político-Pedagógico do ano 2000 do curso Normal Superior, pois ele é a base que norteou toda a concepção dos cursos posteriores, e à qual, recorremos na discussão dos dados, a todo o momento, neste estudo.

Para um maior entendimento do processo seletivo desse curso, recorremos aos editais da Comissão Técnica de Concursos (COTEC), na tentativa de compreender as respectivas condições de acesso (ANEXO H).

Para entender os determinantes da legislação interna da UNIMONTES, que materializou a política de formação do curso Normal Superior, consultamos a Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX) da UNIMONTES, nº 144 (ANEXO I), bem como a legislação estadual e federal, por meio de documentos expedidos pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Outro procedimento do presente estudo foi trabalhar com os dados do Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDH-M): educação, renda e longevidade do ano de 2000, do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (IBGE, 2001). Trabalhamos também com o IDH-M das regiões de Minas Gerais, da Fundação João Pinheiro (FJP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses dados permitiram analisar e comparar as diferenças regionais no estado de Minas Gerais e estabelecer comparação entre o IDH-M dos sete municípios pesquisados.

Para conhecer a natureza dos convênios e contratos firmados com os municípios, tendo em vista os aportes financeiros para a realização do curso, analisamos documentos, obtidos por meio de ofícios (ANEXO J), na Pró-Reitoria de Ensino da UNIMONTES. Mais uma vez, recorrendo a Bogdan; Biklen (1994, p.181), podemos afirmar que “os documentos internos podem revelar informações acerca do comando oficial e das regras e regulamentos oficiais”.

O cotejo entre as pesquisas de ordem documental, o levantamento da literatura crítica sobre o tema, e os dados levantados da percepção dos docentes e de suas contradições permitiu um aporte crítico e uma reflexão histórica alusiva ao papel da universidade, frente aos desafios da democratização do acesso ao ensino superior.

CAPÍTULO II

2.1 A ORIGEM E O CONCEITO DA UNIVERSIDADE: seu processo histórico

Neste capítulo, pretendemos fazer uma breve retrospectiva histórica sobre a origem da universidade, sua função, suas crises e resistências, para tentarmos compreender o momento atual por que passa a universidade no Brasil.

Cabe-nos ressaltar que a universidade é apenas *um dos modelos* de ensino superior surgido no século XI. Outras formas de ensino superior, de natureza particular, sempre foram oferecidas numa relação de concorrência ou complementaridade com a universidade.

Contudo, se recorrermos ao conceito etimológico (aceito por cientistas e pesquisadores), universidade é uma comunidade com certa autonomia entre professores e alunos, reunidos em torno de um número de disciplinas. É a criação específica da civilização ocidental, na Itália, França e Inglaterra, no início do século XII. Se esse primeiro conceito de universidade refere-se à corporação de alunos “*Scholarium*”, o segundo, que veio somando o primeiro de forma espontânea, refere-se a diferentes campos do saber, ou seja, “*Universitas Studiorum*” ou “*Studia Generalia*”.

Todavia, Charle; Verger (1993, p. 7) comentam que fica cada vez mais difícil precisar um conceito sobre uma das instituições mais antigas do mundo, pois “universidade é aquilo que se autodenomina universidade”.

Apesar dessa consideração, a origem das universidades dá-se na Europa Ocidental, especificamente em Bolonha, Paris e Oxford, no início do século XII, sem adotar um *modelo único*. Na segunda metade do século, seus estudantes eram de origem estrangeira de famílias nobres da Europa, reunidos em grêmios e corporações, sob a coordenação de um “*Rector Scholarium*”, e se prestava a estudos gerais de artes liberais, medicina e jurisprudência, ou seja, “*Studia Generalia*”. No norte da Europa, Paris (1150 – 1170) e fora da Itália, Oxford (1218), a universidade constituía-se de uma associação de mestres ou federação de escolas, cujas disciplinas se concentravam em torno da teologia e artes liberais, em que a influência eclesiástica era muito forte.

Embora nessas instituições as características sejam bastante específicas, com arranjos institucionais diversificados, elas tinham um traço em comum: numa época que ainda trazia as marcas das proibições, era nas universidades que os assuntos proibidos, considerados hereges, podiam ser discutidos e examinados. Daí a tentativa dos poderes políticos e eclesiásticos da época, em controlar e regular a autonomia das universidades.

Esse fenômeno gera conflitos e resistências por parte dos mestres e alunos para obter o reconhecimento e, conseqüentemente, a autonomia da instituição. Em sua origem, as universidades têm a marca distintiva da luta contra a igreja, os reis e até mesmo a população das cidades. Para preservar as investidas externas à resistência, o deslocamento de uma cidade para outra era uma forma de temporariamente assegurar sua liberdade de expressão.

Entretanto, o Grande Cisma² (1378 – 1417), que marca a ruptura confessional e divide a Europa, aprofunda-se numa crise, em que a idéia de um Estado universal vai cedendo lugar ao conceito de Estado Nação. Com a formação das cidades, a economia comercial tomou lugar da economia feudal. Várias mudanças vão ocorrer no campo da cultura e da arte, afetando sobremaneira a igreja católica romana e culminando com o surgimento da burguesia e a reforma religiosa. Nesse aspecto, a universidade já é reconhecida pelas autoridades políticas como instrumento de modernização e produção cultural dos países até então marginalizados.

Embora as universidades guardassem em sua estrutura, organização e ensino resquício do modelo eclesiástico, cada vez mais, ela era exigida à renovar-se, face às mudanças na organização social das cidades e Estado. A necessidade de dar uma estrutura administrativa, bem como de criar uma ideologia nacional, concorre cada vez mais para que o poder local e o estado exerçam um controle sobre a autonomia da universidade.

É nesse contexto de ruptura de poder, da igreja para o estado, que emerge a universidade moderna, embora existisse a resistência por parte dos mestres e corporações de estudantes, numa tentativa de preservar a autonomia da universidade.

De acordo com Minoque (1981), as universidades somente poderiam manter sua identidade se funcionassem de acordo com o espírito acadêmico. Caso contrário, o seu crescente envolvimento com a sociedade poderia torná-la uma mera caçadora de fantasias.

Nesse sentido, podemos notar que o *fenômeno do Grande Cisma* (1378 – 1417), cuja rivalidade religiosa favorece a emergência dos Estados nacionais – bem como a Reforma Protestante – vai repercutir na criação e multiplicação de novas universidades.

É dentro dessa nova reconfiguração social e política que ocorre uma desmobilização das universidades. As dificuldades financeiras, a troca de favores, a perda da independência e um ensino cada vez mais vinculado às questões locais a serviço da ordem estabelecida, reorientam a função e o papel da universidade. Por fim, apesar das semelhanças quanto à organização e estrutura das novas instituições inspiradas no modelo de Bolonha,

² O fenômeno do Grande Cisma foi a transferência da sede papal para a cidade francesa de Avignon e a eleição simultânea de dois a três pontífices.

Paris e Oxford, uma nova instituição, bastante diferente, havia surgido distante de suas origens e finalidades surgidas três séculos antes (WOLFF, 1993, p.25).

Apesar da concorrência estabelecida pelo aumento das novas universidades, ligadas a interesses locais, algumas universidades com tradição na idade média ainda vão destacar-se devido a seu prestígio. Entretanto, cada vez mais novas fundações ou universidades passam assumir funções diversas, tais como a formação da elite local e a manutenção da ordem social e política estabelecida.

Dessa forma, para compreendermos alguns desdobramentos das formas e ou modelos que a universidade assumiu em suas diferentes tendências, reportamo-nos a Wolff (1993), que, a partir de uma análise das universidades dos Estados Unidos, propõe discutir como deveria ser a universidade – não como ela é, realmente, ou tem-se apresentado, em suas diversas formas e arranjos institucionais.

Nesse sentido, ele categoriza as universidades em quatro modelos: a universidade como santuário do saber; a universidade como campo de treinamento para as profissões liberais; a universidade como prestação de serviços; e a universidade como linha de montagem.

Para Wolff (1993), no primeiro modelo, como santuário de saber, a universidade é baseada na tradição. É como uma torre de marfim, sem nenhuma relação com a sociedade. Os intelectuais são eruditos que dialogam com os textos literários e religiosos dos grandes pensadores. Nesse modelo, o saber erudito tem uma importância central na transmissão do conhecimento, chamado de humanidades. A universidade que representa esse modelo é a universidade de Chicago. Embora Wolff negue o modelo de universidade como santuário do saber e o pedantismo da falsa erudição, afirma que essa universidade tem lugar em seu modelo utópico.

O segundo modelo, da universidade como campo de treinamento, tem suas origens nas universidades criadas na Europa dos séculos XII e XIII, constituindo as faculdades de Direito, Medicina e Teologia. Esse tipo de instituição está relacionado às profissões liberais com um número de papéis e categorias ocupacionais relacionados a uma profissão. São profissões que necessitam de credenciamento para serem exercidas. Wolff (1993) critica a especialização, que é confundida com profissionalismo. Os profissionais dispersam-se em laboratórios, hospitais-fazenda, concorrendo para a perda da unidade acadêmica. Argumenta que todas as escolas e programas profissionais deveriam ser retirados da universidade e organizarem-se como institutos independentes.

No terceiro modelo, a universidade como agência de prestação de serviços é

caracterizada como *uma instituição complexa ou, talvez, agregação de instituições informalmente reunidas que realizam um conjunto de ações educacionais, de pesquisa, de consulta e outros para a sociedade norte-americana como um todo* (WOLFF, 1993, p. 54).

Wolff (1993) refere-se ao Dr. Clark Kerr como o teórico desse modelo de universidade, cuja denominação é multidiversidade. Ela vai a todas as direções e foge ao padrão do conceito moderno de universidade. Ela não tem muros, nem portões e engloba várias instituições, como hospitais, escolas primárias e secundárias e fazendas, em vários estados e países, e, se possível *a universidade da Califórnia terá provavelmente uma ramificação na lua antes que o século acabe* (WOLFF, 1993, p. 56).

Outra característica da multidiversidade é que, para atender a diferentes interesses da sociedade, ela deve ser diversificada. Com relação ao acesso, a multidiversidade é aberta a estudantes de todos os níveis e *status* sociais; ou seja, o estudante mal preparado, o fraco, o vagaroso, todos são incentivados a entrarem na órbita da multidiversidade.

Nesse modelo institucional, Wolff (1993) critica a perda da unidade interna e a capacidade de reflexão crítica da universidade com relação aos problemas da sociedade. Nega esse modelo e afirma que, em lugar de universidade, dever-se-ia registrar: *aluga-se uma universidade*.

No quarto e último modelo, a universidade como linha de montagem para o homem do sistema, Wolff (1993) caracteriza como um antimodelo de universidade e faz analogias entre a indústria e a universidade. Comenta que, apesar dos movimentos e críticas exercidas pelos estudantes contra a organização interna dessa universidade, eles identificam-se com ela. A universidade é seu lar, seu ambiente, onde vão incorporar um conjunto de valores – a competição, o sucesso, a fama, que, posteriormente, vão orientá-los na sociedade.

O produto da universidade [...] é o homem do sistema. Os clientes desse produto são as corporações, agências governamentais, fundações, serviços militares e universidades, cujas atitudes destrutivas, repressivas e anti-sociais exigem uma oferta sempre maior de trabalhadores leais e não questionadores. Os estudantes são a matéria-prima da qual a universidade molda o seu produto (WOLFF, 1993, p. 78).

Nas colônias espanholas da América, a universidade não era estranha. A primeira universidade americana apareceu em 1538, em São Domingos, ilha onde Colombo teve seu primeiro contato com o novo mundo. Sua existência foi temporária. Posteriormente, em 1553, no México, com longa duração, conta com a junção de três universidades comuns nas universidades espanholas (filosofia, direito, teologia). Mais tarde, passa a ter as mesmas

regalias da famosa universidade de Salamanca. Na esteira dessas, apareceram as universidades de São Marcos (Peru), São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) e tantas outras. De forma que, no período da independência do Brasil, já existiam 26 ou 27 universidades na América Espanhola e, no Brasil, nenhuma.

Desde suas origens, a universidade é apenas um dos modelos de ensino superior que sempre esteve em concorrência com outros modelos. O conceito de universidade está vinculado à noção de estudantes ou professores que defenderam sua autonomia, e a liberdade de ensino, em detrimento das opressões religiosas, políticas, que tentaram controlar suas atividades.

Entretanto, com o desgaste e decadência da igreja na Idade Média, a rivalidade religiosa, a reforma e o surgimento das cidades e Estado favorecem as novas exigências vinculadas aos interesses regionais e locais. Nesse sentido, o reconhecimento da universidade pelo poder local, na figura de reis, soberanos e príncipes, concorre para o exercício de um controle em sua autonomia.

A universidade atual surge como instrumento de modernização do Estado, quer seja na construção de uma ideologia nacional, como na construção de quadros de profissionais para atuar na área administrativa.

2.2 ORIGEM DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Esse atraso na implantação de uma universidade é explicado de várias formas por estudiosos brasileiros. Cunha (1980) apresenta-nos duas explicações, mais comuns. A primeira revela o pensamento de um grupo de estudiosos brasileiros que atribui esse atraso da universidade no Brasil ao fato de não termos sido colonizados pelos espanhóis.

A segunda corrente explicativa é a de que o surgimento tardio da universidade no Brasil deve-se à restrição da metrópole portuguesa quanto a esse tipo de instituição em nosso país. Além dessas duas explicações, Cunha (1980) alude ao trabalho pouco divulgado de Júlio César Faria, que também apresenta explicações para a questão do atraso da universidade no Brasil. Segundo Cunha, o referido autor apresenta dois argumentos.

O primeiro deles é o fato de os colonizadores terem encontrado na América Espanhola povos de cultura superior, dificultando, assim, a disseminação da cultura dos

conquistadores. O segundo argumento estaria ligado à qualidade do recurso docente. A Espanha contava com oito universidades no século XVI; e Portugal com a de Coimbra e, mais tarde, a de Évora, de pequeno porte. Sustentado nesse estudo, Cunha (1980, p.15) argumenta que o conceito de universidade no Brasil seria uma mera questão de nomenclatura, pois “o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior”. Questiona, ainda, se as universidades hispano-americanas não teriam a equivalência dos colégios Jesuítas da Bahia, Maranhão, Pará, Rio de Janeiro e de Olinda (CUNHA, 1980).

Em que pesem a relevância e a pertinência das análises de Cunha, não é o objetivo deste estudo aprofundar discussão nessa linha de pensamento. Retomamos a idéia de Charle; Verge (1993) que universidade é “aquilo que se autodenomina universidade”. Entretanto, necessário se faz acompanhar a evolução histórica do ensino superior no Brasil, para identificarmos seus arranjos e desdobramentos, com relação a criação da primeira universidade brasileira.

No início do século XIX, a idéia de universidade ainda não era possível de ser pensada dada as condições de dependência política e cultural da metrópole portuguesa. Nesse contexto, a única possibilidade de estudos no ensino superior era a universidade de Coimbra, após estudos nos colégios jesuítas. A esse respeito, Anísio Teixeira (1989) comenta que “O brasileiro nascido na Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, [...] torna-se, assim, difícil, até então, caracterizar-se a filosofia da universidade no Brasil como distinta da filosofia portuguesa” (TEIXEIRA, 1989, p. 65).

Teixeira (1989) acrescenta que essa simbiose cultural entre brasileiros e portugueses levou-nos a um sentimento anti-universitário, impedindo que a idéia de universidade no Brasil seja posta. Atribui essa rejeição à reforma educacional proposta pelo Marquês de Pombal em Portugal. Influenciado por idéias iluministas, ele expulsa os jesuítas do reino de Portugal. Essa medida repercute também na colônia brasileira, com a expulsão dos jesuítas em 1759. A partir daí, todo o sistema de ensino implantado pelos jesuítas em terras brasileiras será desmontado.

Nesse período, somente as aulas avulsas vão cumprir a função de preparar as elites coloniais para os estudos posteriores na Europa. Teixeira (1989) salienta, ainda, que os alunos brasileiros que vão estudar na universidade renovada de Coimbra é que posteriormente irão influenciar o processo político de independência no Brasil e trazer um novo espírito cultural. Para Cunha (1980), José Joaquim da Cunha Azevedo, bispo de Olinda de 1779 a 1802, pode ser considerado não só um dos produtos da universidade de Coimbra renovada, como também um dos responsáveis pela difusão da ideologia vigente – a influência do

Iluminismo, o pensamento liberal e as idéias progressistas na pedagogia.

Entretanto, a situação da Colônia só vai alterar-se com a chegada de D. João VI ao Brasil (1808). Essa transferência da Corte Portuguesa ocorreu em virtude da invasão de Portugal pelas forças francesas. Foram criados, no Brasil, cursos e academias, com o objetivo de formar os burocratas do estado e suprir as necessidades estruturais no primeiro reinado. Os primeiros cursos superiores foram: Academia Real da Marinha (1808); Academia Real Militar (1810), para formação de oficiais e engenheiros civis e militares; cursos para a formação de técnicos em áreas como a economia e a indústria.

Dada a influência cultural da França no Brasil, a forma de organização do ensino superior vão ser as escolas isoladas, com currículos baseados no modelo francês. Nesse contexto, não faltaram sucessivas tentativas de reuni-las em universidade, pensamento defendido por “liberais”, que reivindicavam a liberdade de ensino, porém criticado por “positivistas”, que viam na universidade uma instituição atrasada e de privilégios da elite.

Porém, não faltaram recomendações e projetos para a criação da universidade no Brasil, inclusive da “última fala do trono” (TEIXEIRA, 1989, p.99). Noutra direção, todavia não menos relevante, Anísio Teixeira (1989) comenta que essa resistência à criação de uma universidade estaria relacionada a um sentimento de inferioridade do povo brasileiro na capacidade de criá-la e mantê-la, e, às vezes, até mesmo por achá-la desnecessária.

Em linhas gerais, da Colônia, passando pelo Império (1822-1831), até o início da República (1889-1930), essa questão será retomada, tendo em vista a crise de hegemonia entre os interesses dos latifundiários, a burguesia industrial e o operariado, que viam na escolarização oportunidades de privilégios e ascensão profissional. O fato de a república trazer outro reordenamento jurídico com o sistema federativo tornou possível realizar velhos anseios. Cunha (1980, p. 198) salienta que é nesse contexto que serão criadas três universidades, de *caráter passageiros*, “embora tivesse a existência curta, só vingando décadas mais tarde”: a universidade de Manaus (1919 – 1926), a universidade de São Paulo (1912-1917), e a universidade do Paraná (1912-1915).

O desaparecimento prematuro dessas universidades deu-se por circunstâncias diversas. A de Manaus termina com o apogeu do ciclo da borracha. A universidade de São Paulo e a do Paraná, pela falta de reconhecimento dos diplomas oferecidos e a equiparação de seus cursos aos do Governo Federal, ressaltando-se, ainda, que ambas surgiram por iniciativas isoladas de grupos de profissionais liberais. Valendo-se de um período de descentralização do ensino, estiveram à frente dessas propostas alternativas. O apoio do governo estadual e federal limitou-se, em alguns casos, com a universidade de Manaus e Paraná, a pequenos subsídios.

Vale salientar que, para sobreviver financeiramente, todas as três universidades (Manaus, São Paulo e Paraná) recorriam a vários expedientes: doações do governo estadual e federal; cessão de prédio escolar para funcionamento; mensalidade e taxas dos estudantes; trabalho voluntário dos professores; doações de equipamentos pessoais etc.

Na verdade, essas instituições ficaram na esfera da iniciativa privada em seus respectivos estados. Porém, uma manobra jurídica de reação do governo central, promove, através do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, as condições institucionais para criar a universidade na órbita federal. Essa manobra traduz-se na centralização do ensino superior pelo governo, uma vez que as iniciativas privadas nos Estados se haviam proliferado sem controle.

Nesse sentido, o governo central poderia criar a universidade quando julgasse necessário, pela congregação de três faculdades: Escola Politécnica, Escola de Medicina e uma Escola de Direito, tornando-se um modelo e referência para as futuras universidades a serem criadas no País.

Conforme pesquisa documental realizada por Fávero (2000) em atas, jornais e assembléias, esse decreto de criação da universidade teria ocorrido sem debates e maiores discussões. Ainda nesse sentido, Cunha (1980) afirma que a universidade foi criada no papel, para receber academicamente o rei Alberto da Bélgica. Somente em 1920 é criada, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Seguindo esse modelo, foi criada, em 1927, a Universidade de Minas Gerais. Cabia ao governo federal criar regulamentos oficiais no sentido de orientar e controlar legalmente a forma de organização das futuras universidades do país.

Essa proposta foi recebida com intensas críticas e debates por parte de intelectuais da época. Assim, a década de 1920 é marcada por novas idéias nos meios políticos, culturais, sociais, que vão influenciar as décadas seguintes. Marcam esse contexto, dentre outros: o Movimento Tenentista, a Semana de Arte Moderna, a criação da Academia Brasileira de Ciências (1922) e a Associação Brasileira de Educação (1924). Fávero (2000) acrescenta, ainda, que a crítica, quanto ao modelo de universidade, partia de intelectuais representantes desses movimentos e instituições: a falta de relação orgânica entre unidades; a autonomia universitária; a dúvida quanto ao fato de a universidade assumir caráter regional e/ou seguir o modelo padrão preconizado oficialmente. Não obstante esses debates e discussões, esse modelo e concepção de universidade oficial vai perdurar até o início dos anos 1930.

Como assinala Fávero (2000), foi no início dos anos 1930, com o processo de

modernização do país, que um intenso movimento de novas idéias e projetos no plano político, cultural, social e educacional vai acentuar-se. É nesse período que se implanta o governo provisório de Vargas. No tocante ao ensino superior, é assinado o decreto 19.851, de 11 de Abril de 1931, por Getúlio Vargas e Francisco Campos, que institui o Estatuto das Universidades Brasileiras. É esse estatuto que possibilita ao governo a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, até a sua institucionalização como universidade do Brasil, em 1937, num ato de manobra e centralização do governo. Entretanto, essas manobras do centro do poder não passam despercebidas pela intelectualidade brasileira. Vários artigos serão publicados no Jornal Estado de São Paulo, e as combativas entidades civis Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciência (ABC) não poupam críticas ao modelo, ou seja: o formato geral para as universidades e sua constituição, que se dá pela congregação de três faculdades: Direito, Medicina e Engenharia. É que, desde a década de 1920, essas duas entidades ABC e ABE já vinham promovendo discussões e debates com relação à concepção, o papel e a forma de organização que expressasse a cultura nacional.

Por outro lado, a criação da Universidade do Rio de Janeiro desconsiderou a experiência inovadora da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por decreto municipal em 1935, com sobrevivência de apenas quatro anos. Anísio Teixeira idealizou a Universidade do Distrito Federal movido pelo sentimento de uma educação nacional voltada para nossos hábitos e necessidades. Defendia a renovação da universidade como busca da qualidade do ensino superior no Brasil. Afirmava que o que existia eram escolas profissionais, que distribuíam excesso de diploma anualmente mais do que o necessário (TEIXEIRA, 1989, p.34-35).

Em que pese essa experiência, o Estado Novo desarticulou, centralizando e oficializando a Universidade do Brasil, como sendo a referência do governo para as futuras universidades do país. É, também, nesse contexto, que, em 1934, é criada a Universidade Estadual de São Paulo (USP), originária da Escola Livre de Sociologia e Política.

Em decorrência desses acontecimentos e do endurecimento do Estado Novo em 1934, com a constituição constitucionalista, as discussões e debates vão ser cerceados pelo governo, seja do ponto de vista jurídico, da repressão policial e até mesmo do isolamento da vida pública de intelectuais, a exemplo de Anísio Teixeira, tachado pelo governo de comunista.

Entretanto, restabelecida a democracia com a deposição de Vargas e de tudo o que representa o Estado Novo, o país entra numa nova fase histórica. As instituições políticas e civis vão ser representadas. É nesse ambiente de redemocratização do país que novamente o

modelo da Universidade do Brasil volta a ser posto em questão. São recorrentes os questionamentos quanto à concepção de Universidade, sua organização, autonomia, o ensino e a pesquisa.

Dos anos de 50 a 60 do século passado, o que vai ser colocado em pauta e discussão é o velho modelo, anacrônico, fragmentado e bacharelesco de universidade até então em voga no país – elitista e voltada exclusivamente para o ensino, fechada em si mesma e difusa de um saber estrangeiro. Para Reis Filho (1976), com o processo de transformação da sociedade brasileira para o modelo urbano/ industrial em ascensão, aquela universidade velha e obsoleta não conseguia corresponder, dado o seu caráter conservador. Instaura-se uma crise quanto à função da universidade para esse novo momento histórico.

É essa crise que permite o desenvolvimento de uma consciência crítica quanto ao papel da universidade, que inicia um movimento para conduzir o processo da Reforma Universitária, congregando estudantes, professores e intelectuais ligados à causa. É dentro desse quadro que um novo modelo de universidade surge: a Universidade de Brasília, que buscava criar a universidade necessária para uma nação independente, mais democrática e com autonomia. A universidade necessária ficou no projeto, visto que a construída no governo militar foi bastante diferente.

Faz-se necessário também ressaltar que é nesse período, 1968, que os estudantes intensificam a pressão em prol de mais vagas na universidade e um ensino de qualidade voltado aos interesses nacionais. Essa pressão culmina com a rebelião do Movimento Estudantil de 1968. Entretanto, mais uma vez o governo militar consegue impor as idéias do movimento e, através da Lei 5.540/68, cria a Reforma Universitária com objetivos bem diferentes dos anseios de intelectuais, professores e estudantes. A Reforma Universitária do governo introduziu os departamentos, a relação custo e benefício, conduzindo a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior, mas cerceando a autonomia universitária.

A origem da universidade no Brasil está ligada às mudanças políticas na Europa, especificamente em Portugal, com a vinda da Família Real para o Brasil criando os primeiros cursos superiores. Entretanto, o atraso da idéia de uma universidade no Brasil está relacionado ao jogo de interesses de grupos políticos que historicamente foram revezando-se no poder.

Em seu percurso histórico, o debate entre o público e o privado caracteriza-se de centralização ou descentralização do ensino superior. Quanto ao processo de centralização, iniciativas de cunho inovador foram interrompidas por manobras do governo militar. No que

diz respeito à descentralização, foi o momento que permitiu iniciativas nos Estados de um Ensino Superior de iniciativa privada.

Por fim, em que pese esse jogo de interesse por parte do governo ou de grupos de iniciativa privada, a sociedade, através de suas entidades civis, nunca deixou de fazer resistência em prol de uma universidade autônoma e democrática.

2.3 NEOLIBERALISMO NO MUNDO E NO BRASIL: um tema em debate

Para compreendermos o surgimento das idéias neoliberais, suas implicações e repercussões, retornamos a Friedman (1988), que profetizara que suas idéias deveriam aguardar o momento próprio para serem aceitas e incorporadas.

Após um período de estabilidade e crescimento nos anos 50 e 60, assegurados pelas políticas de bem-estar social em vários países, essas políticas entram em crise no início dos anos 70. É nesse contexto que as propostas do grupo de Saint Pélerium, nas expressões de Hayek e Friedman, encontram respaldo na área econômica, política e social, para oferecer o remédio para os males econômicos, ou seja, entra em cena a ideologia neoliberal.

Perry Anderson, no ano de 1995, no Rio de Janeiro, contribuiu para o debate e reflexão acerca do neoliberalismo no mundo, suas origens, crise e recomposição hegemônica. Identifica as origens do neoliberalismo nos governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra (1979), e Ronald Reagan (1980), nos Estados Unidos. Analisa sua evolução do ponto de vista histórico e as adesões de governos de direita e até mesmo de esquerda na Europa, América do Norte e América Latina. Anderson (1995) faz um balanço do neoliberalismo nos países de capitalismo avançado e os objetivos dos governos nessa orientação ideológica, traduzidos em uma série de medidas, como legislação anti-sindical, disciplina orçamentária, contenção com gastos de bem-estar social, restauração da taxa natural de desemprego, ou seja, a criação de um exército de trabalho para quebrar os sindicatos. Mostra o êxito dos governos neoliberais no controle da inflação e na recuperação e dinamização da economia, e afirma que “[...] em todos estes itens, deflação, lucros, empregos e salários, podemos dizer que o programa neoliberal se mostrou realista e obteve êxito” (ANDERSON, 1995, p.15).

Deve-se ressaltar que Anderson também aponta o fracasso do neoliberalismo, uma vez que a recuperação dos lucros não foi compatível com os investimentos. Comenta que, quando o neoliberalismo entra em crise nos países de capitalismo avançado, a queda do

comunismo na Europa Oriental e na União Soviética de 1989 a 1991 lhe dá um novo alento. É a vitória de Ronald Reagan e Margareth Thatcher; ou seja, a hegemonia do capitalismo e da doutrina neoliberal no mundo. Não obstante essas considerações, Anderson (1995) aponta que economicamente o neoliberalismo fracassou, não conseguindo revitalizar o capitalismo avançado, mas tão somente aumentou as desigualdades sociais. Porém, ressalta que:

Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (ANDERSON, 1995, p.23).

Na esteira de Anderson (1995), o debatedor Francisco de Oliveira traz-nos reflexões acerca do neoliberalismo no Brasil e na América Latina. A intervenção de Oliveira é no sentido de refletir o neoliberalismo à brasileira. Inicia afirmando que, no Brasil, pelo sentimento de inferioridade inculcado historicamente, o neoliberalismo assumiu um tom depreciativo. Atribuiu esse sentimento à nossa capacidade de não agirmos com seriedade, quando necessário. Para Oliveira, o neoliberalismo inicia-se com a ditadura militar, pela forma de dilapidação do Estado, até Sarney. Porém é no governo Collor que essa orientação ideológica vai assumir sua forma drástica, caracterizado pelo *voto do desespero*.

Entretanto, paradoxalmente, foi na década de 1980 que a sociedade civil, os movimentos populares, os sindicatos conseguiram avanços em sua capacidade de luta e organização, barrando o avanço neoliberal.

[...] a sociedade mostrou uma capacidade de responder ao ataque neoliberal, organizando-se. Não nos esqueçamos de que nesta década foram construídas as três grandes centrais de trabalhadores, com diferenças programáticas, sem dúvida, mas num movimento totalmente contrário àquele que o pessimismo indicava como sendo roteiro da derrota da sociedade (ANDERSON, 1995, p.25).

Ainda que essa resistência tenha freado os avanços do neoliberalismo, com o *impeachment* de Collor, ele retorna no governo Itamar, através do Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso. Oliveira comenta que as medidas para conter a inflação, como a Unidade Real de Valor (URV) adotada pelo Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, desmobilizaram os avanços e conquistas da sociedade civil, incutindo a

desesperança e o medo da mudança no povo brasileiro. Daí, uma onda de conservadorismo e de corrida para a segurança, “depois de vinte anos de altíssima inflação” (ANDERSON, 1995, p.27).

Por fim, Oliveira termina sua intervenção aludindo que a candidatura de Fernando Henrique Cardoso deu legitimidade a uma nova onda de direitização na intelectualidade, com perdas para os movimentos populares e progressistas. Em que pesem essas reflexões e análises quando à inserção de propostas de cunho neoliberal no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), intitulado como social democrata, tratou logo de propor reformas na Constituição Federal. Assim, criou um novo ministério, o da Administração Federal e Reforma do Estado, assumido pelo ministro Bresser Pereira. Portanto, é a “Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura para um novo Estado” que recorreremos para tentar compreender o sentido de suas idéias e possíveis repercussões nas instituições ligadas ao Estado, em específico à Universidade, objeto de nosso estudo. Bresser Pereira (1999) assume a responsabilidade de ser o proponente de que o governo incluísse nas reformas constitucionais a reforma administrativa e afirma que:

Para podermos ter uma administração pública moderna e eficiente, compatível com o capitalismo no competitivo em que vivemos, seria necessário flexibilizar o estatuto de estabilidade dos servidores públicos de modo a aproximar os mercados de trabalho público e privado (BRESSER PEREIRA, 1999, p.22.23).

Bresser Pereira analisa a resistência a suas propostas por parte de funcionários públicos, intelectuais e imprensa, atenuada, em sua perspectiva, pela adesão de governadores e prefeitos, que viam a reforma como fator crucial às exigências de investidores estrangeiros e agências multilaterais. Bresser Pereira delineia um quadro de atraso da administração pública, definindo-a como burocrática. Defende a reforma do Estado brasileiro e uma administração pública gerencial mais eficiente e de resultados. Paradoxalmente, tenta desvincular a reforma do Estado da ideologia neoliberal. Porém, é justamente nas experiências do núcleo duro do neoliberalismo de Margareth Thatcher que se espelha.

Na verdade, só na Grã-Bretanha o gerencialismo foi aplicado ao serviço público imediatamente após a posse do novo governo, e levou a uma reforma administrativa e bem-sucedida [...] mais flexível, descentralizado, eficiente e orientado para o cidadão (BRESSER PEREIRA, 1999, p.30).

Entretanto, Bresser Pereira a todo o momento procura dissociar a forma de governo conservador da forma de governo adotada por Fernando Henrique Cardoso, a social democrata. Na concepção de Bresser Pereira, a reforma traz algumas palavras-chave: eficiência, resultado, descentralização, estratégia etc. Define também quatro setores básicos do Estado Moderno: o núcleo estratégico (legislativo, judiciário, presidência, cúpula dos ministérios, impostos); as atividades exclusivas (polícia, fomento, regulamentação fiscal, seguridade social básica); serviços não exclusivos (universidades, hospitais, centros de pesquisas, museus); produção para o mercado (empresas estatais). Bresser Pereira ressalta o fortalecimento do núcleo estratégico do Estado e admite certa burocratização mais atualizada. Com relação às atividades exclusivas, estas devem ser descentralizadas. No tocante às atividades não exclusivas, nega a privatização, porém considera que “na medida em que não implicam o exercício do poder do Estado, não há razão para que seja controlada por ele” (BRESSER PEREIRA, 1999, p.35). Argumenta, ainda, que, se esse setor não é prioridade do Estado nem privado, propõe o público não estatal e oferece-nos, como exemplo, as Universidades dos Estados Unidos. “Todas as universidades são organizações públicas não-estatais. Podem ser consideradas *privadas* ou *controladas pelo Estado*, mas, a rigor, não visam o lucro e também não empregam servidores públicos” (BRESSER PEREIRA, 1999, p.35).

A partir daí, estão lançadas as bases das novas formas de relação do Estado para com as universidades brasileiras e destas para com a sociedade. Dessa forma, decretos e pareceres são os recursos utilizados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na direção de um novo reordenamento jurídico para com as universidades. Assim, as orientações oficiais acenam para nova concepção de universidade; mais racional eficiente e produtiva sintonizada com a política neoliberal do governo.

Ainda nessa direção, Silva Jr. (2005) analisa as rupturas e continuidades da política educacional do Governo Luis Inácio Lula da Silva, eleito em 2002. Destaca a continuidade da política do Pacto Social, da busca do consenso entre a classe trabalhadora e a burguesia industrial, bem como a continuidade dos acordos com os organismos multilaterais.

Tal equação parece centrar-se na continuidade dos mesmos padrões de FHC no que se refere ao capital nacional e internacional, daí porque lemos reiteradamente na mídia os elogios das agências multilaterais à política econômica do governo Lula; isso ocorre também em relação aos expedientes utilizados para a contenção da inflação, especialmente o aumento da taxa básica de juros, prática que terminaria com “o espetáculo do crescimento”, mas que perpetua como praga até esse momento (SILVA JR., 2005, p.22).

Na verdade, além dessa continuidade na política econômica herdada pelo governo Lula, o autor também destaca o pragmatismo na esfera da pesquisa educacional nas universidades com ênfase nas “áreas duras” em detrimento da pesquisa na área das ciências humanas, dentre elas a educação, exceção as propostas feitas na direção pragmática e de aplicação imediata (SILVA JR., 2005, p.24).

Portanto, assentado nessa contradição é que as políticas públicas para o ensino superior – formação de professores também terá sua continuidade, e são implementadas pelo atual governo numa perspectiva pragmatista e de busca de resultados rápidos.

2.4 A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA E A SOCIEDADE NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO: entre crise e seus desafios

Após 30 anos de ditadura militar, com a abertura democrática no País, a discussão quanto aos anseios de uma universidade mais aberta, democrática e autônoma é retomada. Entretanto, a conjuntura mundial no âmbito econômico, político e cultural é outra. A queda do muro de Berlim, em 1989, e a ascensão dos Estados Unidos como país hegemônico ditam a nova ordem econômica para o mundo, concorrendo para um reordenamento na estrutura do Estado-Providência e nas instituições de modo geral, incluindo as universidades.

Nesse quadro, novas exigências são impostas à universidade, desafiando-a a dar respostas e a incorporar funções novas até então impensáveis.

É nesse contexto que a crise se instala em sua estrutura assentada nos pressupostos da idade moderna, como instituição voltada à investigação, à cultura e à transmissão do conhecimento.

A esse respeito, Santos (1995), no capítulo “da idéia de universidade à universidade de idéias”, analisa a tensão da universidade clássica em tentar preservar sua identidade como instituição voltada ao saber e à investigação, bem como o desafio de se alinhar com as exigências impostas pela sociedade e pelo Estado, sem arranhar sua imagem. Argumenta que as transformações ocorridas nos últimos 20 anos no sistema produtivo estão a exigir que a universidade rompa com sua estrutura organizacional e funcional – “torre de marfim” – e que dê respostas a interesses diversos e antagônicos, mas legítimos.

Entretanto, a instituição e a sociedade não se encontram preparadas para tais

mudanças e exigências, tendo em vista seu modelo de um saber desinteressado, livresco e apartado da sociedade. Conseqüentemente, a idéia de universidade, cujos princípios básicos se sustentam, na verdade, na investigação e na transmissão de conhecimento, vem sendo abalado, desde os anos 1960 do século passado e, de modo acentuado, a partir dos anos 1990.

Nesse sentido, novas funções, de caráter predominantemente utilitário – como a preparação para o mercado de trabalho, as parcerias com empresas – foram sendo incorporadas pela universidade, provocando uma contradição entre seus princípios básicos e as novas exigências da sociedade. Daí, as reformas pontuais, o dualismo entre alta cultura e cultura de massa, democratização e igualdade de oportunidades, mobilidade social criando tensões. Na seqüência, recorre ao mecanismo de dispersão³ visando controlar a crise, a fim de preservar sua imagem.

A esse respeito, Santos (1995) assinala que a crise na universidade se instala devido à resposta superficial dada aos problemas que a desafiam. Conceitua como tríplice a crise da universidade: crise de hegemonia, de legitimidade e institucional. Quanto à primeira, adverte-nos ser uma das mais perigosas, pois atinge a centralidade da própria instituição, em sua imagem e identidade.

Com relação à segunda, ressalta a perda da condição de ser a única instituição detentora do saber consensualmente aceita e com os objetivos socialmente assumidos. A terceira se traduz na contradição entre autonomia institucional e produtividade social.

Na esteira de Santos (1995), outros autores e intelectuais dos EUA, da Europa e da América Latina, aí se incluindo o Brasil, preocupados com o “momento” pelo qual passa a universidade, também dão suas contribuições.

Trindade (1999) analisa e reflete sobre as “metáforas” que tentam retratar a crise pela qual passa a universidade, produzidas por intelectuais do México Argentina e Brasil, e seus diversos olhares sobre ela face a seu desmantelamento, dificuldades e desafios nos últimos 20 anos.

Em que pesem os contextos diferentes em que as análises foram produzidas no decorrer destas duas décadas, elas são pertinentes e traduzem o esforço desses intelectuais para denunciar e resistir frente aos riscos da perda da identidade dessa instituição. É no contexto desse desencantamento e destruição da universidade que essas metáforas foram produzidas e analisadas.

Outro autor, Gentile (2001), faz uma análise da universidade a partir da

³ Mecanismos de dispersão: são recursos que a universidade clássica utiliza para atender as exigências e mudanças na sociedade e ao mesmo tempo preservar sua centralidade.

realidade argentina. Seus argumentos nos ajudam a refletir sobre o fenômeno da política neoliberal na América Latina e, por decorrência, no Brasil. Aborda o esforço da universidade argentina para captação de recursos face à retirada do estado no financiamento da educação. Ilustra a perda dos salários dos professores e, conseqüentemente, o processo perverso de complementação de salários. A esse respeito, aponta a sobrecarga de trabalho docente aos quais os professores assistentes são submetidos na graduação, decorrente da opção dos professores efetivos pela pós-graduação, como complementação de salários. Critica o processo de privatização da universidade na pós-graduação, o que força uma duplicação do trabalho dos professores auxiliares na graduação em substituição aos professores efetivos e adjuntos, para que complementem seus salários na pós-graduação. Ressalta que essa sobrecarga de trabalho assumida pelos professores efetivos provoca também uma sobrecarga de trabalho de professores assistentes nas bases, ou seja, na graduação.

Noutra direção, Chauí (1999) analisa as três etapas sucessivas da passagem da universidade como instituição para a universidade como organização social. Essas três etapas caracterizam-se como: a universidade funcional, a universidade de resultados e a universidade operacional. Com relação à primeira, refere-se à universidade dos anos 1970, cujo objetivo foi a sustentação política de ideologia da classe média, aliada do poder. Caracteriza essa fase como a busca da ascensão social, a valorização do diploma universitário, a abertura indiscriminada de cursos superiores e a formação de mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Na segunda fase, a universidade de resultados ainda continua sustentando o sonho de ascensão social através da expansão das escolas privadas. As empresas asseguram os empregos dos estagiários, bem como financiam as pesquisas ligadas a seus interesses. Era a utilidade e os resultados imediatos. A terceira fase é a universidade operacional, que difere das anteriores, pois, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a funcional para o mercado de trabalho, e a de resultados para as empresas, a operacional volta-se para si mesmo, não como um retorno a si, mas como perda de si mesma. Ela se caracteriza pela estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

Na mesma direção, Catani; Oliveira (2002) analisam e tentam compreender o processo de mudança que essa instituição vem sofrendo. Alertam para os riscos e perigos da perda de identidade e na reconfiguração de objetivos e funções que a universidade deve assumir para tornar-se mais flexível, eficiente, produtiva. Afirmam que, na tentativa de dar respostas às exigências postas, a universidade pode estar servindo mais à reprodução da estrutura existente do que à transformação da ordem social. Ainda nessa perspectiva, procuram desvelar o jogo concorrencial e a luta pela independência entre as instituições cuja

lógica subjacente é sua reorganização e ajustamento à lógica do Estado e do mercado.

Em suma, essas análises sugerem que a universidade, como instituição, não apresenta o mesmo *status* inquestionável de prestígio de momentos anteriores da história moderna. Seus objetivos e sua estrutura precisam ser definidos na busca de garantia de legitimidade e inserção social. E, obviamente, tais condições são também pertinentes à UNIMONTES.

CAPÍTULO III

3 A ORIGEM DO ENSINO SUPERIOR NO NORTE DE MINAS: a formação de professores da FAFIL à UNIMONTES

O objetivo deste capítulo é tentar compreender a gênese do ensino superior no norte de Minas. Na cidade de Montes Claros, MG, buscamos, em um breve percurso histórico, identificar elementos do esforço, tensões e desafios desde a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) até a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

O município de Montes Claros está localizado a 420 km da capital mineira. Integra a Região Mineira do Nordeste (RMNE), incorporado à área de atuação da extinta Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), atual Agência do Desenvolvimento do Nordeste (ADENE).

A região tem uma extensão de 120.701km², correspondendo a 20,7% do território do Estado de Minas Gerais, que engloba o Polígono da Seca, composto de mais de 60 municípios. A UNIMONTES tem seu *campus* na cidade de Montes Claros e, até o ano de 2004, era a única instituição pública que atendia as regiões Nordeste, Noroeste, Vale do Jequitinhonha, Mucuri e Urucuia, estendendo sua área de abrangência até o sul da Bahia. É a principal instituição do Distrito Geo-Educacional (DGE 17), circunscrevendo mais de 150 municípios.

As primeiras iniciativas em prol da criação do ensino superior no norte de Minas, precisamente na cidade de Montes Claros, ocorreram no ano de 1961. Essa origem está relacionada diretamente com a formação de professores visando à melhoria da qualidade do ensino de 1^o e 2^o grau na região, que era exercido, em sua maioria, por professores leigos. Outro aspecto motivador para a criação do ensino superior foi o caráter terminal do curso de 2^o grau. Muitos jovens ficavam parados sem estudar por falta de opção, enquanto aqueles que tinham melhores condições financeiras migravam para estudar nos grandes centros e acabavam não retornando à região.

A posição geográfica do norte de Minas em relação à capital, bem como a falta de equidade na formulação de políticas públicas pelo governo da época concorriam para que a região apresentasse problemas de diversas naturezas, tais como: saneamento básico, saúde, urbanização, economia e, principalmente, educação, já em pauta de discussão por lideranças locais.

Uma região com ensino precário, apresentando altos índices de analfabetismo, carente de professores habilitados, que precisava todos os anos seus jovens interromperem seus estudos por falta de opção ou aqueles mais afortunados migrarem para outras regiões a fim de continuarem sua formação e, na maioria, não mais retornando (JARDIM *et al.*, 2004, p.19).

Percebe-se que todo o esforço e iniciativa do grupo de trabalho liderado por professoras e estudantes montes-clarenses residentes em Belo Horizonte, bem como da sociedade civil e profissionais liberais, foi no sentido de mobilizar a sociedade de Montes Claros e norte mineiro para os problemas educacionais. Ainda, nessa direção, os autores destacam as dificuldades e empecilhos encontrados pelo grupo de trabalho para criar a Faculdade em termos de mantenedora. Foi o insucesso dos contatos estabelecidos com o Bispo Diocesano e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no sentido de dar sustentação ao projeto de criação da Faculdade, que conduziu o grupo a buscar outras alternativas. O projeto ganhou ressonância e apoio, quando:

[...] então, procuraram o Dr. Luiz de Paula Ferreira, presidente da Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP⁴), que já havia fundado escolas secundárias em outras localidades. Foi, então, nessa assembléia, solicitado oficialmente à FELP, através de seu presidente, para criar e manter a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) (MAIA; CORDEIRO, 2002, p. 54).

Assim foi criada a Faculdade de Filosofia com objetivo de formar professores, oferecendo inicialmente os cursos de Pedagogia, Geografia, História e Letras.

Posteriormente, em 24 de maio de 1962, foi criada a Universidade do Norte de Minas, pela Lei 2.615, com orientação para a criação da Fundação Universidade Norte-Mineira (FUNM), entidade autônoma e de natureza jurídica, com a finalidade de dar sustentação financeira à FUNM.

Entretanto, o governo não oferecia condições financeiras para o funcionamento da instituição. Ao contrário, deixava esses recursos a cargo da boa vontade e iniciativas pessoais de lideranças locais, dentre elas deputados da região. Assim, o início das atividades da FUNM só ocorreria dois anos após sua criação, ou seja, no ano de 1964. A falta de apoio do governo para que o funcionamento das faculdades ocorresse a contento fez que casas

⁴ A Fundação Luiz de Paula Ferreira (FELP) foi uma entidade jurídica de direito privado fundada em 1961, com a finalidade de criar e instalar cursos de 2º grau no norte de Minas.

velhas e colégios de freiras fossem improvisados como instalações das primeiras faculdades. Acresça-se a isso outras dificuldades para realizar as atividades dos cursos. Na tentativa de superar esses entraves, inúmeras foram as viagens de representantes da FUNM junto ao Governo do Estado, buscando apoio para dar continuidade ao projeto de Ensino Superior no Norte de Minas.

Quadro 3.1 – Evolução do Ensino Superior na FUNM – 1962 - 1987

ANO	HISTÓRICO
1961	Surge o grupo de trabalho para criação do ensino superior no norte de Minas, que resultou na criação da FAFIL mantida pela FELP.
1962	Em 24 de maio foi criada a Universidade do Norte de Minas pela Lei nº 2.615, bem como orientou a criação da Fundação Universidade Norte Mineira (FUNM).
1964	Início das atividades da FAFIL.
	Faculdade de Direito (FADIR) foi a primeira a ser criada pela FUNM, embora tenha iniciado suas atividades no ano de 1965.
	Simultaneamente à criação da FADIR, é incorporada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL).
1964	A FAFIL inicia-se com quatro cursos: Pedagogia, História, Geografia e Letras/Francês.
1965	Ocorre a transferência da FAFIL para a FUNM.
1965	A FADIR inicia o curso de Direito.
1968	A FAFIL cria os cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Matemática.
1969	Criada a Faculdade de Medicina (FAMED).
1972	Criada a Faculdade de Administração e Finanças (FADEC).
1972	A FADEC cria o curso de Ciências Contábeis.
1975	A FADEC cria o curso de Ciências Econômicas.
1980	O Curso de Matemática teve as atividades encerradas
1981	A FAFIL cria o curso de Ciências 1º grau/matemática
1987	A FACEART cria o curso de Educação Artística.
1987	A crise que vinha sendo administrada chega a seu limite e concorre para a intervenção de uma junta pelo governo do estado para conduzir os trabalhos da instituição. A partir daí, todos os esforços concentraram-se na tentativa de conseguir terreno para construção do <i>campus</i> , e na transformação da FUNM em universidade.

Fonte: Caleiro; Pereira, 2002.

Nesse percurso, a FUNM enfrentou várias crises de natureza financeira e de funcionamento, o que dificultou o esforço, mas não a boa vontade de seus idealizadores de transformá-la em universidade.

A FUNM viveu dias difíceis, principalmente com questões financeiras. Os alunos, em sua grande maioria carentes, tinham dificuldades pela instituição, não tanto pelo seu valor, mas pelas precárias condições financeiras próprias da região. Neste sentido, a luta foi constante no intuito de conseguir meios para obtenção de verbas (JARDIM *et al.*, 2004, p.26).

Para os administradores da FUNM, foi um desafio tentar obter recursos junto aos órgãos públicos municipais, estaduais e federais, que possibilitassem o funcionamento de suas unidades, uma vez que elas começaram em imóveis alugados, em precárias condições.

A institucionalização da fundação quanto à documentação, estatutos e regimento constituía um entrave o seu funcionamento. A improvisação de suas Faculdades e a falta de uma coordenação que permitisse uma maior integração entre elas, só vão ser superadas com a criação da Reitoria, que possibilita uma melhor organização.

De acordo com Jardim *et al.* (2004, p. 24), “Constitui-se, assim, o primeiro marco da integração entre unidades e coordenação dos trabalhos dos três órgãos de deliberação da entidade criados pelo estatuto em 1965: a assembléia geral, o conselho diretor e o conselho curador”.

Nessa conjuntura, os administradores da FUNM contaram com doações de terreno pela prefeitura e o do governo do estado, com a doação de um antigo casarão, onde a FAFIL e a FADIR passaram a funcionar. Outras doações foram feitas, como uma fazenda no município de Januária, por entidade religiosa, posteriormente negociada para saldar dívidas. Havia, ainda, a questão dos salários dos professores defasados e dependendo apenas das mensalidades dos alunos, na maioria inadimplentes. Além de tudo isso, a falta de reconhecimento de alguns cursos pelo MEC provocou insatisfação nos alunos, que anteviam problemas no exercício de sua profissão depois de formados.

No ano de 1978, essa crise, que vinha sendo administrada, chega a seu limite e é instituída uma junta, pelo governo do estado, para conduzir os trabalhos da instituição. A partir daí, todos os esforços concentraram-se na consecução de um terreno para a construção do *campus* e na transformação da FUNM em universidade.

De acordo com Drummond (1989, p. 27), “Ao completar 27 anos de existência, ela sente-se motivada a buscar sua autonomia, a partir desse estágio pré-universitário, até alcançar ascensão à categoria de uma universidade”.

A essa altura dos fatos, as críticas ainda são com relação à falta de integração das faculdades, já que elas se encontravam articuladas apenas pelo aspecto financeiro. Evidenciava-se, portanto, a falta de descentralização administrativa e pedagógica, o que impedia um caráter orgânico das faculdades da FUNM.

No bojo das transformações democráticas do país, em 1988, a FUNM conquista um avanço, ao ser incluído, na Constituição Mineira, o artigo 82, parágrafo 3º dos Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), em 21 de setembro de 1989, segundo o qual a FUNM é estadualizada e transformada em Universidade Estadual de Montes

Claros (UNIMONTES). O modelo de universidade e os rumos que ela deveria seguir são colocados em discussão (ensino público ou privado):

O modelo dessa universidade não será certo, o da chamada universidade conglomerada, mera reunião de faculdades isoladas, nem o da universidade atrelada a interesses econômicos, pois passaria a atuar como mera reprodutora do modelo econômico vigente, acúmulo do capital (DRUMOND, 1989, p.20).

Esse modelo da FUNM, de faculdades isoladas, com característica predominantemente privada, vai ser modificado. Em 9 de março de 1990, o Decreto Estadual nº. 30971 instituiu a Universidade Estadual de Montes Claros. Porém, a efetiva integração da UNIMONTES como ente público – “autarquia” – ocorreu a partir de agosto de 1990, quando os servidores da antiga FUNM passaram a integrar o quadro de pessoal do Estado. É criado o primeiro estatuto da UNIMONTES, pelo Decreto Estadual nº 31840, em 24/09/90, bem como a Lei Estadual nº. 11517, de 13/07/94, que reorganiza a UNIMONTES do ponto de vista administrativo-funcional. São extintas as faculdades e criados os Centros de Ensino – Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Biológicas e Saúde (CCBS), Centro de Ensino de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Ensino Fundamental e Médio (CEMF).

Ainda nesse mesmo ano, por meio da Portaria nº 1116, foi homologado pelo MEC o reconhecimento da UNIMONTES, com o Parecer 232/94 do CEE/MG.

A conclusão provisória desse processo histórico, desde a origem do ensino superior no norte de Minas até sua constituição como universidade, inicia-se a partir da preocupação com a formação de professores visando à melhoria da qualidade de ensino na região. Nesse sentido, a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Norte de Minas (FAFIL) foi determinante no fortalecimento de outras iniciativas paralelas em prol do ensino superior, tomando como exemplo o início do funcionamento da FUNM.

Porém, a FUNM, desde o início de suas atividades até a constituição em universidade, percorreu um longo caminho de avanços e recuos, devido à falta de uma política pública do governo estadual da época, que se restringiu, no momento inicial da FUNM, a uma doação de 100 mil cruzeiros em apólices da dívida pública, além, é obvio dos atos legais. Além disso, ela não foi contemplada no orçamento do governo da época, o que dificultou seu funcionamento em termos de recursos humanos e instalações físicas.

As desigualdades sociais da região contribuíram para que a gênese do Ensino Superior no Norte de Minas fosse de natureza privada. Tudo isso contribuiu para que a FUNM fosse marcada por crises financeiras, afetando seu funcionamento.

Essas dificuldades foram enfrentadas pelos administradores que por ali passaram utilizando mais do prestígio pessoal junto aos órgãos públicos do que uma política para o ensino superior. Nesse sentido, deputados da região foram acionados para agir junto ao governo do estado na tentativa de obter recursos financeiros e materiais para o funcionamento da FUNM – com quatro Faculdades que foram sendo criadas com intervalos de tempo.

Nesse período, a Faculdade que mais se expandiu em termos de cursos e número de alunos foi a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, e a que não apresentou nenhuma mudança em termos de curso dentro da FAMED foi o curso de medicina, inclusive mantendo-se praticamente inalterada em número de alunos – matrícula inicial. A mudança da FUNM para Universidade ocorreu dentro de um novo contexto mundial com repercussões no Brasil, nas reformas do governo e na nova LDBEN, dando autonomia às universidades. Conforme análise anterior, é a FAFIL que cria mais cursos visando à formação de professores, ou seja, chega ao ano de 1996 com aproximadamente nove cursos de licenciatura e mantém, em média, 40 alunos na matrícula inicial.

Portanto, é com essas características e aproveitando os ventos democráticos do país que ela terá assegurada, na Constituição de 1989, do Estado de Minas Gerais, posteriormente, no ano de 1990, sua estadualização. A conquista de seu reconhecimento como universidade ocorreria quatro anos após a estadualização, transformando-a em uma instituição pública.

O reconhecimento da UNIMONTES pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 1994, elevando-a à categoria de universidade, ocorre num contexto de profundas transformações políticas econômicas em âmbito mundial, com conseqüentes repercussões no Brasil. É, portanto, nesse ambiente, que o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) também vai propor a reforma administrativa do estado, sinalizando sua adesão à política do Fundo Monetário Internacional (FMI) e dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID).

As reformas educacionais promovidas por FHC na estrutura do estado inauguram uma nova fase em sua relação de como orientar e conduzir suas políticas públicas. Paralelamente à reforma administrativa, a nova LDBEN também é aprovada, no referido governo, traduzindo o espírito da mudança e reforma na educação. É no espírito da nova lei que vai ser divulgada a concepção da gestão administrativa, trazendo a descentralização e a

autonomia. Essas duas categorias seriam elementos fundamentais a serviço das instituições públicas, no caso específico das universidades, transformando-as em instituições públicas mais eficientes e produtivas.

Assim, o artigo 207 da Constituição Federal brasileira, que trata da autonomia da universidade, permitiria a prerrogativa de extinguir e criar novos cursos. Além disso, elas poderiam também descentralizar seus serviços como fonte de captação de recursos financeiros que lhes permitisse a autogestão.

Entre os anos de 1995/6, a UNIMONTES inicia o processo de interiorização do ensino superior do norte de Minas, com a criação do *campus* de Januária. Nesse mesmo período, participa de uma experiência na oferta dos primeiros cursos Emergenciais, Modulares e de Plenificação⁵ em vários municípios do norte de Minas, em parceria com a Secretaria do Estado de Educação.

Ainda em 1996, é criada a Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior no Norte de Minas (FADENOR), entidade responsável por captar e administrar financeiramente a expansão dos cursos não regulares (emergenciais, modulares, seqüenciais e de plenificação) da UNIMONTES, tendo em vista apoiar e implementar o Programa de Interiorização do ensino superior no Norte de Minas.

Foi instituída por escritura pública em 12 de março de 1996 e reconhecida como utilidade pública (Lei nº 2563/97), Estadual (lei nº 13.240/99) sendo registrada no Conselho Nacional de Assistência Social, conforme resolução nº 232/99 do Ministério da Previdência e Assistência Social e declarada utilidade pública federal pelo decreto de 09 de março de 2000, da Presidência da República (PEREIRA; SILVA, 2004, p. 139).

A UNIMONTES avança em direção ao processo de expansão⁶ fora da sede, com a criação de mais nove *campi* até o ano de 2004, bem como na criação de 15 cursos regulares nos seus respectivos centros no *campus* de Montes Claros.

⁵ Curso de Plenificação: cursos oferecidos pela UNIMONTES, cujo objetivo foi habilitar professores e completar as licenciaturas curtas extintas pela LDBEN (9394/96).

⁶ Quanto a expansão da UNIMONTES, será apresentada e discutida em capítulo específico.

3.1 A RELAÇÃO DE PARCERIA UNIMONTES, FADENOR E MUNICÍPIOS: uma análise desse tripé⁷

Este tópico destina-se a buscar compreender e analisar as contradições e tensões nas relações de parceria e operacionalização do curso Normal Superior Modular, oferecido pela UNIMONTES, e seus desdobramentos na construção de identidade, como instituição pública. Nesse sentido, a escolha do curso Normal Superior Modular ocorreu, tendo em vista ser nessa modalidade de curso que a UNIMONTES, a partir do ano de 2002, oferece o curso de formação de professores (1^a a 4^a série) sustentado nos moldes de cursos autofinanciados.

Em um breve panorama sobre a história da origem dos cursos de nível superior no norte de Minas Gerais, oferecido pela Fundação Norte-Mineira do Ensino Superior (FUNM), destaca-se um ensino de natureza privada, sustentado em dois pilares: recursos da fundação de apoio ao ensino superior e a mensalidade dos alunos como uma das poucas fontes de recursos de arrecadação financeira da instituição, dada a ausência do poder público na formulação e implementação do ensino superior público para a região.

É oportuno enfatizar que, entre os anos de 1962 e 1964, apesar das “boas intenções” e do esforço de lideranças locais (prefeitos, vereadores, deputados), de representantes da sociedade civil (médicos, farmacêuticos, advogados), quanto à necessidade de um ensino superior comprometido com a formação de quadros de profissionais para o desenvolvimento da região, esse ensino superior, assim concebido, não foi possível. É que, apesar de o acesso ao ensino superior ocorrer através do vestibular, a FUNM esbarrou em suas próprias limitações, ou seja, uma instituição de natureza privada.

Nesse aspecto, Maia; Cordeiro (2004), em pesquisa documental realizada sobre a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da FUNM, destacam o alto índice de evasão dos alunos nos cursos de Letras e História, Pedagogia e Filosofia, quer seja pela rigidez dos professores e até mesmo a pouca demanda de candidatos para alguns cursos, como Ciências Sociais e Filosofia.

O caso do curso de Filosofia é emblemático, pois, de acordo com Maia; Cordeiro (2004, p. 65), “O curso iniciou suas atividades com 10 alunos matriculados, formando apenas oito em 1981. Com o número decrescente de alunos e com dificuldades

⁷ Tripé – termo utilizado pelo entrevistado 1 ao referir-se à relação de parceria UNIMONTES, FADENOR e municípios na oferta do Curso Normal Superior Modular.

pedagógicas, o curso foi interrompido por 16 anos, de 1971 a 1987, quando retornou às atividades”.

Em virtude dessa limitação de sua abrangência em termos de acesso à população dos municípios norte-mineiros, a instituição ficaria restrita às condições objetivas dos mesmos, ou seja, um ensino rígido centrado na pedagogia tradicional. Dessa forma, na gênese de ensino superior no norte de Minas, observamos que uma de suas características predominantes foi a de ser um ensino para poucos. É esse contingente da população que ficaria longos anos na fila de espera pelo acesso ao ensino superior, tornando-se uma demanda em potencial na região. Esse quadro será alterado somente após 30 anos de ensino superior privado no norte de Minas, com a transformação da FUNM, em 1994, para a UNIMONTES, doravante instituição pública com *status* de universidade, tendo a possibilidade de comprometer-se com a democratização do ensino superior na região.

Em que pese a relevância dessa conquista para a região, a UNIMONTES surge em meio a uma crise e profundas mudanças na concepção do Estado e da própria universidade, influenciada por tendências e políticas públicas para o ensino superior amparados em orientações de organismos multilaterais: Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Para Sguissardi (2004),

A crise do Bem-Estar e do Estado Desenvolvimentista, tanto nos países centrais como nos de periferia, marca o início talvez do maior dilema para a universidade pública na modernidade: diante dos constrangimentos econômico-financeiros e da nova concepção da economia, de Estado e dos direitos ou serviços públicos, ver-se identificada como bem público ou privado mercantil. É a multissecular identidade que está em jogo (SGUISSARDI, 2004, p.1).

É a partir do ano de 1994, no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que ocorre a adesão e o consentimento a essas políticas públicas de contenção de despesas com as universidades públicas federais. É também nesse período que, em Minas Gerais, o governo de Eduardo Azeredo, alinhado com a política do governo federal, propõe profundas reformas na educação, respaldado na cartilha do Banco Mundial e em seus empréstimos financeiros. Esses organismos multilaterais sugerem para os países em desenvolvimento que a educação deve ganhar em centralidade, como forma de assegurar o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como propõem novas formas de relações entre a política, governo e a educação.

Portanto, é no bojo dessas mudanças que a UNIMONTES dá os seus primeiros passos na condição de Universidade, enfrentando os desafios, limites e possibilidades na construção de sua identidade, calcada nos princípios e valores éticos para com a região na qual está inserida.

Por outro lado, o fato de a UNIMONTES ter-se transformado em uma universidade contribui para que ela agarre sua “autonomia” para criar cursos, bem como instituir em suas bases uma fundação (a FADENOR), face ao recuo do Estado mínimo na contenção de despesas com a universidade.

Portanto, é no interior dessa nova lógica do Estado, cujos conceitos predominantes são: a descentralização, a autonomia, a flexibilidade, a cooperação e as parcerias, que a UNIMONTES, além de oferecer os cursos gratuitos (Medicina, Direito, Pedagogia, Ciências Sociais), com reduzido número de vagas (no máximo 30), amplia o seu espaço para os cursos autofinanciados nas modalidades de plenificação, modulares e seqüenciais.

A despeito da oferta nessas modalidades de cursos, a UNIMONTES aponta o caminho:

A UNIMONTES foi a primeira universidade pública do país a oferecer cursos seqüenciais. Surgidos a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovado em 1986 [...]. Graças aos seqüenciais, muitos profissionais estão podendo adequar-se à competitividade do mercado de trabalho (UNIMONTES, 2005, p.4)

Seguindo esse caminho, a UNIMONTES adere paulatinamente a várias modalidades desses cursos não regulares, conforme explicitados acima. A partir do ano 2000, acelera o ritmo na oferta da modalidade do curso Emergencial Modular Normal Superior.

A partir do ano 2000, respaldada na LDBEN/96, que instituiu a década da educação, ela é a pioneira em Minas Gerais a implantar o curso Normal Superior Modular em vários municípios de sua área de abrangência. Entretanto, desconsideraram-se os debates, discussões e fóruns nas universidades, bem como de entidades e associações, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOP), que alertavam para os riscos e perigos da desqualificação da universidade com relação às conquistas históricas na formação de professores nas Faculdades de Educação. A substituição do processo seletivo do curso de Pedagogia nos *campi* pelo do curso Normal Superior, a partir do ano de 2001, é um

indicativo da afirmação acima citada.

Em que pesem o debate e a advertência dessas entidades, que foram desconsideradas pelos gestores da UNIMONTES, e tendo vista que o Estado não poderia arcar com investimento financeiro para o contingente de professores dos municípios, a instituição apresenta a solução: propor a parceria com os municípios e consórcio entre os municípios e alunos. Estabelecem-se, assim, as atribuições e competências da FADENOR (contratada), UNIMONTES (prestadora de serviços educacionais) e MUNICÍPIOS (contratante).

Na entrevista concedida ao pesquisador, o entrevistado 1 define as bases de sustentação dessa parceria como um *tripé* que envolve a UNIMONTES, a FADENOR e os municípios.

[...] Tem uma taxa que é cobrada a título de mensalidade, num valor bem baixo de mercado; justamente para estar cobrindo onde entra a parceria entre o aluno, a prefeitura e a Universidade. A FADENOR faz o gerenciamento financeiro. [...] A diferença de um aluno de curso regular de um aluno de curso modular é que a Universidade sai de sua sede e vai oferecer esse curso lá no município do aluno. Então essa despesa de transporte de professor, pagamento de professores é dividida entre o município e a Universidade. A FADENOR faz essa arrecadação e este [...] cobre essas despesas do curso. (E1)

Dessa forma, a cooperação, o consórcio, as parcerias, as cobranças de mensalidade são conceitos que orientam a forma de operacionalização do curso, e que apresenta indícios da entrada da Universidade no quase mercado educacional.

Na definição de Afonso (2000, p. 115), “[...] o quase mercado são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos, são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes”.

É importante ressaltar que, nessa parceria, as verbas dos municípios para cobrir as despesas com o curso foram, em alguns casos isolados, obtidas de forma integral ou parcial, com o pagamento das mensalidades dos alunos, cuja origem são os cofres públicos.

O contrato de parceria estipula que “As despesas com a execução deste contrato ocorrerão por conta do orçamento do município, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), 40%” (UNIMONTES, 2003, p.59). O FUNDEF foi fundamental para que alguns municípios conseguissem financiar a operacionalização do curso, bem como investir na habilitação e qualificação dos professores.

Na verdade, a diversificação nos contratos foi bastante utilizada nas

negociações com os municípios: cooperativas de professores, colégios particulares e os contratos particulares diretamente com os alunos.

Na visão do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES):

De fato, o que isto revela é a *inversão na atividade - fim* da universidade, que escamoteia seus interesses privado-mercantis, criando uma confusão entre Universidade e Fundação de apoio, que assumem *parte das instituições de ensino como se fossem unidades acadêmicas* (ANDES, 2006, p.3).

Assim, muitos alunos que cursavam o Normal Superior Modular tinham muita dificuldade de compreender a estratégia de operacionalização do curso, pois ambas se fundem e se confundem (GENTILE, 2001). É que, quando se tratava de assuntos pedagógicos e acadêmicos, os alunos recorriam à Secretária Geral, Instituto Superior de Educação (ISE) ou a Pró-Reitoria de Ensino. Entretanto, quando o assunto eram as questões financeiras (mensalidades, inadimplências), tinham que recorrer à FADENOR, que gerenciava a parte financeira do Curso.

[...] a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamentos e gestão do sistema (GENTILE, 2001, p.25).

Portanto, nossa análise sinaliza que é na adoção das categorias centralização/descentralização que a UNIMONTES sustenta a forma de operacionalização do curso Normal Superior Modular entre Universidade e Fundação, ou seja, o que é de interesse público e o que é de interesse privado na estrutura organizacional dessa Universidade.

Podemos dizer que essa inversão na lógica da oferta e operacionalização do ensino superior, especificamente o curso Normal Superior Modular, apresenta indícios de que a formação de professores nesse curso foi tratada com características de ensino público/privado, tendo a UNIMONTES restringido a prestação de seus serviços. Nesse sentido, reportamos à análise de Sguissardi (2004), quando ele afirma que:

Tirando algumas conseqüências para a compreensão do dilema que hoje enfrenta a universidade pública, o ser estatal, do ponto de vista jurídico e da sua manutenção exclusiva ou não por parte do tesouro do Estado, não é garantia de que ele possa ser definido como um bem público, como universidade pública. Independentemente de seu estatuto jurídico-formal, pode estar sendo privatizada. E ao ser privatizada pelas diferentes formas de administração e financiamento, autonomia / heteronomia, avaliação / accountability, produção e transmissão do conhecimento, pode estar sendo conduzida a situar-se no espaço privado / mercantil (SGUISSARDI, 2004, p.23).

Podemos dizer que, para operacionalizar o curso, entra em cena a figura da FADENOR, que subcontratou os serviços da Cooperativa dos Servidores Públicos (COOPESERV) desde o ano de 2000 até julho de 2004, quando essa cooperativa encerrou suas atividades. O discurso do entrevistado 1 esclarece essa relação:

A relação da Coopeserv com a FADENOR era uma relação [...]. A Coopeserv era uma cooperativa, cooperativa né de profissionais da área de educação que em convênio com a FADENOR, essa cooperativa oferecia a alguns professores para que a FADENOR pudesse estar com esta interiorização do ensino superior. (E1)

Pela mesma razão, acrescenta que “então a FADENOR contratou a cooperativa e ela fornecia um material humano para desenvolvimento do Projeto Normal Superior”. (E1). Entretanto, questionado sobre a extinção da cooperativa, o entrevistado afirma desconhecer os motivos pelos quais foi extinta. Atribui o término da relação FADENOR-Cooperativa à redução natural do número de turmas:

A FADENOR foi reduzindo com a Coopeserv este contrato e chegou em um momento que nós encerramos esses contratos, uma vez que não justificava mais ter uma cooperativa e a FADENOR passou a assumir diretamente esses profissionais através da CLT. (E1)

O depoimento da entrevistada 2 traz outra versão em relação ao discurso do entrevistado 1 no que diz respeito à extinção da Cooperativa. Ela comenta que foi a orientação do Ministério Público à FADENOR que concorreu para o término da referida relação, por entender que os profissionais da educação que atuavam no curso deveriam ter a carteira registrada, por se tratar de trabalho contínuo, caracterizando vínculo empregatício.

É nessa lógica de terceirização que os professores da Universidade, efetivos ou designados, foram contratados para prestar serviços no curso Normal Superior Modular no período de férias (janeiro/julho). Além dos profissionais que já atuavam na UNIMONTES, foram também recrutados profissionais da educação de outras instituições públicas e privados (rede municipal de ensino, superintendência de ensino, colégios particulares). Esses profissionais transformaram-se na categoria de trabalhadores temporários e itinerantes, para complementar seus baixos salários.

O fato que aqui nos interessa é o recuo do Estado no que diz respeito ao financiamento da Universidade. Na verdade, o Estado oferece o mínimo em termos orçamentários para que a UNIMONTES possa funcionar, fator que levou a Universidade a cobrar a taxa de matrícula. Segundo o reitor da UNIMONTES:

O estado tem bancado a maioria dos cursos da UNIMONTES, *não o total*, mas só a folha de pagamento que representa mais de 80% dos gastos mensais da UNIMONTES é inteiramente *suportável pelo Estado*, que ainda transfere para a Universidade um valor que não é expressivo para outros custeios. Então, a taxa de matrícula era fundamental [...]. (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2004, p.8).

Levando em conta essa perda orçamentária, a Universidade tenta diversificar sua fonte de recursos em outros setores da própria instituição.

Os elevados custos operacionais da biblioteca e o pagamento do provedor de acesso à internet não puderam mais ser suportados pela Universidade, em face das restrições orçamentárias provocadas pelos cortes de receita pelo tesouro do Estado e com a suspensão da taxa de matrícula (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2004, p.09).

A entrada da UNIMONTES no quase mercado-educacional está relacionada com suas despesas orçamentárias, face ao recuo do Estado, bem como nas alternativas adotadas para captação de recursos financeiros, tendo à frente a FADENOR. De outro lado, a pressão dos dirigentes municipais no sentido de exigir a responsabilidade da Universidade de atender a demanda na formação de professores em consonância com a LDBEN. Nesse sentido, há indícios de alterações em seu papel como instituição pública.

Cada instituição universitária e, mais ainda, cada unidade de ensino (faculdade, instituto, escola etc.), em razão dos campos de trabalho, da cultura institucional, dos acordos e das disputas acadêmicas, políticas, culturais e profissionais (internas e externas) agem e reagem de maneira singular às demandas da sociedade contemporânea, às políticas educacionais e às pressões e possibilidades regionais e locais. Os jogos, os rituais e as disposições acadêmicas [...] podem contribuir para o processo de metamorfose da universidade, tanto quanto podem impossibilitá-lo ou alterá-lo (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p.16).

Pode-se dizer, no caso específico da UNIMONTES, que o fato de assumir o compromisso com a expansão do ensino superior sem onerar o Estado, ter que administrar seus recursos orçamentários e, ainda, atender aos objetivos da LDBEN na formação de professores, tornou-se uma missão difícil no contexto dos municípios de sua área de abrangência.

3.2 A EXPANSÃO *EMERGENCIAL E ITINERANTE* DO ENSINO SUPERIOR NA UNIMONTES PÓS-LDBEN: uma análise

A expansão do ensino superior no Brasil sempre ocorreu na história da educação brasileira como mecanismo de regulação e controle do acesso das camadas populares ao ensino público. De acordo com cada contexto histórico e à proporção que a sociedade exigia do poder público e da própria universidade a abertura de suas portas, diversas medidas e estratégias foram sendo implementadas pelos governos para conter o acesso dessa camada na instituição pública. Foi assim em 1935, quando ocorreu a descentralização do ensino superior com a criação das universidades passageiras nos Estados do Paraná, São Paulo e Amazonas, e, posteriormente com a discussão da Reforma Universitária, em 1968, que tinha dentre vários objetivos a exigência da ampliação do número de vagas nas universidades públicas brasileiras. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 cria o Curso Profissionalizante e o Curso Científico. Esse dualismo estabelecido pela Lei, na formação no 2º grau, selecionava os estudantes que seguiam uma profissão, bem como preparava os poucos estudantes que queriam seguir a carreira acadêmica. Contudo, a questão da expansão do ensino superior no final do século XX deixa de ser uma preocupação local e amplia-se, face às exigências das novas tecnologias do mundo globalizado.

Portanto, é nesse contexto que a questão do acesso da população dos países em desenvolvimento ao ensino superior retorna com muita ênfase, porém na lógica dos

organismos multilaterais, dado o valor econômico que a educação superior passa a obter no sistema de mercado. Assim, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) oferece os caminhos para a referida expansão e amplia a área de atuação do ensino privado, em seus artigos 16, inciso II; artigo 19 inciso II, e artigo 20. Estabelece, ainda, no artigo 53, inciso X do parágrafo único: para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá a seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos *recursos orçamentários* disponíveis, sobre:

I – criação, expansão, modificação e extinção de cursos.

II – ampliação e diminuição de vagas.

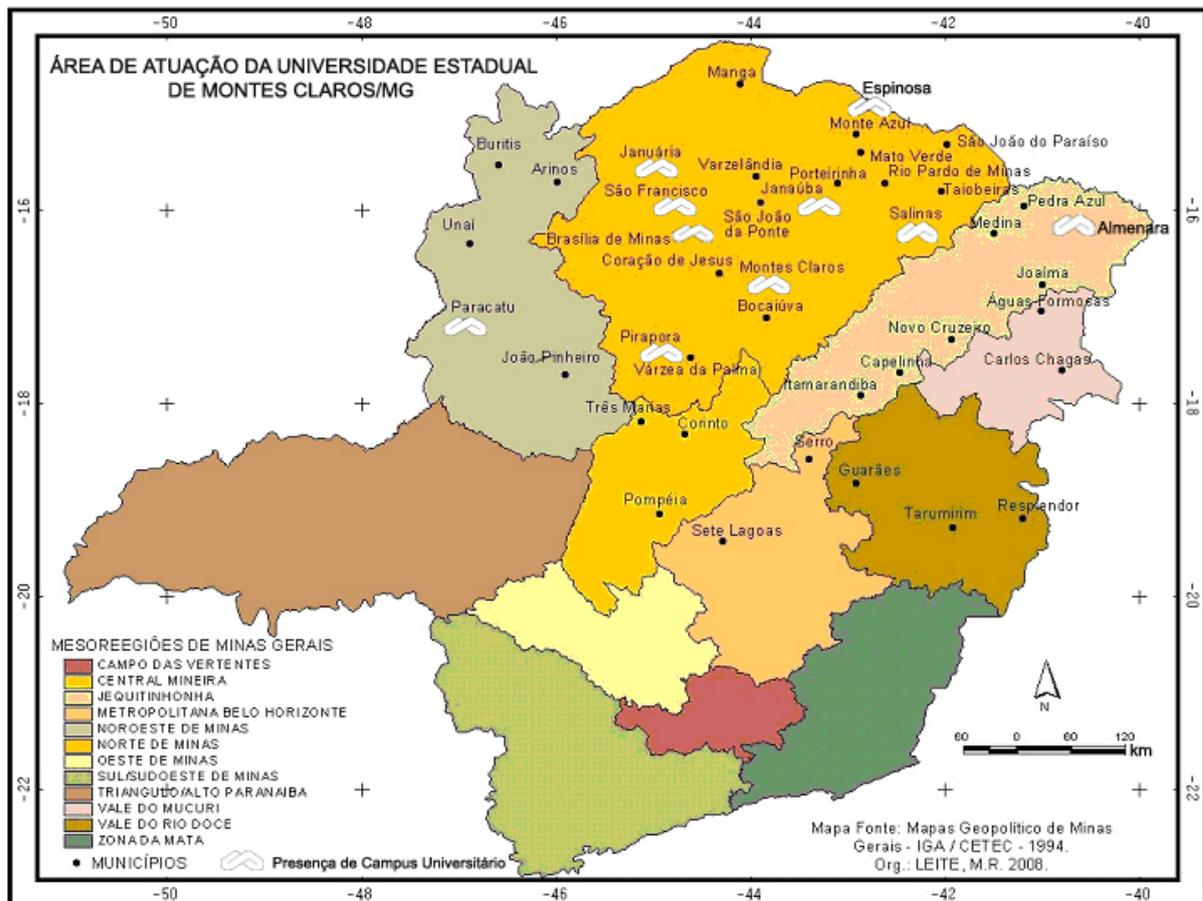
É com base nas prerrogativas da LDBEN 9394/96 que, a partir do ano de 1996, após dois anos de reconhecimento pelo MEC como universidade pública, que a UNIMONTES imprime um ritmo acelerado de expansão interna e externa, direcionando-se para todos os lados destas vastas regiões de Minas Gerais. Embora não seja o foco de nossa análise a expansão do ponto de vista interno, ela cria vários cursos de graduação regular em todas as áreas do conhecimento. Por ocasião das comemorações de dez anos da Universidade, o Jornal de Notícias, de Montes Claros, edita matéria enaltecendo esse crescimento:

Nos últimos dez anos, desde seu reconhecimento oficial como universidade ocorrido em 21/07/1994 através da portaria do Ministério da Educação no governo Itamar Franco a UNIMONTES apresentou um crescimento altamente expressivo tendo sido implantado no período nove campi para atendimento as regiões Norte, Nordeste, Noroeste e Vale do Jequitinhonha e Mucuri, priorizadas pelo governo Aécio Neves (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2004, p.8).

É a conquista da autonomia da UNIMONTES, que possibilita a sua rápida expansão em curto espaço de tempo. A criação de *campi* em alguns municípios da região do norte de Minas representa uma grande conquista da oferta de ensino público-superior, em parceria com os municípios.

Para Rezende (1986), o poder da universidade não deve ser discutido somente a partir das relações com o saber, mas com os serviços prestados à comunidade, salientando que esse é assunto que não fora esgotado. A expansão mais expressiva do ponto de vista quantitativo ocorreu por meio do Programa de Interiorização do Ensino Superior, nos *campi* e na modalidade dos cursos modulares, especificamente o curso Normal Superior Modular. Sua área de abrangência engloba 38 municípios-núcleo espalhados pelas regiões de Minas Gerais

(ver Figura 3.1).



Área de Atuação da Universidade Estadual de Montes Claros

Fonte: Mapas Geopolíticos de Minas Gerais – IGA/CETEC, 1984.

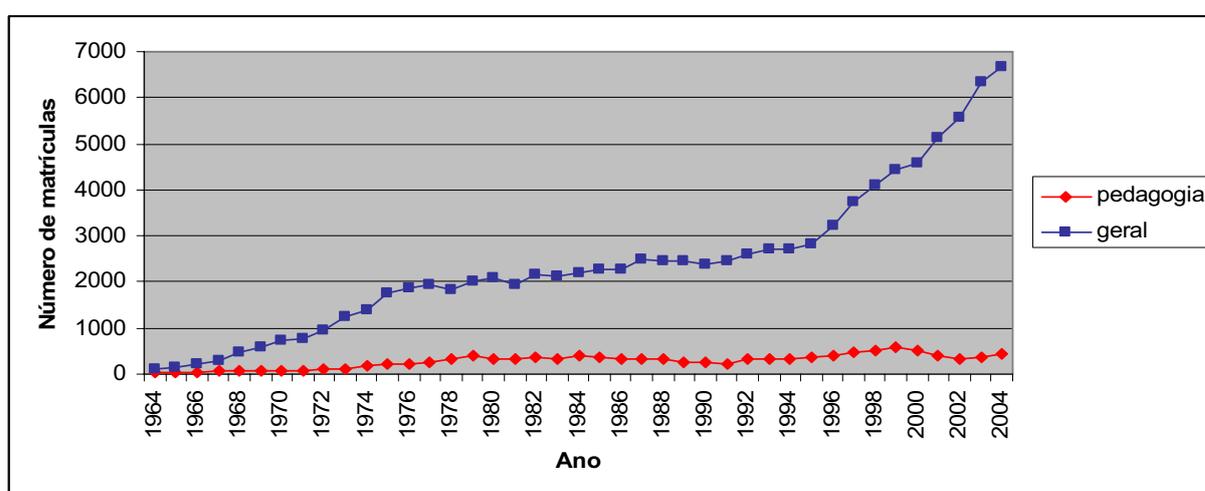
Org.: Leite (2000).

A região do norte de Minas Gerais é composta por 89 municípios, com uma área de aproximadamente 128.489,58 km² e uma população de 1.489.213 habitantes. Localiza-se entre os paralelos de 14° e 18° de latitude sul e os meridianos de 41° e 46° de longitude oeste de Greenwich. Limita-se ao norte com o estado da Bahia, ao sul com a região central de Minas, a leste com a região Jequitinhonha/Mucuri e a oeste limita-se com a região Noroeste.

Percebe-se que, do total de dez *campi*, oito estão localizados no norte de Minas, proporcionando o acesso de muitos jovens que não dispõem de condições financeiras para deslocarem-se até a cidade de Montes Claros. Destaca-se, aqui, o avanço considerável. Com relação aos outros dois *campi* – Almenara e Espinosa, ambos fazem divisa com o estado da Bahia. No intuito de evidenciar a visibilidade dessa expansão no curso Normal Superior, apresentamos a evolução de matrícula da UNIMONTES.

3.3 NÚMERO DE MATRÍCULAS NO CURSO DE PEDAGOGIA E GERAL – UNIMONTES

Ao comparar a evolução do número de matrículas do curso de pedagogia com o total de matrículas (Figura 3.2), observa-se que em 1964 as matrículas do curso de pedagogia correspondiam a 34.4% do total. Esse percentual oscilou entre 10% a 20% até o ano de 2000. Entretanto, no período de 2001 a 2004, esse percentual atingiu seus menores valores, variando de 6% a 8% do total de matrículas.



Número de matrículas (geral e pedagogia)

Fonte: Secretaria Geral da UNIMONTES, 2008.

A comparação entre a matrícula geral da UNIMONTES e a matrícula no curso de Pedagogia tem a finalidade de apresentar a discrepância na formação de professores no período de 1964 a 2004. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que o ensino superior na cidade de Montes Claros inicia-se em 1963, com a criação da Faculdade de Filosofia. A referida faculdade incorpora os cursos de licenciatura de Pedagogia, História, Letras e Geografia, mantida pela Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP). Entretanto, no ano de 1964 ela é incorporada pela Fundação Universidade Norte-Mineira (FUNM). O número de alunos matriculados manteve-se praticamente uniforme em relação aos alunos matriculados na FUNM e na UNIMONTES a partir de 1994 até o ano 2000. Entretanto, de 2001 a 2004, o percentual de matrícula diminuiu. Esse recuo na matrícula no curso de Pedagogia ocorre devido à mudança na política adotada pela UNIMONTES no campo da formação de professores, baseada no art. 62 da LDBEN/9394/96. É também nesse período, ou seja, a partir do ano de 1996, que a matrícula geral da UNIMONTES apresenta um crescimento significativo, pois:

O número de alunos da instituição registrou um acréscimo da ordem de 502%, passando de 2.699, em 1994, para os atuais 16.555 (não estão incluídos 1300 alunos do “Projeto Veredas⁸” executado em convênio com a Secretária de Estado da Educação), enquanto o número de cursos regulares de graduação cresceu 214%, saltando de 14 para 44 (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2004, p.08).

Essa expansão traduzida em números é a referência para o acesso de alunos ao ensino gratuito. Entretanto, indagamos: Até que ponto os números revelam e expressam a qualidade e condições de funcionamento de determinados cursos numa universidade marcada pelas precárias condições orçamentárias?

Surpreendentemente, essa resposta é encontrada em uma crônica publicada no Jornal de Notícias de Montes Claros, de autoria de um ex-aluno, formado em contabilidade pela UNIMONTES (antiga FADEC). Ele analisa artigo da Revista Veja publicado na edição 1847, de 31 de março de 2004, que enaltece a UNIMONTES pelos méritos que o curso de Odontologia obteve no provão do MEC, que avalia a qualidade dos cursos. Porém, traz uma reflexão no que tange as condições dessa expansão.

As prefeituras da região destinam à universidade terrenos para implantação de unidades em seus municípios, procuram, com recursos financeiros minguados, levar benefícios às suas comunidades, mas doações mesmas são escassas. A universidade cresce, descentraliza, mas os recursos não seguem na mesma proporção (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2004, p.5).

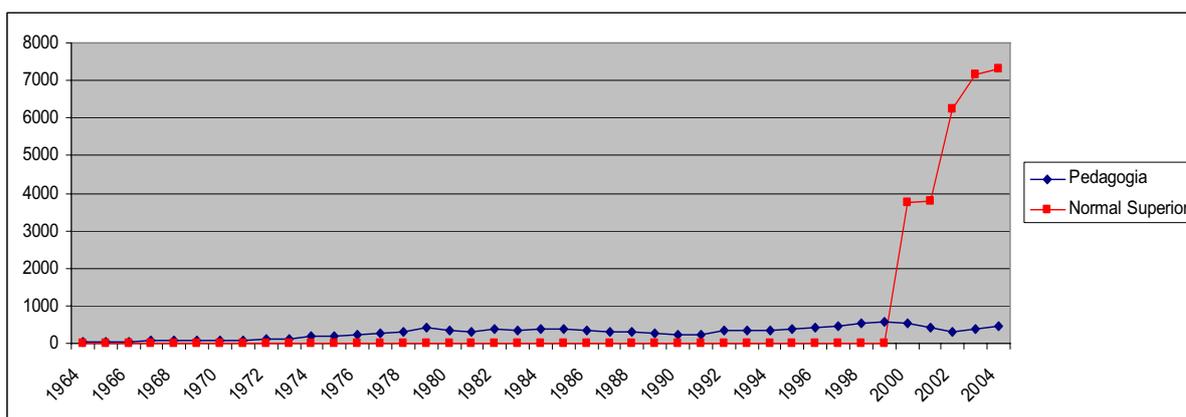
Essa reflexão contribui para nossa análise, no que se refere à expansão e condições de funcionamento dos *campi* da UNIMONTES, no tocante à autonomia acadêmica, recursos materiais, infra-estrutura física e técnico-administrativa. Do outro lado, percebe-se que a expansão, por meio do Programa de Interiorização do Ensino Superior, revela-se preocupante dada às dificuldades estruturais e de funcionamento do curso Normal Superior Modular nos municípios. As figuras, a seguir apresentadas, ajudam-nos nesta análise.

3.4 NÚMERO DE MATRÍCULAS DO CURSO NORMAL E PEDAGOGIA

A Figura 3.3 apresenta uma comparação do número de matrículas entre os cursos de Normal Superior e Pedagogia, evidenciando uma grande diferença entre esses valores: em 2000, foram 521 matriculados em Pedagogia e 3740 no Normal Superior; em

⁸ O Projeto Veredas é um projeto da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que visa capacitar os professores da escola fundamental em serviço por meio do Ensino a Distância.

2001 registraram 415 matrículas no curso de Pedagogia e 3805 no Normal Superior; em 2002 foram 322 e 6258 matrículas nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, respectivamente; no ano de 2003 efetivaram-se 373 matrículas no curso de Pedagogia e 7167 no curso Normal Superior; e em 2004 foram 443 matriculados em Pedagogia e 7327 matriculados no curso Normal Superior.



Número de matrículas (Normal Superior e Pedagogia)

Fonte: Secretaria Geral da UNIMONTES, 2008.

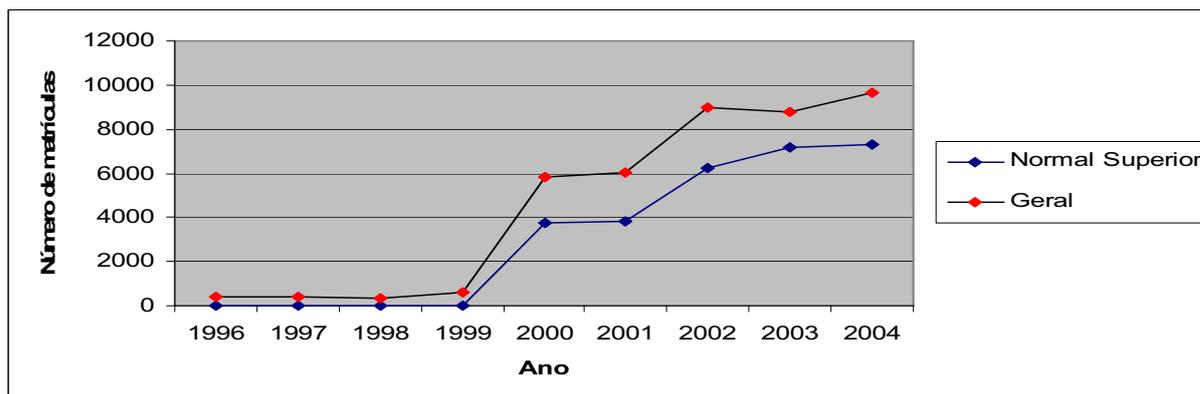
O que aqui nos interessa é mostrar os antagonismos na formação de professores no curso de Pedagogia e a formação de professores no curso Normal Superior Modular, a partir do ano de 2000. Nesse ano, enquanto a matrícula no curso de Pedagogia foi de 521 alunos, o Normal Superior foi de 3.740. Essa diferença no percentual de matrículas entre o curso de Pedagogia e o curso Normal Superior vai permanecer até o ano de 2004. É importante enfatizar que somente o número de alunos matriculados no Curso Normal em 2000 é expressivamente superior ao do Curso de Pedagogia, se somarmos as matrículas dos alunos desse curso efetuadas no decorrer dos quatro anos. Enquanto o Normal Superior Modular apresenta 3.740 matrículas no ano de 2000, o curso de Pedagogia apresenta, no decorrer dos quatro anos, 2074 matrículas.

Podemos dizer que a LDBEN proporcionou essa abertura para os cursos de curta duração, concorrendo para que a UNIMONTES adotasse essa política de *massificação do ensino superior* na formação de professores.

É nesse sentido que o Projeto Político-Pedagógico do curso Normal Superior faz alusão à LDBEN como uma lei moderna, que provocou reflexões na Universidade quanto à necessidade de tentar *novas experiências* na formação de professores, dadas as exigências das novas tecnologias para o trabalho e a educação. Daí a “expansão e desenvolvimento da UNIMONTES ser emergencial e itinerante” (UNIMONTES, 1989, p.36).

3.5 NÚMERO DE MATRÍCULAS DO CURSO NORMAL SUPERIOR MODULAR E GERAL – FADENOR

No período de 2000 a 2004, o número de matrículas no curso Normal Superior Modular aumentou 95,91% em relação ao número de matrículas geral na FADENOR (ver Figura 3.4).



Número de matrículas (Normal Superior Modular e Geral) – FADENOR

Fonte: Secretaria Geral da UNIMONTES, 2008.

Quando se compara a evolução geral da FADENOR, cujas atividades na área do ensino iniciaram em 1996, em relação ao curso Normal Superior, observa-se que essa modalidade de curso aumenta o percentual de alunos matriculados na FADENOR, chegando a representar 63,89% em 2000; 87,36% em 2003 e 76,04% em 2004. Essa expansão no curso Normal Superior fere frontalmente um dos objetivos específicos do Projeto Político-Pedagógico do curso que estabelece: promover e implantar, *de forma gradativa*, o curso de formação de professores para 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, nos municípios que apresentarem condições favoráveis para sua efetivação.

Entretanto, essa expansão da FADENOR não deixa de ser comentada por seu diretor: “Foi um grande avanço em tão pouco tempo [...] isso fica evidente nos números, pois em parceria com a UNIMONTES, atendemos hoje mais de 10 mil alunos” (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2004, p.19).

Na verdade, fica difícil perceber em que aspectos existem a parceria da UNIMONTES com a FADENOR, pois: *ao* “contrário do que propalam, dizem cooperar, utilizando da força de trabalho, as instalações, os equipamentos e, sobretudo a força simbólica de sua marca” (ANDES, 2006).

Nesse sentido, a relação estabelecida entre FADENOR e UNIMONTES torna-se bastante complexa na estrutura organizacional da Universidade, em decorrência de a FADENOR chegar ao ano de 2004 com aproximadamente 10 mil alunos, apresentando, assim, algumas características de uma Unidade Acadêmica de Ensino.

Tabela 3.1 – Número de matrículas de alunos no curso Normal Superior Modular em relação ao número total de matriculados na FADENOR – 2000 a 2004

Ano	Matrículas Normal Superior	Matrículas Geral	%
2000	3740	5854	63,89
2001	3805	6033	63,07
2002	6258	9001	69,53
2003	7167	8809	81,36
2004	7327	9636	76,04
Total	28297	41080	68,88

Fonte: Secretária Geral da UNIMONTES

Em 2000, as matrículas do curso Normal Superior correspondiam a 63,89 do total de matrículas dos cursos oferecidos pela FADENOR. Esse percentual foi aumentando, chegando a 81,36% em 2003. No ano de 2004, as matrículas do curso Normal Superior Modular atingiram 76,04% do total de matrículas. No período de 2000 a 2004 esse percentual corresponde a 68,88% do total de matrículas, conforme indicam os dados da Tabela 3.1 e Figura 3.4.

No que diz respeito à expansão do Programa de Interiorização do Ensino Superior, coordenados pela FADENOR, observa-se na Tabela 3.1 que os dados mostram uma redefinição da política do ensino superior na formação de professores. Por meio da evolução do número de alunos matriculados, evidencia-se que o Programa de Interiorização do Ensino Superior abrangeu o curso Normal Superior/Regular nos *campi*, o curso Normal Superior/Modular nos municípios e, por fim, o Projeto Veredas nas cidades-pólo.

3.6 A UNIMONTES E O PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: o curso Normal Superior

A expansão como democratização do acesso e permanência das camadas populares em todos os níveis do ensino beneficia-se com a mudança na política pública educacional, a partir da Constituição de 1988, uma vez que os municípios saem fortalecidos em relação à Federação no tocante a sua autonomia. Para Dourado (2001, p. 78):

A Constituição de 1988 reforça o papel do município na medida em que assume status de parte integrante da Federação Brasileira através do autogoverno, auto-organização e, sobretudo, pela faculdade normativa, ou seja, a capacidade de editar leis próprias, sempre observando os princípios da Constituição Federal e da Constituição Estadual.

É com essa prerrogativa que vários municípios dos estados brasileiros assumem a tarefa da municipalização do ensino de 1º grau, respeitando suas peculiaridades regionais e locais. No Estado de Minas Gerais, o processo de municipalização do ensino ocorre gradativamente.

Sob essa óptica, a partir do ano de 1990, em Minas Gerais, as políticas públicas educacionais são definidas em programas da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, no sentido de tentar melhorar a qualidade do ensino básico-fundamental e infantil. É também nesse contexto que a formação de professores ganha destaque.

Para Libâneo (2003, p. 130), “A ênfase sobre as questões de qualidade do ensino revela, contraditoriamente, certo desprezo pelas questões políticas que condicionam o sucesso do aluno e a obtenção da cidadania, bem como responsabiliza o professor pelo fracasso escolar”.

Nesse sentido, a descentralização do ensino para os municípios transfere a responsabilidade da qualidade do ensino para os professores, em sua maioria leiga ou com a formação de magistério de 2º grau.

A descentralização entendida como transferência de planejamento e execução às instâncias mais próximas do usuário, é um objetivo e estratégia de atuação. Por um lado, gera grandes e boas possibilidades de ampliação dos vários segmentos envolvidos na área; por outro lado, pode apoiar a “cultura da desobrigação” por parte do Estado ou de outros segmentos sociais que lhes é específica (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2000, p.37).

Nessa perspectiva da descentralização como “desobrigação do Estado”, aos poucos começa a ganhar espaço, no cenário da política pública brasileira, a oferta do ensino superior em direção às cidades do interior.

Para operacionalizar a política de interiorização do ensino superior, a estratégia da parceria entre o Estado, municípios e universidades é implementada.

Dourado (2001) discute esse processo de interiorização do ensino superior nos municípios do Estado de Goiás e apresenta o mecanismo adotado para efetivar a expansão do ensino no 3º grau.

Embora as prerrogativas legais determinem que os municípios se voltem prioritariamente para o ensino fundamental, a atuação municipal não tem se restringido a esse nível de ensino [...]. Uma das modalidades largamente implementadas no País, a partir de 1964 pelos poderes públicos, foi a das fundações públicas de caráter privado, ora público (DOURADO, 2001, p.71).

Em Minas Gerais, a parceria entre a Universidade Estadual de Montes Claros e os municípios do interior do Estado para a oferta do ensino superior inicia-se em 1996, com a criação dos *campi*. De acordo com Pereira; Silva (2004, p. 128), “a implantação dos *campi* avançados fez parte do plano de expansão da Universidade conforme carta consulta”.

A Universidade oferece toda a infra-estrutura administrativa, pedagógica e recursos humanos (professores e alguns funcionários administrativos). Em contrapartida, os municípios, através de suas prefeituras, oferecem as instalações físicas e materiais para o funcionamento dos cursos que são gratuitos. Para dar consistência, apresentamos o número de graduados nos *campi* no curso Regular Normal Superior (Tabela 3.2).

Tabela 3.2 – Número de alunos graduados no curso Regular Normal Superior oferecido nos *campi* da UNIMONTES - 2004 a 2007

CURSO/CAMPI	ANOS				
	2004	2005	2006	2007	TOTAL
Normal Superior/Brasília de Minas	-	-	25	20	45
Normal Superior/Espinosa	-	-	26	21	47
Normal Superior/Montes Claros	-	-	58	82	140
Normal Superior/Paracatu	-	-	-	28	28
Normal Superior/Pirapora	27	31	-	-	58
Normal Superior/Januária	29	32	-	31	92
Normal Superior/Janaúba	31	31	-	24	85
Normal Superior/Almenara	140	22	-	-	162
TOTAL	227	116	109	206	652

Fonte: Secretaria Geral da UNIMONTES, 2008.

O quadro apresenta uma hegemonia do curso Normal Superior em todos os *campi* da UNIMONTES. O início dessa ascensão se deu a partir de 2001, com o recuo no oferecimento de vagas no curso de Pedagogia nos respectivos *campi*. Para operacionalizar a política de interiorização do ensino superior, outras estratégias de parceria entre o Estado, municípios e universidade são implementadas. “Na segunda metade da década de 1990, a UNIMONTES começou a implantar cursos diferenciados daqueles oferecidos na sede da universidade e nos *campi* avançados. São os cursos emergenciais-graduação, emergenciais-plenificação e seqüenciais” (PEREIRA; SILVA, 2004, p. 136).

Diversamente ao processo de interiorização ocorridos nos *campi*, a UNIMONTES oferece cursos diferenciados utilizando de outros mecanismos de operacionalização. Em primeiro lugar, a base de sustentação desses cursos (Normal Superior Modular) é a FADENOR. É através dessa fundação que o Programa de Interiorização do Ensino Superior da UNIMONTES ganha consistência.

Entretanto, apresenta características daquelas encontradas na pesquisa de Dourado (2001), em que os municípios de Goiás criaram suas próprias fundações, para oferecerem ensino superior, em parceria com as universidades e/ou iniciativa privada. Ao contrário, na UNIMONTES, a FADENOR, um órgão centralizador, gerenciava os recursos financeiros dos cursos emergências, seqüenciais e modulares. Aos municípios demandantes coube o ônus de todas as despesas para oferecer os cursos na modalidade diferenciada, especificamente o curso Normal Superior modular. Nesse sentido, destaca-se, também, que não houve concorrência de outras universidades públicas ou privadas que comprometessem a hegemonia da UNIMONTES nessa modalidade de curso. O quadro a seguir ilustra a dimensão da área de abrangência que o Programa de Interiorização do Ensino Superior da UNIMONTES alcançou.

Tabela 3.3 – Alunos graduados por município-núcleo e ano no curso Normal Superior Modular

MUNICÍPIO-NÚCLEO	2002	2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL
Água Boa	-	-	-	-	89	-	89
Águas Formosas	-	-	100	84	-	-	184
Almenara	-	-	302	-	-	-	302
Alpercata	-	-	-	218	-	-	218
Arinos	-	-	50	-	-	85	135
Bocaiúva	192	-	-	-	-	-	192
Botumirim	-	-	-	80	-	-	80
Brasilândia de Minas	-	-	-	-	-	41	41
Brasília de Minas	98	-	-	-	-	-	98
Brumadinho	-	-	-	138	-	-	138
Buritit	100	-	99	-	-	-	199
Capelinha	97	-	195	-	-	-	292
Carlos Chagas	-	-	97	-	-	-	97
Contagem	174	-	-	-	-	-	174
Corinto	-	-	49	47	-	-	96
Espinosa	-	-	100	-	-	-	100
Francisco Sá	-	-	-	-	-	71	71
Governador Valadares	199	-	-	29	-	-	228
Grão Mogol	41	-	-	90	-	-	131
Guanhães	-	152	300	-	34	37	503
Ibiaí	-	-	-	-	-	39	39
Ibirité I e II	424	-	-	-	-	-	424
Itacarambi	-	-	-	83	-	-	83
Itamarandiba	-	-	-	-	88	-	88
Jaíba	-	-	-	44	-	-	44
Janaúba	-	-	96	-	-	-	96
Januária	145	-	-	-	-	-	145
Japonvar	-	-	-	88	-	-	88
Joáima	103	-	99	-	47	-	249
João Pinheiro	-	-	100	-	-	-	100
Manga	96	-	-	96	-	-	192
Mantena	175	-	-	-	-	-	175
Matias Cardoso	-	-	-	-	-	76	76
Mato Verde	100	-	-	-	-	-	100
Medina	-	-	97	-	-	-	97
Mirabela	-	-	-	-	92	-	92
Monte Azul	-	-	54	-	-	-	54
Montes Claros	145	95	287	145	-	-	672
Nanuque	142	-	-	-	-	-	142
Novo Cruzeiro	-	-	140	-	-	-	140
Paracatu	-	-	50	-	-	-	50
Paraopeba	-	-	-	-	34	-	34
Pedra Azul	102	-	150	-	-	47	299
Pirapora	197	-	-	-	-	-	197
Pompeu	-	-	94	-	-	-	94
Ponto dos Volantes	-	-	-	-	78	-	78
Porteirinha	180	-	50	-	-	-	230
Resplendor	166	-	127	-	-	-	293
Rio Pardo de Minas	166	-	127	-	-	44	337
Salinas	141	-	-	167	-	-	308
São Francisco	-	-	144	-	89	-	233
São João da Ponte	99	-	-	83	-	-	182
São João do Paraíso	-	-	144	-	-	-	144
Serro	-	-	99	87	-	-	186
Sete Lagoas	-	-	44	-	-	44	88
Taiobeiras	-	-	-	42	-	-	42
Tarumirim	-	-	408	-	-	-	408
Três Marias	100	-	48	-	-	-	148
Unai	150	-	-	-	-	-	150
Várzea da Palma	-	-	100	-	-	-	100
Varzelândia	-	-	97	-	-	-	97
TOTAL	3.532	247	3.847	1.521	551	484	10.182

Fonte: Secretaria Geral da UNIMONTES, 2008.

Com relação aos cursos modulares oferecidos nos municípios, destacamos que ocorrem em ambientes cedidos em escolas públicas e imóveis alugados. Destaca-se que, mesmo que o curso tenha ocorrido em algum município onde a UNIMONTES tinha instalações do *campus*, esse espaço físico não fora utilizado na maioria dos municípios-núcleo, sendo necessário, nesses casos, a alocação de outros espaços – escolares particulares, casarões, creches, ginásios poliesportivos, dentre outros. Nesse sentido, a exceção foi o *campus* de Montes Claros, que ofereceu suas instalações para essa modalidade de curso. Ressalta-se, ainda, que alguns municípios ofereceram boas condições de estrutura e funcionamento do curso. Outro aspecto a destacar, conforme dados da Tabela 3.3 é que alguns municípios investiram sucessivamente na oferta do curso Normal Superior Modular: Joáima, Guanhões, Montes Claros e Rio Pardo de Minas. Essa modalidade de curso graduou 10.182 professores no período entre 2000 a 2007.

Ainda com relação à expansão como política de interiorização do ensino superior, a UNIMONTES assume o Projeto Veredas, Formação de Professores, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Podemos dizer que essa proposta é diferenciada, pois o Estado repassou verba para a UNIMONTES, e esta, por sua vez, administrou e gerenciou as despesas com o Projeto.

Considerando a característica do curso a distância, essa modalidade foi oferecida a todos os professores da rede estadual e municipal de ensino gratuitamente. Entretanto, coube à UNIMONTES coordenar a região norte, pois as outras regiões do estado ficaram a cargo de outras universidades mineiras. Ainda com relação ao Projeto Veredas, a UNIMONTES atuou em quatro municípios considerados como pólos: Januária, Montes Claros, Pirapora e São Francisco. Apresentamos, a seguir, o quadro de graduados nos respectivos municípios.

Quadro 3.2 – Número de alunos graduados no curso Normal Superior Projeto Veredas - 2005

Município	Número de alunos formados
Montes Claros	495
Januária	324
Pirapora	221
São Francisco	183
TOTAL	1223

Fonte: Secretaria Geral da UNIMONTES, 2008.

O curso Normal Superior na modalidade do Projeto Veredas ocorre apenas em quatro municípios. Entretanto, as condições de funcionamento nos municípios de Pirapora, Januária e São Francisco são bastante semelhantes às da modalidade Modular.

CAPÍTULO IV

4 DA CONCEPÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL SUPERIOR

Para uma adequada compreensão da discussão ao longo desta pesquisa, procuramos dar uma visão panorâmica do curso, com base no projeto inicial apresentado ao Conselho Estadual de Educação (CEE/MG), para fins de reconhecimento do curso. Embora esse projeto tenha sofrido algumas alterações no decorrer dos anos, é a ele que recorreremos, pois constituiu a base e a essência de toda a operacionalização dos cursos.

No primeiro momento, é apresentada a missão da UNIMONTES de “Contribuir para a melhoria e transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses da comunidade, tornando-se fator de integração regional”. Essa missão sustenta-se nos princípios de “desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão em estreita parceria com a sociedade, garantindo-se a qualidade e utilização eficaz dos recursos públicos”.

Dentre as atividades desenvolvidas pela UNIMONTES nos cursos regulares na sede, cita-se a criação, a partir do ano de 1995, do Programa de Interiorização do Ensino Superior. Este programa contempla os cursos não regulares: cursos emergenciais, seqüenciais; plenificação e modulares, coordenados pela FADENOR. O projeto ressalta que foi com base na parceria UNIMONTES/SEE-MG, na oferta de curso emergencial para a formação de professores leigos do ensino fundamental e médio no ano de 1995, que a universidade reportou para implantar o curso Normal Superior – Formação de Professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental – emergencial⁹.

Assim, o curso Normal Superior está inserido no Programa de Interiorização do Ensino Superior, que visa formar “um maior número de cidadãos em curso de nível superior” (UNIMONTES, 1999, p.3).

Uma das justificativas para a criação foi a de que “oportunistasse o acesso aos que trabalham na educação, e que não teriam condições de freqüentar um curso superior, por contingências econômicas, familiares e geográficas” (UNIMONTES, 2002, p.3).

Outra justificativa do projeto é que ele está fundamentado na Lei 9394/96, especificamente no artigos 62, artigo 87, inciso IV e, art. 53, inciso I e VII.

⁹ Após a aprovação do parecer CEE/MG, o curso passou a denominar-se Normal Superior.

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

Com relação ao artigo 87, inciso IV, estabelece que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

[...]

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

Além disso, a demanda é outro aspecto destacado no projeto. Daí, a necessidade de uma intervenção educacional no sentido de *minimizar o hiato existente entre oferta e demanda por ensino superior* (UNIMONTES, 1999, p.38).

Porém, a forma de operacionalização do curso fica a cargo dos convênios estabelecidos entre UNIMONTES e FADENOR e os municípios demandantes.

A oferta deste curso, sob a responsabilidade financeira da instituição e do Estado, não seria possível, por não haver dotação orçamentária para tal fim. Tal fato levou a UNIMONTES, a compartilhar com o setor demandante, as prefeituras municipais, os custos de implementação e manutenção (UNIMONTES, 2000, p.4).

Ainda no que diz respeito à operacionalização do curso, o projeto estabeleceu para os municípios o valor de R\$ 125 (cento e vinte cinco reais) aluno/mês, gerenciado pela FADENOR, em convênio estabelecido com ambas as partes. Nesse caso, *os recursos arrecadados se destinam ao pagamento de pessoal envolvido no projeto, das despesas com transportes, diárias, hospedagem, encargos sociais e material didático, gráfico e de consumo.*

Quanto à caracterização do curso, ele foi oferecido prioritariamente para a rede municipal, com duração de dois anos, com carga horária de 3.200h de atividades acadêmicas, estágio curricular, seminário e aulas teóricas nos meses de janeiro e julho por profissionais da

educação, denominados professores-formadores. O curso foi dividido em quatro módulos de disciplinas teóricas e práticas.

Simultaneamente, o projeto estabelece os objetivos gerais e específicos do curso. No que diz respeito ao objetivo geral, propõe “atender às necessidades de cumprir o que determina a LDB nº 9.394 de 20/12/96 e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica da rede pública municipal dos municípios da região mineira do nordeste” (UNIMONTES, 1999, p. 40).

Nove são os objetivos específicos relacionados: o domínio dos conteúdos; contribuição para a melhoria do sistema educacional; formação acadêmica centrada nas competências; formação didático-pedagógica dos professores; formação em serviço para resolver os problemas na sala de aula; acompanhamento sistemático do supervisor-itinerante com os professores; promoção e implantação gradativas do curso em municípios que apresentem melhores condições e atender a política de graduação da UNIMONTES, em sintonia com a LDB. Posteriormente, apresenta os fundamentos básicos, a saber: a base legal centrada no art. 62 da LDB; a base filosófica, tendo como princípio a qualidade de ensino; a união teoria e prática, e profissionalização aliada à cidadania.

A base metodológica é centrada na ação docente no exercício de sala de aula, além de outros aspectos: o diálogo vivencial e experimental; a modalidade de trabalho presencial e modular; a interdisciplinaridade e transdisciplinariedade; o saber fazer; e o núcleo de tutoria para apoio aos professores-alunos e coordenadores.

Quanto à *clientela*, termo utilizado no projeto, estabelece o curso que os professores devem pertencer à rede pública municipal e determina os critérios e/ou pré-requisitos para os candidatos ingressarem no curso:

- Ser portador da habilitação em Magistério (antigos cursos normais) em nível médio ou outro de ensino médio ou equivalente;
- Estar em exercício em sala de aula de 1^a a 4^a série do ensino fundamental da rede pública de ensino;
- Ter sido aprovado em *processo seletivo específico* da UNIMONTES.

No que diz respeito ao último pré-requisito, o projeto reitera que o ingresso no curso far-se-á mediante aprovação no “processo seletivo de caráter classificatório e reitera que para a matrícula, o candidato deve ter sido classificado em edital específico para o processo

seletivo realizado pela UNIMONTES em edital específico para este projeto” (UNIMONTES, 1999, p.44).

Nesta direção, apresenta o perfil profissiográfico do aluno:

- Competência intelectual e técnica
- Criatividade
- Consciência profissional e política

Da estrutura curricular e funcionamento do curso

A estrutura curricular organizou-se em três grandes áreas básicas: fundamentação básica; pedagógica; e prática, com atividades desenvolvidas em ensino presencial, presencial intermodular e não-presencial. Quanto à área de fundamentação básica, inclui as disciplinas teóricas com uma carga horária de 300h. A área de fundamentação pedagógica ficou organizada em torno das metodologias de ensino das disciplinas, com uma carga-horária de 660h. A área de prática foi dividida em 1.040h, com 240h para prática docente e estágio e 800h para ação docente supervisionada.

Quanto às estratégias de organização do curso, a divisão estabelecida prevê: o presencial modular; presencial intermodular em serviço não presencial; atividades intermodulares e núcleo de tutoria.

No modelo presencial, os professores-formadores trabalham os conteúdos das disciplinas. No presencial intermodular, em serviço, a tarefa está a cargo do supervisor itinerante, que acompanha as atividades dos professores-alunos, tirando dúvidas individuais e/ou coletivas.

Além dessas atividades, nas atividades não-presenciais, os professores-formadores recomendam algumas atividades acentuadas: no auto-estudo (leitura, livros, resumos, confecção de materiais pedagógicos, planos de aula etc.).

Por sua vez, as atividades intermodulares têm o objetivo de forçar o professor-aluno ao auto-estudo, baseado nos conteúdos das disciplinas, nos módulos presenciais.

Foram estabelecidos prazos para que os professores-alunos encaminhassem esses trabalhos à Universidade, para serem corrigidos pelos professores das disciplinas.

No núcleo de tutoria, considerado como educação a distância (EAD) o objetivo é o de dirimir dúvidas dos alunos, esclarecimentos, resultados de notas. Funciona como *um apoio* para os professores-alunos. Foi instalada uma linha telefônica (0800 38 0381) para atendimento pessoal dos alunos.

Quanto ao regime escolar e a avaliação do regimento escolar, o curso normal orientou-se pelo regimento geral da UNIMONTES.

O processo de avaliação do curso baseou-se nas seguintes estratégias: entrevistas informais com professores-formadores; professores-alunos; funcionários. Essas entrevistas são realizadas pelo coordenador modular, que acompanha e/ou dá suporte aos professores-formadores nos modulares presenciais. A avaliação também contemplou um questionário elaborado pela Pró-Reitoria, respondido no final de cada módulo presencial pelos professores-alunos, contemplando os seguintes aspectos: os objetivos do curso e das disciplinas; dinâmica pedagógica dos professores-formadores; a estrutura e funcionamento do curso; a avaliação de aprendizagem, dentre outros.

Quanto à estrutura organizacional no projeto, é definido que o curso, face a sua especificidade, exige “mecanismos diferenciados de gerenciamento, subordinados à Pró-Reitoria da UNIMONTES”:

- Da estrutura administrativa
Pró Reitoria de Ensino
Coordenação geral do projeto
- Coordenadoria de Graduação
Coordenadoria Técnico-administrativo do curso
- Núcleo de Tutoria – Educação a Distância (EAD)
- Núcleo Pedagógico
- Núcleo Financeiro (UNIMONTES, 1999, p.53)

Cabe-nos, aqui, esclarecer que, apesar de o Conselho Estadual de Educação ter aprovado a criação do Instituto Superior de Educação no município de Almenara/MG, em 1999, ele integrou a parte administrativa do curso da Pró-Reitoria de ensino até o ano de 2003. É no referido ano que o ISE se desvincula da Pró-Reitoria e adquire funções e dependências próprias. Ainda com relação à estrutura organizacional, a infra-estrutura ficou a cargo dos municípios – mobiliários equipamentos pedagógicos e instalações adequadas.

Os recursos humanos para trabalhar no projeto como professores-formadores foram constituídos por professores da UNIMONTES e outras instituições que atendessem ao

perfil solicitado e por profissionais dos próprios municípios que atendiam aos requisitos estabelecidos pela UNIMONTES, para trabalhar no curso como supervisores itinerantes ou coordenadores do curso.

Na verdade, a primeira vez que aparece uma responsabilidade da Universidade no projeto é com relação ao material de consumo e permanente (computador, impressora, telefone, fax, armários, mesas, carteiras, recursos áudios-visuais), que deveria ser fornecido por ela, posteriormente transferida para os municípios.

Por outro lado, a alimentação e hospedagem dos professores formadores e coordenadores durante os quatros módulos presenciais do curso nos períodos de férias (janeiro/julho) ficaram a cargo dos municípios.

Diante disso, ficou estabelecido no projeto que o convênio celebrado entre FADENOR, UNIMONTES e os municípios, as responsabilidades e competências de cada um deles. Para uma melhor compreensão, recorreremos aos convênios para descrever a responsabilidade de cada um com relação à área de atuação. Foi previsto para o período de janeiro de 2000 a julho de 2002 habilitar em 24 meses 3.850 alunos, organizados em 77 turmas de 50 alunos, em 25 municípios-núcleos, abrangendo 11 regiões administrativas do Estado de Minas Gerais; 10 superintendências regionais de ensino e 235 municípios agrupados em 25 núcleos.

Previsão Orçamentária

Para atender os 3.850 alunos, foi previsto um orçamento com origem dos valores alocados nesse Projeto:

- Recursos Humanos (coordenadores, professores, supervisores, tutores e apoio administrativo).
- Transporte (Passagens e Diárias).
- Material de Ensino e Consumo.

A Previsão Orçamentária discrimina onde os valores financeiros seriam alocados.

4.1 A CONTRADITÓRIA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: acertando o passo com as exigências mundiais

Na entrada do século XXI, a questão da democratização do acesso ao ensino superior e a sua importância para o desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos países em desenvolvimento é uma discussão que ultrapassa fronteiras, tornando-se um desafio em âmbito mundial. A educação deve ser encarada com prioridade, já que o atraso dos países em desenvolvimento ou periféricos está estreitamente relacionado a ela.

É nesse ambiente que, no ano de 1998, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realiza a Conferência Mundial sobre Educação Superior, com a participação de aproximadamente 400 países, inclusive o Brasil. No documento apresentado, quando se refere à nova visão da educação superior, destaca-se a questão da igualdade do acesso (art. 3º). O documento evoca o art.26, parágrafo 1, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, reforçando a idéia de que a educação no ensino superior “deve ser baseada no mérito, capacidade, esforço, perseverança [...]” e reforça o item C, segundo o qual “como consequência, o rápido aumento da demanda pela educação superior exige, quando procedente, que todas as políticas futuras referentes ao acesso à educação superior de preferência a uma aproximação baseada no mérito individual”, tal como definida no artigo 3, item “a” supra.

No Brasil, os princípios da declaração foram acolhidos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, através de seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, que não poupou esforços, através de concessões, portarias, decretos, para que as universidades aderissem à nova visão. As universidades teriam autonomia para diversificar os cursos, tornar os currículos mais flexíveis e rápidos para atender a demanda e o acesso à educação superior, desde que não onerassem o Estado. Nesse sentido, as universidades são acusadas de ineficientes, burocratizadas e de atenderem apenas os filhos de ricos, oriundos de escolas privadas, portanto em melhores condições e preparados para enfrentar o processo altamente seletivo e competitivo dos vestibulares. É dentro dessa nova visão de acesso da educação superior que a UNIMONTES realiza, no ano de 2000, o vestibular para atender a demanda de professores da educação básica/ensino fundamental dos municípios da região norte de Minas, Mucuri, Jequitinhonha e noroeste de Minas.

Entretanto, o sistema de acesso foi contraditório, uma vez que oferece, em seu processo seletivo, dois caminhos: um para os candidatos aos cursos regulares, e o outro para

os cursos não regulares. Para o primeiro, um processo competitivo e seletivo com reduzido número de vagas. Para o segundo, um processo seletivo classificatório, cujo critério foi a demanda de candidatos para a modalidade do curso Normal Superior (UNIMONTES, 2002, p.21-44).

Apesar do aparente caráter democrático, o processo seletivo ao curso Normal Superior, em sua gênese, já acena para uma exclusão de outras categorias de profissionais da educação do ensino fundamental (1^a a 4^a série). A LDBEN advoga a formação em serviço daqueles profissionais, que apesar de serem habilitados, não se encontravam em sala de aula; porém, os que aí se incluem não puderam participar. Além deles, os profissionais da educação infantil não foram contemplados. Na visão da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME):

A criação do FUNDEF gerou prejuízos para a educação infantil e para a educação de jovens e adultos. Os dois segmentos não são contemplados com esses recursos. De acordo com a UNDIME, entidade que congrega os secretários municipais de educação, a adoção do FUNDEF provocou redução de 2,2% na oferta de educação infantil (AÇÃO EDUCATIVA, 2008, p. 16).

Apesar de a UNIMONTES realizar o processo seletivo respaldado na lei e, portanto, não ter nenhuma responsabilidade direta neste tipo de exclusão, ofereceu o curso Normal Superior Modular para os professores do ensino fundamental. É que, dado o fato de os dirigentes municipais poderem utilizar do recurso do FUNDEF para investirem apenas na formação dos professores da educação básica (1^a a 4^a série), qualquer exceção, naquela época, a candidatos fora do critério do edital do processo seletivo para o curso, por parte da UNIMONTES, seria expor-se à perda da segurança financeira. Por isso, em alguns municípios, a prefeitura arcava com 50% das mensalidades e descontava os outros 50% em folha de pagamento dos professores.

Entretanto, conforme discutido anteriormente, a neurose da formação estava instalada. A pressão por parte de professores da educação infantil de alguns municípios junto a seus dirigentes para participarem do processo seletivo surtiu alguns efeitos contraditórios. Os professores poderiam participar do concurso seletivo, porém, sendo aprovados, teriam que deixar suas turmas de educação infantil e assumir turmas do ensino fundamental. Assim, aqueles professores que exerciam docência no ensino de 1^a a 4^a série, mas que não foram aprovados no processo seletivo deixaria suas turmas para os professores do ensino infantil e vice-versa.

Outra alternativa adotada pelos profissionais que não atuavam como professores regentes (diretores, pessoal de secretaria escolar), devido ao regime de carga horária de oito horas diárias, foram exercer a docência à noite em classes de alfabetização de adultos, para não perderem a chance do acesso ao ensino superior. Dessa forma, alguns candidatos exerceram a docência até mesmo como voluntariado, desqualificando a profissão de professor. Recorrendo aos memoriais dos professores-alunos, podemos confirmar um dos antagonismos provocados na categoria dos professores de alguns municípios, decorrentes do fenômeno ao acesso ao ensino superior.

Aí veio a ansiedade para começar a estudar e também um grande sentimento de ter que deixar a educação infantil e passar à 1ª a 4ª série.

[...]

De repente de professora da educação infantil me vejo da noite para o dia como educadora do ensino fundamental. E com isso, mudou tudo: colegas de trabalho e principalmente mentalidades (MEMORIAIS DE CORINTO, 2003).

Podemos dizer que ocorreu certa confusão na cabeça dos professores, pois quem investiu na formação específica da educação infantil teve que tornar-se professor do ensino fundamental (1ª a 4ª série) da noite para o dia e vice-versa. Nesse caso, os alunos foram os mais prejudicados, com a ausência de suas professoras. Entretanto, para ter acesso ao ensino superior, o “vale-tudo” prevaleceu no comportamento das professoras no interior das escolas municipais.

Seguindo esse pensamento, o fato de alguns professores não terem sido aprovados no primeiro processo seletivo concorreu para conflitos interpessoais no interior das escolas. É que muitos dos reprovados tiveram de afastar de suas funções como regentes de 1ª a 4ª série para ceder lugar às professoras aprovadas. Afinal, o exercício em sala de aula no ensino fundamental foi o critério básico no edital do vestibular da UNIMONTES. Assim, retratam os memoriais, com relação à reprovação.

Muitas não se conformaram. Todas as professoras que não passaram. Sendo (sic) 10 salas nessa escola, tiveram que dar vaga para as que passaram. Esse foi o maior motivo de revolta.

[...]

As outras que não passaram ficaram pessimistas. Algumas até me incentivaram a não cursar, pois acreditavam que na faculdade a teoria contribui pouco para a prática.

[...]

Consegui passar na prova e ser classificada e a revolta na escola foi grande. Me senti na corda bamba, nem pude ficar alegre (MEMORIAIS DE CORINTO, 2003).

Essas análises sobre a forma como ocorreu o acesso dos professores do ensino fundamental sugerem o reforço de atitudes individualistas no comportamento dos profissionais da educação na escola. A questão das políticas públicas, especificamente do acesso à educação superior, é deslocada para a questão do sucesso ou mérito pessoal dos profissionais, configurando a divisão nas relações do trabalho nas escolas, próprio do sistema capitalista.

Entretanto, decorridos os processos seletivos nos anos de 2000 a 2005, essa “realidade” é modificada. À medida que os primeiros candidatos concluíam o curso, novos processos seletivos foram realizados, com o objetivo de atender à demanda. Desde que os municípios apresentassem professores que ainda não haviam sido aprovados no primeiro vestibular, a UNIMONTES, por meio da Comissão Técnica de Concursos (COTEC), realizava concursos sucessivamente.

Alguns municípios participaram de dois a três processos seletivos, até esgotar a demanda. A partir do ano de 2005, os critérios foram modificados. A duração do curso, que era de 24 meses, estende-se para 36 meses. O critério de estar atuando em sala de aula não será mais uma exigência. O curso Normal Superior Modular deixa de ser emergencial, tornando-se apenas uma graduação modular, portanto aberto a todo e qualquer profissional que queira adquirir o diploma de ensino superior. Conforme a entrevistada 2, os objetivos iniciais do curso Normal Superior Modular foram-se perdendo, pois

[...] havia uma preocupação com a escola, com a educação que estava sendo dada, com o processo dentro da escola [...] essa formação em serviço, ela pedia essa preocupação. E agora eu vejo que ela secularizou. [...] O foco saiu da escola e passou para a formação do aluno, porque ele precisava de um curso superior, ele não teria os olhos voltados para a escola [...] eu não sei se está claro isso, mas perdeu o foco. (E2)

Inaugura-se uma fase, na oferta de cursos pela UNIMONTES, já que a demanda de professores em serviço começa a dar sinal de escassez. Nessa concepção, cujos candidatos não possuem a formação específica do magistério do 2º grau nem atuam na regência do ensino fundamental, obter o diploma de ensino superior é o objetivo.

Segundo Schwartzman (1998, p.8), “Se o diploma é visto como um passaporte para maiores ganhos, não importa tanto a qualidade do curso nem o que lá se aprende. É por essa razão que existe uma demanda que cobre as vagas até de cursos de qualidade sabidamente baixa”.

É essa mentalidade que vai reorientar a mudança nos propósitos e objetivos da UNIMONTES quanto à formação de professores. Nesse momento, o acesso a essa modalidade de curso se distancia dos próprios objetivos da LDBEN quanto à formação de professores, aprofundando ainda mais o processo de desqualificação do curso e dos profissionais da educação básica.

Ainda com relação à oferta do curso Normal Superior/Modular, o CCE/MG se posiciona:

Finalmente, sugerimos que a experiência do curso Normal Superior-Emergencial não se deve interromper com o término determinado para 2004, mas que seja reformulado, de maneira a ser oferecido como curso regular [...] além das outras sugestões apresentadas no presente relatório (UNIMONTES, 2002).

Na verdade, a partir de 2001 a UNIMONTES passa oferecer o curso Normal Superior Regular, no *campus* de Montes Claros, bem como nos *campi*, porém, dá continuidade ao curso Normal Superior Modular. Nesse sentido, questionamos: Por que a UNIMONTES não se limitou a oferecer apenas o curso Normal Superior gratuito considerando os entraves e os desafios de funcionamento do curso Normal Superior modular nos municípios núcleos?

Acreditamos que a equipe do Conselho Estadual de Educação sinaliza para uma alternativa, que poderia contribuir significativamente para a qualidade dos serviços prestados pela UNIMONTES na formação de professores.

Ao contrário, podemos dizer que a modalidade do curso Normal Superior amplia o acesso, intensificando o processo de certificação docente. É relevante ressaltar que, nesse movimento de 2000 até 2007, o “perfil” dos candidatos, suas expectativas e objetivos, bem como o da própria UNIMONTES/FADENOR foram alterados. Nesse sentido, o pressuposto básico para os candidatos da UNIMONTES é a exigência do mercado de trabalho.

Porém, em meados de 2006, a Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UNIMONTES nº 144 *ad referendum* suspende temporariamente a oferta do curso Normal Superior em todos os *campi* e núcleos. Na verdade, a Resolução sinaliza que a UNIMONTES conseguiu atingir os objetivos da LDBEN, que é “a garantia do suplemento da demanda indispensável e imediata, por profissionais habilitados em nível superior para o

exercício da docência nas escolas de educação infantil e ensino fundamental”. Em outras palavras, pode-se dizer que o curso Normal Superior teve o seu *prazo de validade* vencido, antecipando os prazos previstos na LDBEN para a formação de professores até o ano de 2007. Na visão dos gestores da UNIMONTES [...] *quando saiu a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, a Lei dava dez anos para que os professores se formassem no ensino superior [...] os professores que tinham ensino médio.* (E2)

De outro lado, destaca-se que essa foi a única oportunidade para que os professores leigos e do ensino médio (magistério do 2º grau), que não tiveram oportunidade de acesso no Curso de Pedagogia obterem o diploma de curso superior. Daí a contraditória democratização do acesso ao ensino superior da UNIMONTES.

4.2 AS CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES ALUNOS: motivos de suas escolhas, expectativas e condições sociais

Conforme discussão anterior, que trata da questão do acesso, procurou caracterizar quem são os alunos que pleitearam o ingresso na Universidade na modalidade do curso Normal Superior: a origem de seus estudos – escola pública ou privada –, o motivo de suas escolhas, suas expectativas, bem como suas condições sociais. Embora a análise transcorra de forma separada, contemplando cada um desses elementos de forma específica, são categorias que se inter-relacionam, caracterizando os sujeitos desta pesquisa. Assim, procuramos apresentar as características desses professores que batem às portas da universidade.

No que diz respeito à faixa etária, estado civil e filhos, os professores têm idade predominante de 27 a 35 anos, são casados tendo em média, três filhos e com tempo sem estudar, em sua maioria de 5 a 10 anos e acima de 10 anos. Quanto ao grau de instrução dos pais, o relatório de avaliação da Pró-Reitoria ilustra “que o nível de instrução dos pais, 58,2% e das mães 58,7%, é de 1º grau incompleto, ou seja, não completaram as séries iniciais do ensino fundamental, apenas 0,4% dos pais e 0,7% das mães têm curso superior completo” (UNIMONTES, 2002, p.57). Estudo realizado por Queiroz (2004) contribui com nossa discussão quanto à formação dos pais e suas influências na trajetória escolar de seus filhos.

Observou-se uma associação entre o nível de escolaridade do pai e o prestígio da carreira em que está situado o estudante. Assim, os pais que têm curso superior têm filhos predominantemente em carreiras de alto prestígio social, enquanto que estudantes cujo pai possui o curso primário completo estão mais presentes em carreiras de menor prestígio (QUEIROZ, 2004, p.19).

Acrescente-se, ainda, que, além da escolaridade na definição da escolha da carreira, ou seja, o magistério de 2º e 3º grau (normal superior) a ocupação de seus pais também reflete nessa escolha. O relatório de avaliação aponta 35,1% de pais com ocupações manuais, 48% das mães cuja função é dona de casa e 17,8% dos pais e 15,9% das mães com profissões não identificadas na pesquisa. Assim, encontramos aqui a mesma associação pautada por Queiroz (2004), isto é, a baixa escolaridade dos pais e a escolha de ocupação, embora de nível superior, em um curso de menor prestígio.

Recorrendo ao relatório elaborado pela Pró-Reitoria no ano de 2000 quanto à origem de seus estudos, os dados apontam que, de 3.413 alunos que iniciaram o curso, 2.819, ou seja, 86.6% estudaram em escolas públicas; 568 alunos, 16.6% na rede privada; e 26, o equivalente a 0,8% não responderam. Quando fazemos o recorte quanto à modalidade de curso realizado pelos alunos no 2º grau, o relatório aponta que 3260 alunos, ou seja, 95.5% fizeram o magistério; 71 alunos, 2,1% cursos profissionalizantes – contabilidade, secretariado – 47, ou seja, 1,4%, o ensino supletivo e 35 alunos não responderam (UNIMONTES, 2002).

Verifica-se que o curso profissionalizante do magistério, preconizado na lei 5.692/71, é o que predomina para o contingente de alunos nos municípios onde o curso foi realizado, quer seja para homens ou mulheres, apesar da predominância do sexo feminino.

A pesquisa de Ramalho (2002), que trata do estudo de caso com 18 professores-cursistas do Normal Superior, do gênero masculino, confirma que a trajetória escolar dos alunos foi marcada por um caráter terminal, ou seja, os alunos cursavam o magistério 2º grau como a única opção em seus municípios, uma vez que os cursos de secretariado e contabilidade eram oferecidos em Montes Claros.

Foi nessas condições que 77% dos alunos pesquisados estudaram no único curso que lhes dava condições de continuar a formação educacional na própria cidade, pois suas condições econômicas não lhes permitiam deslocamentos para outros municípios próximos, como por exemplo, Montes Claros, onde teriam possibilidades de escolher outros cursos de ensino médio. Os outros 23% dos alunos pesquisados estudaram em Montes Claros, fizeram a opção por contabilidade ou científico (RAMALHO, 2002, p.69).

Dessa forma, a falta de alternativa para homens e mulheres que cursaram o magistério de 2º grau já apresenta fortes indícios de exclusão dos professores-alunos em suas trajetórias escolares. Essa falta de opção dos professores-alunos encontra a marca distinta da Lei 5.692/71, cuja função foi oferecer mão-de-obra barata para o mercado de trabalho.

É relevante ressaltar, ainda, que, para muitos professores-alunos (as), esse “privilégio” de cursar o magistério de 2º grau não foi possível. O fato de residirem nos distritos dos municípios, ou seja, na zona rural, e atuarem como professores leigos, torna a trajetória escolar ainda mais perversa. Nesse caso, o recurso encontrado foi valer-se das políticas públicas de aceleração do ensino de 1º e 2º grau, no governo de Azeredo (1994/1998). Assim, os cursos supletivos de 1º e 2º grau, a suplência, logos II, a caminho da cidadania, pós-médio, projetos de curta duração foi o caminho emergente e necessário. Portanto, no que se refere à trajetória escolar, as questões econômicas, geográficas e a Lei 5.692/71 constituem em impedimento para os professores-alunos, na possibilidade de outras escolhas de curso, que não fosse o magistério de 2º grau.

Entretanto, recorrendo aos memoriais dos professores-alunos, identificamos outras variáveis, tais como: casamento, dedicação ao lar e aos filhos, bem como prioridades materiais (casa própria) contribuíram para que mulheres interrompessem seus estudos.

Nos últimos cinco anos por não poder afastar de casa todas as noites por causa dos filhos pequenos.

[...]

Fiquei 28 anos sem estudar. Não tive incentivo dos pais, irmãos e marido... No fundo sentia frustração por não ter um curso superior.

[...]

Casei-me muito nova, tive um filho e com isso me acomodei.

[...]

Fui me formando e casando. Tinha uma meta, adquirir minha casa própria. Depois vieram os filhos e comecei a querer oferecer-lhe o mínimo de conforto. Esqueci de mim (MEMORIAIS DE JANAÚBA, 2002).

Cotejando esses depoimentos, confirmamos o acentuado grau de divisão de gênero que ainda predomina no sistema capitalista, que nada mais é do que a divisão social do trabalho, na hierarquia social. É essa divisão que estabelece as relações de poder e determina as funções entre homens e mulheres na sociedade. Retomando os dados do relatório de avaliação da Pró-Reitoria de Ensino 2000, confirma-se que 90,9% dos professores-alunos são do gênero feminino. Portanto, a imposição dos pais, esposos; a maternidade e a prioridade na estrutura familiar são condições determinantes das professoras-

alunas, concorrendo para que elas fiquem em *segundo plano e esqueça-se de si mesmas*. Esse é o perfil das professoras-alunas que encontramos em todos os municípios-núcleos onde o curso Normal Superior foi realizado desde seu início, ou seja, o ano de 2000 até 2005.

[...] um dos fatos mais significativos do redimensionamento das universidades é o aumento da participação feminina na clientela dos cursos superiores. Esse aumento deve ser relacionado ao conjunto de transformações ocorridas na sociedade brasileira, que abriram o mercado de trabalho para as mulheres e também às mudanças que revestem as representações sobre o sexo feminino (ROMANELLI, 2006, p.103).

Conforme discutido anteriormente, se antes os pais, esposos e filhos constituíam um impedimento à continuidade de estudos para o gênero feminino, agora essa realidade será invertida. Dado o fato de o curso ser freqüentado predominantemente por mulheres, e o magistério ser considerado como uma das poucas profissões concretas no contexto dos municípios de pequeno porte no norte de Minas, a condição das mulheres vai ser ressignificada.

Surpreendentemente, as novas exigências da LDBEN, que preconiza para a categoria dos professores da educação básica melhor qualificação, apresentam indícios de uma mudança na relação esposo/esposa. Agora, as professoras terão o apoio e compreensão de seus companheiros, inclusive na ausência do lar, nos módulos presenciais (férias) e intermodulares, ocorridos nos finais de semana.

Percebe-se que, para os pais, a ascensão social adquirida através dos estudos dos filhos talvez seja, nesse contexto, o mais relevante. Ajudá-los financeiramente no acesso e permanência na faculdade é um objetivo na medida em que assegura o emprego de professor para aqueles que já trabalham, bem como garantir a entrada na competição no mercado de trabalho àqueles que ainda não atuam na profissão de professor.

Todavia, mais uma vez essa compreensão e apoio passam pela questão material. Os dados de pesquisa da Figura 3.4 indicam que, apesar do baixo salário dos professores, ele é significativo no sustento da família, aliás, em muitos casos, a única remuneração da casa.

Nos municípios pesquisados há um forte indicativo de que sejam as mulheres e não os homens as provedoras do sustento da família. A questão do desemprego para os homens nos municípios do norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri é extremamente complicada. Daí, o apoio material dentro das condições de cada família (pai ou mãe),

parentes ou amigos, para que as professoras-alunas entrem no curso e resistam a “qualquer preço”, para concluí-lo, ainda que tenham de dispor de alguns bens materiais conquistado com muito esforço e luta, ao longo de suas vidas. O estudo de Amaral (2003) corrobora nossa análise, no que diz respeito às condições dos alunos que poderia pagar/pagam as mensalidades no ensino superior.

Para Amaral (2003, p. 100), “Esse número de pessoas que poderiam pagar mensalidades foi obtido considerando-se como responsável pelo pagamento o esforço de toda a família, pois a renda admitida é totalmente domiciliar, o que certamente faz com que ela esteja hiperdimensionada”.

Esse conjunto de elementos contraditórios, ou seja, a influência dos pais, de esposos e amigos contribui para que o contingente de alunos cursistas do Normal Superior faça as suas escolhas por essa modalidade de ensino.

Diante desse quadro, a nosso ver, necessário para a caracterização dos professores-alunos, acreditou que aquela concepção tradicional das famílias e dos próprios estudantes de investir na educação, tendo em vista a ascensão social nesse curso, ainda se confirma.

Apesar de a maioria das professoras-alunas ser adulta, e hipoteticamente não sofrer influências de seus pais, não é o que confirma nossos estudos. Doravante, o apoio dos pais, esposos e, em última instância, amigos vai ser decisivo para que a maioria dos alunos consiga realizar o seu sonho de um curso superior. Apesar de muitos alunos revelarem o desejo de realizar o sonho de fazer uma faculdade – o que não esteve ao alcance dos pais, dadas as suas contingências –, são as condições materiais de sobrevivência que vão prevalecer na escolha dessa modalidade de curso.

Ainda com relação ao acesso ao ensino superior, constatamos que, subjacente aos motivos da escolha dos alunos pela modalidade do curso Normal Superior oferecido pela UNIMONTES, essas mesmas dificuldades são enfrentadas pelos alunos para cursar o 3º grau, embora com algumas características diferentes. No que diz respeito às semelhanças, destacamos dois aspectos da lei determinando *a priori* o motivo de suas escolhas. Quanto ao primeiro, destacamos o polêmico¹⁰ artigo 62 da lei, dada a sua abertura a várias interpretações de que a formação de professores do ensino fundamental teria de ser em nível superior, deixando ambígua a idéia de que, dadas as disparidades regionais em nosso país, a formação

¹⁰ Diante do temor e desespero dos professores quanto à veiculação na imprensa de que os professores seriam obrigados por lei a ter habilitação no ensino superior até o ano de 2007, o Sindicato dos Professores Municipais de Conceição do Coité (BA), encaminha ao MEC carta consulta solicitando esclarecimento (Ver Parecer CNE/CEB 03/2003 – Processo nº 23001.000023/2003-61).

de professores adquirida no magistério de 2º grau é um direito adquirido. Quanto ao segundo aspecto, o artigo 87 das disposições transitórias da lei anuncia a década da educação, estabelecendo que, até o ano de 2007, seriam admitidos apenas aqueles professores do ensino fundamental com formação superior. No caso específico deste estudo, prevaleceu para os dirigentes da UNIMONTES a interpretação da letra da lei. A fala da entrevistada 2 confirma tal assertiva: [...] *quando saiu a lei de diretrizes e bases de 1996 a lei dava 10 anos para que os professores formassem o ensino superior.* (E2)

É essa interpretação que vai prevalecer nas representações dos professores que cursaram o normal superior. A análise de memoriais dos professores-alunos é bastante ilustrativa quando se refere ao motivo de suas escolhas pelo Normal Superior.

O normal magistério (...), porém fiz a opção por ele, pois a exigência da LDB e a minha vontade de ter uma graduação me levaram a essa opção.

[...]

Eu não vou mentir, prestei o vestibular por causa da LDB, pois não poso (sic) ficar desempregada.

[...]

Entrei para a universidade para assegurar e manter o meu serviço, e por gostar do que faço (MEMORIAIS DE PARACATU, 2003).

Portanto, é a força ideológica e o espírito da lei (orientar mercado) que afirmam e reafirmam a necessidade de formação superior e estabelecem prazos para que essa formação possa ser adquirida e que, a princípio, foi determinante na escolha do curso. O questionário aplicado aos alunos, no ano de 2004, confirma nossa suposição, pois, inquirindo sobre a possibilidade de o curso Normal Superior cumprir as exigências da LDBEN, verificou-se que dos 155 questionários respondidos pelos alunos, 44,8% acham extremamente importante cumprir as exigências da LDBEN e, em igual percentual, 44,8% afirmaram ser importante; 8,4% acham que não tem importância e 1,9% não responderam. Nesse caso, a lei cria uma necessidade e a própria demanda por uma habilitação de graduação, “antecipando as solicitações educacionais da coletividade” (BEISIEGEL, 1988, p.40).

Outro elemento fundamental nessa adesão é o fato de o curso pela UNIMONTES ter sido oferecido nos municípios, facilitando o acesso àqueles alunos (as) que ficaram muitos anos parados sem estudar devido a questões geográficas, ou seja, distanciamento de município que possuía uma universidade, no caso específico deste estudo, a cidade de Montes Claros.

Somente em 2002 consegui ter oportunidade de prestar um vestibular [...] as minhas condições, a distância até uma cidade onde tem uma universidade eram muito precárias em termos de trânsito (MEMORIAIS DE CORINTO, 2003).

Dessa forma, o problema de se deslocar de um município para outro, para estudar, apresentado pelos alunos quando cursaram o 2º grau em seus municípios, é solucionado. Entretanto, permanece a possibilidade de fazer o curso de magistério superior apenas como única opção para a categoria dos professores do ensino fundamental, pois, conforme discussão anterior, a meta da LDBEN é a formação num determinado espaço de tempo, ou seja, até 2007, estabelecendo, como condição básica o curso superior para o acesso ao mercado de trabalho.

Analisando documento produzido pelos professores-alunos de Varzelândia na disciplina de Currículo (Varzelândia, 2003), no que se refere ao tempo sem estudar, a questão financeira é recorrente. Desse modo, podemos perceber pelos depoimentos dos professores-alunos de Varzelândia que a falta de uma política pública de acesso ao ensino superior gratuito foi determinante para a escolha dessa modalidade de curso.

Condições financeiras. Após formar não ganhava o suficiente para encarar uma faculdade.

[...]

Venho tentando vestibular desde então em Universidades públicas ficando sempre na excedência. Sou arrimo de família e a minha renda não dá para pagar uma faculdade.

[...]

Com certeza o principal motivo pelo qual me distanciei dos estudos foi a questão financeira. Depois que terminei o curso do magistério (2º grau) não tive a quem recorrer, pois venho de família humilde (VARZELÂNDIA, 2003).

Esse é o perfil da clientela dos professores-alunos do curso Normal Superior, ou seja, são trabalhadores estudantes, predominantemente do gênero feminino. Sua trajetória escolar no 2º e 3º grau foi marcada pela falta de opção de outros cursos de melhor valor social dado a ausência de política pública por parte do governo, a origem social dos alunos e suas condições financeiras. Tais considerações serão tratadas mais adiante, quando procuraremos detalhar as condições sócio-econômicas dos alunos, no sentido de identificar o peso na escolha desse curso.

4.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIMONTES NO CONTEXTO DA PÓS-LDBEN: um currículo flexível

A formação de professores na UNIMONTES que vinha sendo realizada desde 1962 na Faculdade de Filosofia da extinta FUNM, no curso de Pedagogia; e posteriormente na UNIMONTES, com relevantes serviços prestados à região, é alterada a partir do ano de 2000. É que, a partir dessa data, e amparada nos artigos 62 e 87 da LDBEN, a UNIMONTES reorienta e prioriza essa formação para a modalidade do curso Normal Superior, “segundo a tendência internacional de universitarização da formação de professores” (SILVA, 2001, p.120).

Nesse sentido, o curso Normal Superior surge como uma alternativa de formação de professores pós-LDBEN, na qual a UNIMONTES vai amparar-se para reformular sua política de formação de professores, até então realizada nas licenciaturas, em particular no Curso de Pedagogia.

A partir daí, percebe-se que a UNIMONTES assume currículos diferenciados, produzindo e reproduzindo uma série de dualismo na formação: professores da rede estadual/professores municipais; curso de Pedagogia/curso Normal Superior; presencial/não presencial; ensino público/público-privado. Para compreender essa fragmentação estabelecida na formação de professores, apresentamos quatro modelos de currículos diferenciados, adotados pela UNIMONTES nos cursos de formação de professores:

- O curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério nas séries iniciais, vinculado ao Centro de Ciências Humanas em Montes Claros e nos *campi*.
- O curso Normal Superior regular, de natureza pública, aberto aos candidatos que cumpriam as exigências do edital do concurso vestibular, vinculado inicialmente ao Instituto Normal Superior e, a partir de 2003, transferido para o Centro de Ciências Humanas. Esses cursos foram oferecidos em Montes Claros, em todos os *campi* da UNIMONTES, com exceção de Janaúba.
- O curso Normal Superior na modalidade de ensino à distância, para os professores efetivos do Estado e dos municípios em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em três pólos da região, concentrados nas cidades de Pirapora, Montes Claros e Janaúria.

- O curso Normal Superior modular, presencial e semi-presencial, preferencialmente em parceria com as prefeituras.

Apresentamos, a seguir, uma breve análise de cada uma dessas propostas curriculares. Em primeiro lugar, percebe-se que a experiência acumulada no curso de Pedagogia da UNIMONTES não foi considerada na mudança da política de formação de professores; experiência atestada pelos egressos do curso de Pedagogia da UNIMONTES, que representam em torno de 80% do quadro de docentes na área da educação da própria universidade.

Em que pese essa reflexão, no tocante ao percurso histórico do curso de Pedagogia na Universidade, a mudança nos *locus* de formação de professores com preferência para a modalidade do curso Normal Superior foi implantada no *campus* e nos *campi*.

Nesse sentido, compartilhamos dos mesmos questionamentos, abaixo apresentados por Lima (2004, p.23): “Diante do quadro assim configurado, vem imediatamente a questão: por que mudar radicalmente a formação desses profissionais? Será que não estava querendo ver professores bem formados, como vinham revelando aquelas experiências bem sucedidas às quais me referi?”

A partir daí, a universidade altera seu papel no compromisso com os profissionais da educação. Cria um dualismo na formação de professores ao oferecer, no interior da universidade e nos *campi* o curso de Pedagogia e o Normal Superior, incitando os ânimos e a rivalidade entre os alunos.

De acordo com Nunes (2002, p. 23) “Os dispositivos anunciados com relação à formação docente tiveram um efeito imediato, de acentuar a fragmentação dos profissionais da educação e o conflito entre eles, impor a fragilização do organismo docente e ampliar as condições de concorrência”.

Apesar dessa fragmentação da categoria dos profissionais da educação e a concorrência, o curso Normal Superior regular tem a duração de três anos e ocorre nas dependências da universidade em Montes Claros ou nos *campi*.

Outro aspecto a destacar é que todo o corpo docente que atua nos referidos cursos de Pedagogia ou Normal Superior são professores que fazem parte do corpo docente da UNIMONTES. Nesse sentido, em que pese as observações apontadas, os estudantes do curso Normal Superior regular têm o privilégio de vivenciar o cotidiano e o espírito universitário, determinante na vida profissional.

Em outra direção, a UNIMONTES procura flexibilizar o currículo de formação de professores no Normal Superior e coordena, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o Projeto Veredas.

Segundo a proposta inicial, o Projeto Veredas constitui-se como uma alternativa capaz de formar todos os professores em exercício que compõem o quadro efetivo da esfera pública, tanto municipal quanto estadual, sem que, para essa formação, aja o deslocamento para os grandes centros ou para as cidades que possuam instituições do ensino superior (SILVA, 2004, p. 20).

Para Maciel; Shigunov Neto (2004), essa formação contempla:

De um lado, os professores sendo obrigados a se “qualificar” e de outro o próprio Estado oferecendo facilidades para o alcance dessa qualificação. Avaliamos, portanto, o malogro das propostas educacionais neoliberais que perpassam as políticas públicas de formação de professores visam, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, prega-se qualidade, mas objetiva-se quantidade (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p. 65).

Na verdade, o formato curricular é baseado no ensino a distância, objetivando atender o maior número possível de professores da rede estadual de ensino.

Mais uma vez recorremos à pesquisa de Silva (2004) sobre a formação de professores no Projeto Veredas, tendo a UNIMONTES como agência formadora, para mostra a abrangência desse curso.

O Projeto Veredas estendeu-se a todas as regiões de Minas Gerais oferecendo a formação, em nível superior inicial a cerca de 14.000 professores da rede pública municipal e estadual. O Projeto contou com a adesão de 641 das 853 prefeituras do estado, atendendo a 75% dos municípios mineiros (SILVA, 2004, p. 17).

A política educacional estadual para ampliar o acesso e elevar o nível dos profissionais da educação do estado e dos municípios se deu por meio de parcerias entre a Secretaria Estadual de Educação e as universidades mineiras. Nesse contexto, a UNIMONTES contribuiu, com sua participação, ampliando e diversificando seu atendimento na formação dos professores em três municípios do norte de Minas.

A proposta foi concretizada, em parte, na região norte de Minas Gerais pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, como Agência Formadora – AFOR, responsável pelos pólos: Pólo 13, com 499 professores(a) cursistas, em Montes Claros, Pólo 18, em Pirapora, com 406 professores(a) cursistas e Pólo 19 em Januária, com 387. A denominação “Pólo” é usada para subsidiar as áreas estaduais abrangidas pelo Projeto (SILVA, 2004, p19).

Esse curso pretendia uma mudança radical na estrutura e organização da escola devido ao recurso das novas tecnologias que o ensino a distância requer. Exigia, ainda, dos professores-tutores e do professor-cursista o domínio da informática. Porém, não considerou a realidade dos professores, suas condições materiais, bem como a realidade dos municípios de origem desses alunos.

Percebe-se que o processo de democratização, que amplia as oportunidades de acesso aos professores, não vem acompanhado de condições materiais e recursos necessários que dignifiquem a formação dos profissionais da educação, ou seja, o Estado repassa a responsabilidade da educação para a própria comunidade, porém não oferece as mínimas condições de funcionamento (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004). Por conseguinte, apresentamos o modelo de currículo de formação de professores – Normal Superior modular, cujo *locus* ficou sob a responsabilidade do Instituto de Educação (ISE).

[...] os artigos da Lei representam um retrocesso, em especial, quando criam o locus para formação de professores – os institutos superiores de educação e, dentro deles o Curso Normal Superior, onde seriam formados os professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental afetando diretamente a produção acumulada quanto ao Curso de Pedagogia (SHIGUNOV NETO; MACIAEL, 2004, p.23).

Tomando essa análise como parâmetro, apresentamos algumas repercussões para a formação de professores do curso Normal Superior, em virtude da política adotada pela UNIMONTES, tendo em vista atender os objetivos da LDBEN. Em relação ao curso Normal Superior, a UNIMONTES recrutou, além dos professores que já atuavam na universidade, profissionais da educação de outras instituições públicas e privadas, para atender 3.800 alunos (janeiro 2003) de 183 cidades agrupadas em 30 municípios núcleos:

Para atender essa demanda, foram selecionados 164 professores, sendo que 121, ou seja, 73,3% são profissionais da educação oriundos de escolas particulares, delegacias de ensino, secretarias de educação e até mesmo que participam em projetos desenvolvidos pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Com relação aos outros 43 professores, ou seja, 26,2% são profissionais que fazem parte do corpo docente da Unimontes (UNIMONTES, 2003, p.30).

Apesar da relevante contribuição e serviços prestados pelos profissionais de outras instituições na execução do projeto na formação dos professores – curso Normal Superior –, os dados evidenciam que o espaço de formação ficou majoritariamente a cargo de profissionais que não pertenciam ao corpo docente da UNIMONTES, apesar de encontros preparatórios e grupos de estudos organizados em torno de cada disciplina, com todos os professores-formadores, antes do módulo presencial.

Essa expansão na formação de professores não foi acompanhada de estudo prévio das condições que a Universidade poderia oferecer principalmente no que diz respeito a seu corpo docente, o que se constitui em um dos pontos críticos da formação oferecida pela UNIMONTES. Segundo Cunha (s.d), toda a política educacional tem implícita ou explicitamente, uma política de educação dos educadores. É por isso, que ao tentar que os professores reflitam criticamente sobre sua prática – seu alcance e seus limites –, faz-se necessário indagar, antes de tudo, como conceber a sua própria gênese: quem educa os educadores?

Outro aspecto crítico dessa formação se refere ao fato de esse ser um modelo de currículo único, pensado em um professor ideal, que atua em turmas seriadas. Nesse caso, os professores que atuavam com turmas multisseriadas na zona rural, tornaram-se *vozes ausentes*¹¹ do currículo de formação de professores. Ramalho (2002), ao pesquisar a formação de professores, com 17 alunos do gênero masculino, no curso Normal Superior da UNIMONTES, aborda essa questão problemática, que não foi resolvida em nenhuma edição do curso.

Na análise do quadro para delinear o local onde esse professor trabalha, vai perceber que 77% deles, ou seja, 14 (sic) professores, atuam na zona rural, com o tempo de serviço variando de um a sete (07) anos, enfrentando as dificuldades de acesso, bem como de rede física. Não obstante tais considerações, todos os professores que atuam na zona rural trabalham com turmas multisseriadas. Apenas quatro trabalham na zona urbana, com turmas seriadas (RAMALHO, 2002, p. 79).

¹¹ Ver SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. 1998.

Isso posto, questionamos: como entender uma política de formação de professores, no curso Normal Superior, que não contempla os profissionais que ainda enfrentam a dura realidade do exercício da docência em turmas multisseriadas na zona rural? Cabe-nos ressaltar que as salas multisseriadas representavam a realidade da maioria dos municípios do norte de Minas, Vale do Jequitinhonha/Mucuri, caracterizada pelo grande número de comunidades rurais.

Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade, em muitos momentos não se preocupa em produzir um “saber” que se revele e transforme essa realidade. Produz um “saber”, só que ele é ilusório e frágil. Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica, e sem qualquer ligação com a realidade concreta (FÁVERO, 2002, p. 59).

Podemos dizer que essa falta de articulação com a realidade vivenciada pela maioria dos professores-alunos nas escolas de zona rural também é determinante para apontar os limites da formação no curso Normal Superior. Os professores-alunos que buscavam no curso espaço para reflexão e debate em relação à política pública dos municípios, em relação aos profissionais e ao ensino na zona rural não encontraram respaldo. Na verdade, a estrutura curricular do curso não contemplou nenhuma disciplina que permitisse aos professores e alunos aprofundar esse tema. Ao contrário, esses professores e alunos tiveram que adaptar ajustar a proposta inicial, que se centrou na prática pedagógica dos professores, pois: “foi possível verificar, ainda, a força educativa da prática pedagógica que supera, muitas vezes, o alcance dos conteúdos ideológicos” (UNIMONTES, 2002, p. 19).

O fato que aqui nos interessa é a valorização da prática na formação dos professores desvinculada dos conteúdos ideológicos que subjazem a essa prática. Este é um dos aspectos apontados no Parecer, nº 892/02, da Equipe de Avaliação do curso Normal Superior do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais no ano de 2002.

A estrutura curricular está de modo geral adequada ao perfil psicográfico do discente que se pretende formar, entretanto, deveriam ser feitas modificações na disciplina Educação e Sociedade, de maneira a proporcionar de forma mais efetiva uma formação voltada para a consciência profissional e, sobretudo, política do discente, de acordo com o que se pretende alcançar (ANEXO K).

Percebemos a pertinência da análise do relator da CEE/MG, que identifica essa lacuna no currículo de formação de professores do curso Normal Superior; em outras

palavras, a falta de uma discussão voltada para a conscientização quanto aos determinantes políticos e sociais que envolvem a profissão docente. Entretanto, em que pese à advertência, a pesquisa de Souza (2006), cujo tema abordado é a formação de professores no curso Normal Superior, enfatiza a relevância de esse curso ser oferecido nos municípios de origem dos professores-alunos e, indo mais além, de priorizar a prática de sala de aula.

O curso foi concebido de forma a possibilitar a formação e habilitação em nível superior que já estavam inseridos no mercado de trabalho, que não podiam afastar-se de sua cidade ou de seu trabalho por razões econômicas, sendo sua formação estreitamente relacionada a prática real da sala de aula (SOUZA, 2006, p.15).

Apesar de a universidade prestar o relevante serviço de ir ao encontro dos professores-alunos, entendemos que se cria um paradoxo na formação dos professores. Levando-se em conta o espaço físico, onde o curso foi realizado, em muitos municípios, tais como: escolas estaduais, municipais, creches e imóveis improvisados, questionamos: É possível advogar a formação universitária de professores em ambientes que concorrem para uma representação negativa da profissão docente?

Deixando de lado a especulação:

[...] gostaríamos de acrescentar que a representação negativa do magistério primário é alimentada pela degradação acentuada do *status* socioprofissional dos professores iniciais e da educação infantil, fenômeno que atravessou, pelo menos, as três últimas décadas do século XX no Brasil (SILVA, 2001, p. 124).

Ainda nessa direção, acrescentamos que um contingente considerável de professores sequer chegou a conhecer o *Campus* Universitário Prof. Darcy Ribeiro, em Montes Claros, embora na primeira edição do curso os professores de prática de ensino tivessem a incumbência de iniciar a disciplina apresentando a estrutura da UNIMONTES em fita de vídeo. Todavia, o estudo de Souza (2006) aponta as expectativas dos professores-alunos em relação ao curso:

As expectativas relatadas pelos professores-alunos são amplas, pouco definidas e, às vezes otimistas, tais com transmitir ao aluno uma educação de qualidade, solucionar dificuldades, tornar-se mais capacitada para exercer a profissão, expandir horizontes como pessoa e educadora, fazer faculdade como realização de um sonho (SOUZA, 2006, p.58).

Apesar do contexto de dificuldades de formação no curso, Souza (2006) aponta que as expectativas dos professores são amplas e, às vezes, otimistas. Por tudo isso, ser mais capacitada para resolver os problemas da prática pedagógica, ampliar os horizontes pessoais, na visão das professoras é uma conquista. De outro lado, confirma que um dos objetivos do Projeto Político-Pedagógico foi alcançado, ou seja, um currículo pragmatista, utilitarista, cuja formação de professores é centrada na prática.

Estamos diante do empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante sua preparação profissional [...] Do ponto de vista das implicações práticas, do ponto de vista da formação do professor em si, essas são algumas das características do que chamamos neotecnicismo (FREITAS, 2002, p. 98).

O mesmo tipo de análise encontramos nos estudos de Zuba (2006), que procura avaliar as contribuições dos currículos de formação de professores do curso Normal Superior, no ensino de Geografia, para os professores que atuam no ensino fundamental (1^a a 4^a série) na rede municipal de ensino de Montes Claros.

Como pode os alunos das séries iniciais do ensino fundamental estarem preparados para o estudo de Geografia se o professor responsável pela mediação do ensino-aprendizagem não apresenta competências supracitadas no Projeto Político-Pedagógico do Curso, ou no Plano de Ensino do Curso Normal Superior? Desconhecem conteúdos que lhes dão forma, bem como as metodologias (ZUBA, 2006, p. 80)

Na verdade, esse estudo é relevante, pois a pesquisa foi desenvolvida com egressos do curso Normal Superior 2000-2002, portanto, avalia *in loco* os resultados do curso de formação de professores após um período de quatro anos. Embora seu recorte seja direcionado apenas para a disciplina de Geografia, essa pesquisa traz informações importantes, pois desmistifica o reducionismo da formação dos professores voltados *preferencialmente* para a prática pedagógica na sala de aula. Conforme apresentamos e discutimos, são diversas as causas que apontam para as limitações no currículo de formação de professores, no qual a participação da UNIMONTES, nos leva a suspeitar que ela entrou *num beco sem saída*, ou seja, adotou uma “política da formação menor para profissão menor”

(como se vê, trata-se de formação menor em qualidade e quantidade) (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2002, 27). Importa, ainda, adicionar a repercussão dessa formação fragmentada e diferenciada na identidade dos profissionais da educação da UNIMONTES pós-LDBEN.

A correspondência¹² enviada por um aluno ao coordenador regional do núcleo do curso Normal Superior Modular em Almenara, em 2004, mostra a divisão estabelecida entre a formação adquirida no curso Normal Superior e o curso de Pedagogia.

Gostaria de saber se, no ato da designação, o professor habilitado em Normal Superior assume o cargo antes ou depois do Pedagogo, uma vez que, em Almenara, a SRE afirma que Pedagogo possui direitos adquiridos para atuarem e não os profissionais habilitados para a área do ensino fundamental de primeira a quarta série. Gostaria de receber a legislação específica do curso e saber quem possui direito primordial de atuar nas séries iniciais do ensino fundamental (ANEXO M).

Essa é uma das repercussões negativas na formação dos professores que inviabiliza o processo de construção de um currículo como *documento de identidade*¹³ na categoria dos profissionais da educação.

¹² E-mail enviado de um aluno do curso para o Coordenador Regional do Núcleo de Almenara 2004, cujo assunto era “Designação em cargo público Normal Superior x Pedagogia” para o coordenador

¹³ SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de Identidade, 2000.

CAPÍTULO V

5 ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO ESTUDO

5.1 MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR? uma análise de conjuntura

O objetivo deste capítulo é analisar as contradições que perpassam o processo de interiorização do ensino superior oferecido pela UNIMONTES, em parceria com os municípios das regiões do norte de Minas, Vale do Jequitinhonha; região Central e noroeste de Minas.

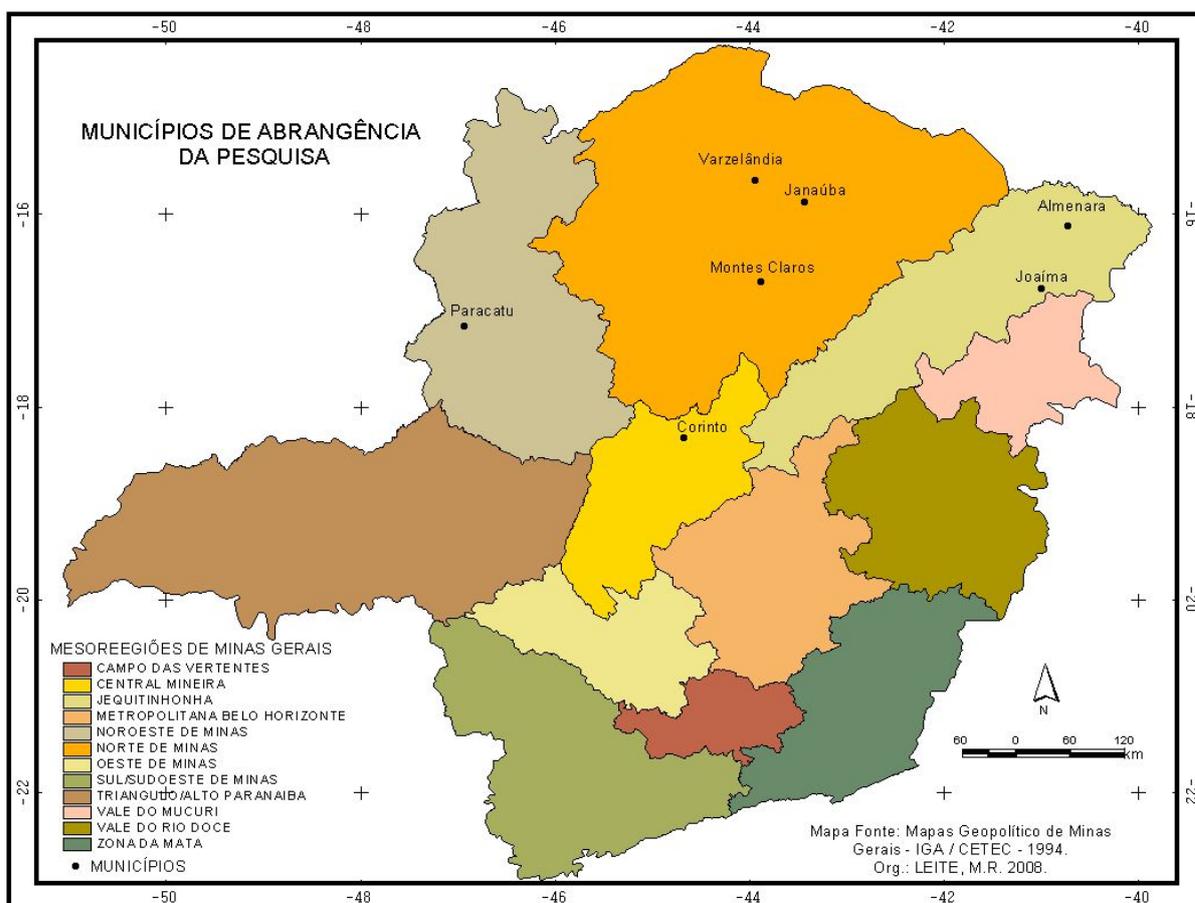
Conforme mencionado no capítulo anterior, as categorias de centralização descentralização são fundamentais para compreendermos o processo de operacionalização do curso Normal Superior com os referidos municípios.

Por isso, é necessário explicar o motivo primeiro que conduziu a Universidade a enveredar rumo aos municípios. Nesse caso, é relevante a fala da entrevistada 1:

[...] quando nós propusemos o curso, antes do Veredas sair, aliás, o Veredas foi todo inspirado no Normal Superior, nós fomos à Secretaria de Educação (refere-se ao Estado) naquela época (1999) e pedimos ao professor Murillo Hingell que olhasse o nosso projeto, que adotasse, nos apoiasse para que a gente pudesse oferecer o curso Normal Superior para os professores do Estado. Ele falou que o Estado não tinha recursos. Como nós não conseguimos com o Estado, então, nós pensamos em parcerias com os municípios. (E2)

Cabe-nos, aqui, ressaltar que, face à negativa da Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais em aderir ao projeto de formação de professores sob a rubrica do Estado, a solução encontrada pela Universidade foi de descentralizar o ensino superior para os municípios, apresentando algumas considerações, uma vez que: “na prática, a descentralização materializou-se na prefeiturização dos serviços públicos essenciais à população” (BRINHOSA, 2001, p.53)

Diante disso, para operacionalizar essa nova política da UNIMONTES em relação aos municípios, entram em cena a Cooperativa e a FADENOR, como instrumento de centralização financeira. Nessa perspectiva, toda a responsabilidade financeira do curso é transferida para os municípios. É nessas condições que a Universidade imprime um discurso de democratização do ensino superior nas regiões anteriormente citadas, dentre as quais estão incluídos os municípios deste estudo (Figura 5.1).



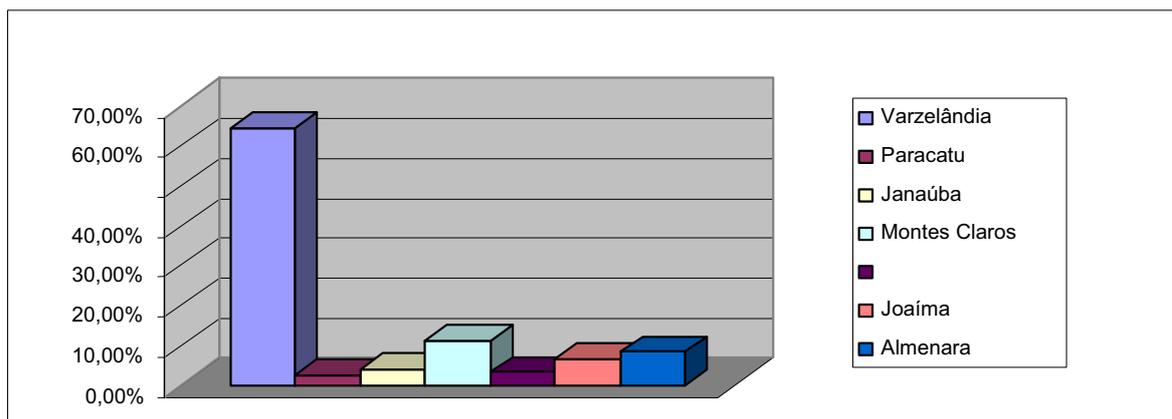
Mapa dos municípios de abrangência da pesquisa

Fonte: Mapas Geopolíticos de Minas Gerais – IGA/CETEC, 1984.

Org.: Leite (2008)

Para melhor compreensão política de formação de professores – Normal Superior oferecido pela UNIMONTES –, é no contexto de dificuldades sócio-econômicas dos municípios envolvidos que procuramos centrar nossa análise. Pode-se dizer que é nessa relação de parceria, entre UNIMONTES e municípios que a operacionalização do curso enfrentou os seus maiores entraves, limites e desafios.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa de campo no ano de 2004, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário contendo 20 questões abordando os aspectos administrativos, pedagógicos e estruturais quanto às condições de funcionamento do curso nos municípios-núcleos. Foram enviados 300 questionários para os sete municípios selecionados; 155 questionários foram respondidos. Dos questionários aplicados nas respectivas cidades, cerca de 65% da amostra correspondem ao município de Varzelândia; 11%, Montes Claros, 8;4%, Almenara, 6,5%, Joáima, 3,9%, Janaúba, 3,2%, Corinto e 2,7%, Paracatu (Figura 5.2).



Porcentagem de questionários preenchidos por municípios

Fonte: pesquisa de Campo, 2004.

Recorremos também aos dados do Censo 2000 e ao Atlas de Desenvolvimento Humano (IBGE, 2000) desses sete municípios nos quais o Curso foi realizado tentando estabelecer as relações e os nexos necessários na análise da qualidade e condições de oferta pela UNIMONTES.

5.1.1 Municípios cenários do estudo

A escolha dos municípios de Almenara, Corinto, Janaúba, Joáima, Montes Claros, Paracatu e Varzelândia ocorreram devido à mudança estabelecida entre a UNIMONTES/FADENOR e os respectivos municípios que pleitearam o curso Normal Superior a partir de julho de 2002. Diferentemente do que ocorreu no início do curso – em 2000, quando a UNIMONTES, recomendou e incentivou a parceria e os consórcios entre os municípios, no sentido de ratear despesas decorrentes dos módulos presenciais – ao contrário, nesses municípios pesquisados, a regra ficou facultativa. É que, doravante, qualquer município poderia sediar sozinho o curso Normal Superior como município-núcleo e assumir despesas adicionais tais como hospedagem, alimentação de professores-formadores, aluguel de imóveis (salas de aula ou casa de professores), material didático, apoio logístico sem parceria e/ou consórcio.

Sob esse enfoque, o importante para a UNIMONTES era que os municípios apresentassem demanda, não importando a origem de seus alunos e muito menos as condições de desenvolvimento econômico dos municípios, considerados, no Estado de

Minas, como sendo os municípios mais pobres, com exceção de Paracatu (noroeste de Minas). Não obstante essas considerações são nesses municípios que se inaugura a nova forma de financiamento do curso, ou seja, um contingente de alunos particulares (curso autofinanciado).

Na verdade, são as condições objetivas e materiais de cada um dos municípios pesquisados no sentido de permitir uma estrutura e funcionamento de um curso superior a seus alunos que procuramos analisar, tentando estabelecer uma comparação sócio-econômica levando em consideração a posição que cada um ocupa em suas regiões: norte de Minas, região Central, Vale do Jequitinhonha e noroeste de Minas.

É importante ressaltar que uma das exigências do edital do processo seletivo da UNIMONTES quanto ao número de alunos para a composição de uma turma na modalidade do curso Normal Superior foi a de estimular um mínimo de 50 alunos. Diante dessa exigência, as turmas por municípios ficaram assim constituídas: Almenara – quatro turmas; Corinto – duas turmas; Janaúba – duas turmas; Montes Claros – duas turmas; Varzelândia – duas turmas e Paracatu – uma turma.

5.1.2 Perfil sócio-econômico dos municípios amostrados

Para o estudo das características dos municípios, recorreremos às divisões administrativas do Estado de Minas Gerais. Para efeito de planejamento administrativo, o Estado mineiro é dividido em dez mesorregiões. No caso específico desta pesquisa, selecionamos quatro regiões: Norte, Noroeste, Central e Vale do Jequitinhonha/Mucuri. O objetivo é apresentar as condições sócio-econômicas dessas regiões e, conseqüentemente, de seus municípios abordados neste estudo. O intuito é analisar suas condições de renda *per capita*, IDH-M, IDH educação e transferências governamentais, tendo em vista que coube aos municípios todo o ônus e responsabilidade financeira, material e infra-estrutura para o funcionamento do curso Normal Superior da UNIMONTES.

No total, nessa pesquisa foram abordados sete municípios do estado de Minas Gerais, que, juntos, totalizam uma população de 537.468 habitantes, com renda *per capita* de R\$166,64. Dentre esses municípios, registram-se: Almenara (R\$162,67), Corinto (R\$181,00), Janaúba (R\$154,06), Montes Claros – apresenta a maior renda – (R\$245,43); Paracatu (R\$223,04); e Varzelândia – com o menor – (R\$72,77). O IDH médio de educação entre as

idades listadas é de 0,77. O IDH médio de renda é de 0,61 (Tabela 5.1).

A seguir, são apresentados os municípios do norte do Estado de Minas Gerais, população, renda *per capita*, índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Renda, índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Educação, Percentual da renda proveniente das transferências governamentais, apresentado na Tabela 5.1.

Tabela 5.1 – Perfil sócio-econômico dos municípios amostrados

Municípios (MG)	População Total	Renda <i>per Capita</i>	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Renda	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Educação	Percentual da renda proveniente de transferências governamentais
Almenara	35.385	162,67	0,623	0,72	20,86
Corinto	24.546	191,81	0,65	0,827	25,33
Janaúba	61.651	154,06	0,614	0,79	14,26
Joáima	14.555	116,7	0,567	0,691	33,52
Montes Claros	306.947	245,43	0,691	0,872	15,1
Paracatu	75.216	223,04	0,675	0,844	11,84
Varzelândia	19.169	72,77	0,488	0,707	24,81

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano – (IBGE, 2000)

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1990, para medir o nível de desenvolvimento humano dos países, e contempla três dimensões: educação, longevidade e renda. A dimensão **educação** inclui: taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos e a taxa bruta de frequência à escola. A **longevidade** leva em **consideração a expectativa** de vida ao nascer: saúde e **salubridade** daquela localidade. Para a **renda**, usa-se a renda municipal *per capita*, medida a partir das respostas do questionário do Censo. A classificação do índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento) e 1 (desenvolvimento total). Classifica-se como baixo desenvolvimento humano o IDH até 0,499; como médio o IDH de 0,500 a 0,799; e alto o IDH maior que 0,800.

A análise das características sócio-econômicas dos municípios é extremamente relevante, pois mostra as desigualdades no desenvolvimento das regiões que compõem o Estado de Minas Gerais, no que se referem às regiões Norte, Vale do Jequitinhonha/Mucuri. Por isso, é *inegável que Minas é um estado desigual* (SCAVAZZA, 2003).

Nessa perspectiva, procuramos apresentar o Índice de Desenvolvimento Humano, elaborado pelo IBGE e Fundação João Pinheiro/2000, do estado de Minas e suas respectivas regiões. Destaca-se, dentre as 10 mesorregiões, a região do Norte, Vale do Jequitinhonha/Mucuri e Noroeste, por ser objetivo desta investigação.

Observa-se, na Tabela 5.1, na coluna renda *per capita*, que Montes Claros, com 245,43, e Paracatu, com 223,04, ocupam posição superior em relação aos demais municípios pesquisados. Os municípios de Almenara (162,67); Joáima (116,7); Corinto (191,81); e Janaúba (154,06); apresentam uma renda *per capita* mais homogênea. E Varzelândia, com 72,77, apresenta a pior renda dentre os municípios pesquisados.

Ao compararmos a renda *per capita* do estado de Minas (0,773) com a renda *per capita* por região onde estão localizados os municípios, percebe-se uma disparidade regional.

O estudo de Scavazza (2003) sobre as diferenças sócio-econômicas das regiões de Minas Gerais demonstra que essa disparidade ainda permanece. Nesse estudo, a autora elabora um *ranking* de classificação de renda *per capita* por regiões em que a região Norte (2.773,15) ocupa o 9º lugar no Produto Interno Bruto (PIB); e alguns municípios apresentando a pior renda *per capita* do Estado. Na última posição encontra-se a região do Vale do Jequitinhonha/Mucuri, com o pior PIB por habitante (1,735,73). A região Noroeste apresentou a melhor renda *per capita* dentre as regiões pesquisadas, com 4.928,27, ocupando o 4º lugar no ranking Estadual.

Cabe ressaltar que essas cidades foram consideradas no Projeto Político-Pedagógico como municípios-núcleo, por apresentarem melhores condições de infra-estrutura para o funcionamento do curso Normal. Contudo, nem todos os alunos residiam nesses municípios. Eram oriundos de outros municípios circunvizinhos, cujas condições sociais e econômicas em relação aos municípios-núcleos são extremamente desiguais.

A seguir, destacamos o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Renda (IDH-M). Conforme se pode verificar na Tabela 5.1, os municípios de Almenara, Corinto, Janaúba, Joáima, Montes Claros e Paracatu apresentam uma situação mais homogênea. Todos os municípios citados apresentam um desenvolvimento médio quanto à renda dos municípios; em torno de 0,600, com exceção de Varzelândia, que apresenta a menor renda municipal. Embora o estudo de Scavazza (2003) mostre que houve um avanço no IDH-M dos municípios mineiros em relação ao censo de 2000, as desigualdades regionais permanecem.

As regiões Jequitinhonha/Mucuri e Norte têm os piores Índices de Desenvolvimento Humano, estando suas populações distribuídas entre a faixa de desenvolvimento médio baixo e médio alto. Entretanto, há que distinguir uma da outra. A região do Jequitinhonha/Mucuri possui quase metade da população (45,44%) no nível médio de desenvolvimento, enquanto no Norte, esse percentual é menor (SCAVAZZA, 2003, p. 12).

Dessa forma, dada a abrangência do curso em direção aos municípios suas condições de renda *per capita* e IDH-M, percebe-se que o curso Normal Superior atingiu uma clientela pobre dentro do conjunto de municípios mais pobres no Estado de Minas Gerais. Os dados mostram os antagonismos na oferta na modalidade do curso Normal Superior pela UNIMONTES, ao descentralizar toda a responsabilidade financeira do curso para os municípios. Indicam, ainda, que ela pode ter contribuído com acesso de um contingente de professores ao ensino superior e ao mesmo tempo reproduzindo as desigualdades dos municípios e seus alunos.

Ainda com relação à Tabela 5.1, o IDH **educação** apresenta-se um pouco melhor em relação ao IDH-M, em todos os municípios pesquisados. De acordo com Batella; Diniz (2006, p. 306), o sub-índice **educação** foi o que mais colaborou para o crescimento do IDH-M entre 1991 e 2000, seguidos por **longevidade** e **renda**, respectivamente, nos municípios mineiros.

Observa-se que todos os municípios apresentam uma melhora em relação a seu IDH-M. Os municípios de Montes Claros, Paracatu e Corinto são os que apresentam o melhor desempenho no quesito **educação**, praticamente os mesmos índices, com destaque para o município de Varzelândia, que apresentou uma melhora substantiva no IDH **educação**, em relação ao seu IDH-M. Em último lugar temos o município de Joáima, que melhorou o IDH educação, entretanto, se comparado com os outros municípios, ficou bem aquém.

Considerando os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano (IBGE, 2000), acreditamos que algumas políticas públicas adotadas pelo Governo Federal e Estadual na área da educação a partir de 1990 foi decisiva, pois em 1991, segundo Reis (1997, p.57) “Somente 15 (35,7%) municípios tinham IDH – educação superior a 0,500, nenhum acima de 0,700 e apenas 3 (7,1%) possuíam IDH, renda superior a 0,500. Montes Claros foi o único a apresentar um índice de 0,700.

Nesse sentido, consideramos que a adesão do governo federal e de Minas Gerais, a partir do ano de 1990, ao movimento de porte internacional na área de políticas públicas focalizadas na área de educação (Bolsa Escolar, FUNDESCOLA, FUNDEF) foi decisiva para uma pequena elevação no IDH – educação nos municípios pesquisados. O discurso hegemônico quanto à exigência de melhor qualificação para inserir no mercado de trabalho também contribui para a mudança no IDH **educação**. Conforme os dados do Censo Demográfico 2000:

De 1991 para 2000, o grupo que mais se destacou foi o de crianças de 5 a 6 anos de idade, onde o aumento foi bastante significativo – 37,2% para 71,9%. Entre jovens de 15 a 17 anos de idade, a taxa de escolarização passou de 55,3% para 78,8%. Hoje, os jovens estão tendo mais acesso à escola e nela permanecem (IBGE, 2001, p. 57).

Outro dado a ser considerado é a dependência dos referidos municípios provenientes de transferência governamentais. Confrontando os dados, destacam-se novamente Montes Claros e Paracatu com menor dependência, devido a investimentos de outra natureza nas respectivas cidades, considerando sua posição estratégica.

A importância das transferências governamentais aumentou ao longo da década de 1990 em todos os municípios brasileiros, em parte, devido à extensão da aposentadoria aos trabalhadores rurais e aos programas de transferência de *renda*, mais também em parte devido à crise do mercado de trabalho que fez diminuir a *renda* média das pessoas ocupadas e, ao mesmo tempo, aumentou o percentual de desempregado sem renda alguma (PNUD, 2004).

De outro lado, os dados apresentam quais são as regiões e cidades brasileiras que mais dependem das transferências governamentais.

O Nordeste é a região com maior concentração de municípios que dependem de transferência de verbas governamentais. Em 73 cidades brasileiras, ao menos 30% da população tem mais da metade de sua renda originada de recursos como aposentadorias, pensões ou programas sociais do tipo Bolsa Escola. Dessas, 70 ficam no Nordeste. Das três restantes, duas ficam em Minas Gerais (Joaíma e Diogo de Vasconcelos) e uma, em São Paulo (Piquete) (PNUD, 2004).

No conjunto dos municípios pesquisados, é Joaíma que depende da maior transferência governamental, pois “nesse ponto também o Norte de Minas guarda grande semelhança com relação ao Nordeste” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2000, p.126).

5.1.3 Rendimento mensal em salários mínimos

Quando recorremos aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) especificando o salário da população por município, tem-se o seguinte rendimento mensal em salários mínimos:

Tabela 5.2 – Pessoas residentes – 10 anos ou mais de idade – rendimento nominal mensal

Municípios (MG)	População total	Mais de 2 a 3 salários mínimos		Mais de 3 a 5 salários mínimos		Mais de 5 a 10 salários mínimos		Mais de 10 a 20 salários mínimos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Almenara	35.385	1.059	2,99	760	2,14	816	2,30	413	1,16
Corinto	24.546	1.125	4,58	1.201	4,89	762	3,10	238	0,97
Janaúba	61.651	1.996	3,24	1.832	2,97	1.470	2,38	511	0,83
Joáima	14.555	286	1,96	125	0,86	178	1,22	86	0,59
Montes Claros	306.947	14.149	4,61	14.848	4,84	15.585	5,01	5.973	1,95
Paracatu	75.216	3.731	4,96	3.687	4,90	2.314	3,08	1.148	1,53
Varzelândia	19.169	461	2,40	246	1,28	187	0,98	42	0,22

Fonte: IBGE – Censo 2000

A questão do salário mínimo da população dos municípios pesquisados retrata a realidade das desigualdades de renda no país.

A desigualdade na distribuição de renda no Brasil mostra números alarmantes: 17.223.794 brasileiros residem em domicílios em que o rendimento mensal familiar é de até um salário mínimo e 29.823.684 moram em domicílio cuja renda é de um a dois salários mínimos (IBGE, 2001, p. 100).

Ainda com relação ao salário, o IBGE, no censo de 2000, utiliza a metodologia a partir de 2 a 3 salários mínimos. Nesse sentido, os dados da pesquisa aplicada nos municípios, comparada à renda mensal e não a individual dos pesquisados, revelam que 74% destes municípios ficam fora da pesquisa do IBGE, pois se encontram na faixa de 1 a 2 salários mínimos. Somente 20% deles estão na faixa de 2 a 3 salários mínimos; 1,3% na faixa de 3 a 5 salários mínimos; e somente 2,6% estão na faixa de 10 a 20 salários mínimos.

Nos dados apresentados pelo IBGE no censo 2002, são os municípios de Montes Claros e Paracatu os que apresentam uma maior proporção por população nessa faixa de salários. É importante destacar que ambas as cidades localizam-se em posição estratégicas, e suas respectivas regiões, dado o investimento público, subsídios e incentivos fiscais, merecem atenção por parte do poder público e iniciativa privada.

Entretanto, quando recorremos à pesquisa realizada pela Pró-Reitoria de Ensino da UNIMONTES que faz parte do relatório final de avaliação do curso 2002, aplicado em 3.413 alunos de todos os núcleos envolvidos, percebe-se a proporção de alunos que freqüentaram o curso cuja renda familiar de 43,5% fica entre 3 a 5 salários; 33,6% situam-se em menos de 3 salários, sendo que apenas 0,6% têm uma renda acima de 20 salários. É interessante o fato de o Conselho não emitir nenhuma opinião quando de sua visita “in loco”

na UNIMONTES, para avaliação do Projeto Político Pedagógico. Em nenhum momento da avaliação a equipe do Conselho faz menção ao fato de o curso ser autofinanciado pelos alunos. Porém questionamos as condições de funcionamento do curso nos outros municípios-núcleo, pois a avaliação ocorreu apenas no *campus* Montes Claros.

Foi-nos apresentada farta documentação fotográfica dos diversos municípios em que se desenvolve o curso, assim como atas de reuniões e trabalhos escritos do corpo discente. Embora interessante, esse material não substitui eventuais visitas a esses locais, as quais serviriam para uma avaliação mais apurada da operacionalização do curso, tal como apresentada no projeto pedagógico e no plano curricular de ensino apresentados à Comissão para análise. Aspectos como estrutura física (crítica por um número representativa de respondentes à pesquisa descrita no Relatório Final 2000-2002), recursos materiais, biblioteca e laboratórios, só poderiam ser verificados *in loco*. Cabe-nos inclusive indagar de quem seria a responsabilidade de avaliar esses itens nos núcleos fora de Montes Claros: à UNIMONTES considerando o convênio firmado com as prefeituras, responsável por esses aspectos, ou ao CEE/MG?

Percebe-se que um dos pontos mais problemáticos do curso está em sua forma de operacionalização e a falta de definição da responsabilidade pela avaliação das condições de funcionamento do curso. Entretanto, questionamos: É possível uma avaliação coerente considerando a dimensão e área de abrangência da UNIMONTES no contexto de dificuldades financeiras dos municípios-núcleos?

Os resultados de estudo realizados por Reis (1997), tendo por base dados da Fundação Getúlio Vargas, apontaram que:

[...] os baixos níveis de rendimento e sua grande concentração provocam uma elevada incidência de pobreza na região. Em 1991, 75% da população do norte de Minas eram considerados pobres (linha de pobreza de meio salário mínimo *per capita*), sendo que dos 44 municípios (este número modifica após 1996 com a emancipação), 34 municípios possuíam uma proporção de pobres que era igual ou superior à média da região (REIS, 1997, p.58).

Apesar dessa desigualdade sócio-econômica dos municípios norte mineiro em relação a outras regiões do Estado pode perceber uma pequena alteração na matrícula no Ensino Superior nos municípios pesquisados, a partir do ano de 2000.

Portanto, na maioria dos municípios pesquisados, o Estado, e em seguida, a iniciativa privada, são os principais ofertantes do Ensino Superior, totalizando 12.499 alunos matriculados, sendo que 74% estão em Montes Claros.

Tabela 5.3 – Origem de Matrículas no Ensino Superior por Município

Município (MG)	Escola Pública Estadual	Escola Pública Federal	Escola Pública Municipal	Escola Privada	Total
Almenara	487	0	0	544	1031
Corinto	100	0	0	0	100
Janaúba	261	0	0	0	261
Joáima	146	0	0	0	146
Montes Claros	5747	193	0	3293	9233
Paracatu	52	0	0	1526	1578
Varzelândia	100	0	0	0	100
Total					12449

Fonte: IBGE, 2004.

Esse aumento da matrícula do Ensino Superior oferecido primeiramente pelo Estado e, posteriormente, pela iniciativa privada, pressupõe mudanças na política educacional do país no sentido de alinhar-se às discussões em âmbito mundial e da necessidade de a universidade abrir-se à sociedade e proporcionar o acesso às diferentes demandas pelo ensino superior. No que diz respeito à matrícula ao ensino superior público, teremos a presença da UNIMONTES em todos os municípios pesquisados, através dos seus *campi*, núcleos e municípios-núcleos, oferecendo cursos regulares e não-regulares. Daí percebermos a maior incidência de matrícula no ensino público estadual. Entretanto, alertamos para o de fato que, dentre essas matrículas para o ensino superior nesses municípios-núcleos, é o Normal Superior não regular que eleva esse índice de matriculados.

No que tange ao maior contingente de matrícula no ensino superior público em Montes Claros, a transformação da FUNM, de caráter particular, em uma universidade (a UNIMONTES), a partir de 1994, foi decisiva na democratização do ensino superior na região do Norte de Minas. Segundo a Revista Ensino Superior (2004, p.20), “Esse aumento na oferta de vagas é decorrente da tendência no país de um processo de interiorização do ensino superior pelas instituições privadas ou até mesmo das universidades de tentar atender as demandas existentes”. Dessa forma, o aumento do número de matrícula na UNIMONTES ocorreu em função da LDBEN, que possibilitou à universidade criar novos cursos e também o programa de interiorização do ensino superior, conforme discussão anterior.

A despeito da matrícula no ensino superior privado em Montes Claros, Paracatu e Almenara, podemos inferir que, a partir do ano de 2000, ocorreu a expansão do ensino superior privado. As três cidades cujos dados do IBGE apontam a matrícula no ensino superior privado são municípios do norte de Minas, Noroeste e Jequitinhonha, que apresentam uma posição estratégica nas referidas regiões, em termos de absorver a demanda da população que não conseguiu acesso à universidade pública. É relevante considerar que

muitos profissionais da educação que não conseguiram o acesso a uma instituição pública recorrem ao expediente de matricular-se em faculdades privadas em outros estados do país.

A esse respeito, a revista *Isto É* traz a matéria cujo título é bastante sugestivo: *Sacoleiros do Ensino*. Essa matéria é uma reflexão sobre o jeitinho brasileiro de professores de várias regiões do país tentarem adquirir o diploma de curso superior. Segundo a revista, “O maior número de ônibus vem de Minas Gerais, de cidades como Uberaba, Montes Claros e Ipatinga [...] a diferença é que, em vez de muamba, buscam diplomas fáceis e rápidos” (NASCIMENTO; RODRIGUES; PINTO, 2001, p.40).

Na realidade, essa situação retrata as desigualdades no acesso ao ensino superior do país. Pressionados pelas exigências de habilitação para o mercado de trabalho, não resta aos professores outras alternativas.

5.1.4 Acesso da população jovem no ensino superior

Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano 2000 (IBGE, 2000), do total de 537.469 habitantes (das cidades abordadas), cerca de 79.180 estão na faixa da população de 18 a 24 anos. Destaca-se a cidade de Montes Claros, com 14,92% dessa população inserida em algum curso superior. Varzelândia possui a taxa mais baixa, 2,9% dessa faixa etária é que tem acesso ao ensino superior (Tabela 5.4).

Tabela 5.4 – Acesso da população jovem ao ensino superior

Município (MG)	População de 18 a 24 anos, 2000	Percentual de pessoas que freqüentam curso superior em relação à população de 18 a 22 anos, 2000
Almenara	4.941	4,32
Corinto	3.147	7,06
Janaúba	9.110	6,46
Joáima	1.740	5,44
Montes Claros	47.474	14,92
Paracatu	10.326	9,29
Varzelândia	2.442	2,9

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano (IBGE, 2000).

Conforme dados do Censo 2000 (IBGE, 2001), o acesso da população jovem ao ensino superior é bastante limitado, se compararmos o percentual de jovens de 18 a 22 anos com a população de cada município. Somente Montes Claros apresenta um percentual maior em relação aos outros municípios, devido à presença da UNIMONTES.

É preciso levar em consideração o processo de migração dos jovens dos municípios do norte de Minas e sul da Bahia para estudar em Montes Claros, devido à opção de outros cursos oferecidos por essa instituição. Entretanto, ressaltamos que esses são oriundos de famílias que têm condições financeiras para arcar com suas despesas de moradia, alimentação e cursinhos. Há, também, a presença de jovens trabalhadores que se deslocam todas as noites de seus municípios, em ônibus fretados, para estudar em Montes Claros.

Com relação ao acesso de jovens aos cursos oferecidos nos outros municípios pesquisados, onde a presença da UNIMONTES se faz através de *campi* ou núcleos, restringem-se a cursos de menor prestígio social, que os jovens de condição financeira inferior freqüentam, na maioria dos casos sem ser a primeira opção.

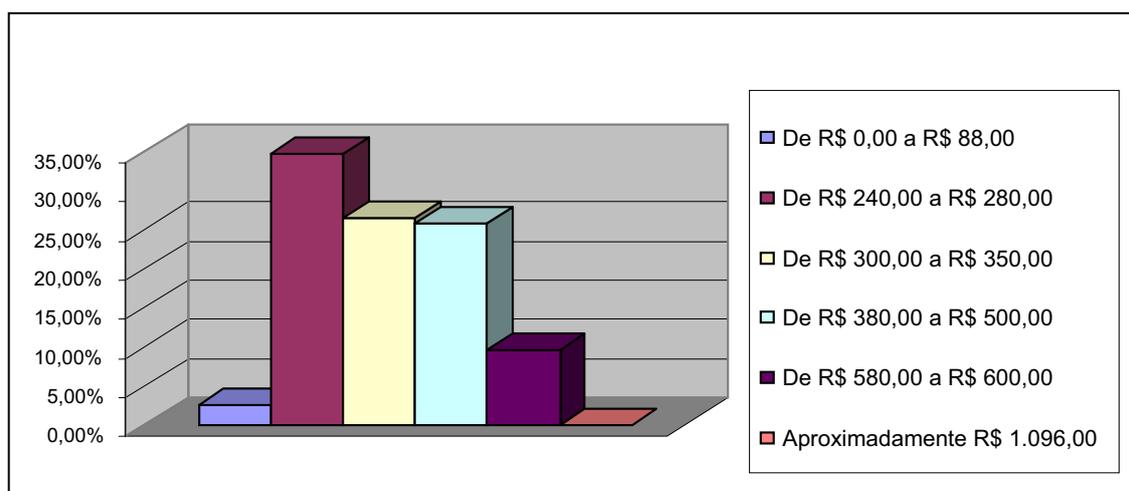
Entretanto, não incluímos os alunos do curso Normal Superior nessa faixa etária, uma vez que têm idade superior a 22 anos e ficaram excluídos do acesso ao ensino superior por muitos anos, dada a localização geográfica e condições financeiras. Apesar disso, é a UNIMONTES que oferece a oportunidade de acesso à população jovem e adulta nessa vasta região, com o objetivo de contribuir para a formação e qualificação profissional destes.

A análise deste capítulo indica que o porte dos municípios pesquisados, quanto ao IDH, renda e educação, é extremamente desigual do ponto de vista econômico e estrutural. Com exceção de Montes Claros e Paracatu, que contam com investimentos públicos e privados, os outros municípios ainda sobrevivem apenas das transferências governamentais, repercutindo nos baixos salários, bem como no acesso ao ensino superior. Em que pese a presença da UNIMONTES como uma das únicas instituições ofertantes do Ensino Superior público, as desigualdades de acesso entre jovens e adultos ainda prevalecem. É com esse perfil traçado dos municípios que doravante passamos a analisar as condições econômicas de acesso dos alunos do curso Normal Superior.

CAPITULO VI

6.1 CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS DOS ALUNOS

Neste capítulo procuramos analisar e discutir as condições sócio-econômicas dos professores alunos do curso Normal Superior Modular oferecido pela UNIMONTES. Cabe ressaltar que o norte de Minas faz parte da região do nordeste, incluída desde 1978, por apresentar as mesmas características daquela região. Nesse sentido, o questionário aplicado em 2004 aos professores apresenta muitas semelhanças com a pesquisa realizada pela UNESCO (2004). Quando analisamos o perfil sócio-econômico dos professores com formação no curso de 2º Grau profissionalizante – Magistério, cuja renda individual é proveniente da Educação, pode-se constatar que 34% recebem entre R\$ 240,00 a R\$ 280,00, 26,5% entre R\$ 300,00 a R\$ 350,00, 25,8% entre R\$ 380,00 a R\$ 500,00, 9,7% recebem de R\$580,00 a R\$ 600,00; 2,6% ganham R\$ 88,00, enquanto apenas 0,06% dos professores ganham até R\$ 1.096,00 (Figura 6.1).



Renda Mensal proveniente de atividades de educação

Fonte: Pesquisa de Campo - 2004.

6.1.1 Renda mensal proveniente de atividades de Educação

Comparando com os dados do Programa Nacional das Nações Unidas (PNUD) do Atlas de Desenvolvimento Humano de 2000 (IBGE, 2001), verifica-se que a renda média dos municípios pesquisados está na escala de R\$ 80,00 a R\$ 240,00 reais, bem abaixo da apresentada na pesquisa do PNUD (2000).

Uma das características da região do norte de Minas são os municípios de pequeno porte, abaixo de 5.000 habitantes. Em muitos municípios, predomina ainda a população rural. Embora nossos dados não apontem, há fortes indícios de uma diferença entre municípios quanto ao salário dos professores. De acordo com pesquisa da UNESCO (2004, p.62), “a região geográfica onde o professor trabalha se correlaciona com sua renda familiar. Acompanhando as desigualdades regionais, apenas 12,3% dos professores da região nordeste possuem renda familiar acima de 10 salários mínimos”.

Algumas variáveis podem ser consideradas levando em conta a renda individual dos professores desses municípios em que o questionário foi aplicado e que retrata a realidade dos municípios. Em primeiro lugar, o porte dos municípios; a localização de onde os professores trabalham (zona urbana ou rural). Em segundo lugar, consideramos a chamada dobra de turno. Nesse caso, os professores atuam, num período em uma escola municipal e noutro período em escolas públicas estaduais ou privadas. O terceiro aspecto diz respeito à falta de um plano de cargos e salários.

A mudança não está assegurada no anúncio da Lei nem nas diretrizes, mas em proporcionar condições de realização do que se anuncia como remuneração digna ao profissional da educação, estruturas de apoio, recursos suficientes para melhorar as condições de trabalho e a qualidade cultural e pedagógica dos docentes, uma gestão respeitosa, dinâmica e conseqüente (NUNES, 2002, p.30).

Em relação ao porte dos municípios, vale dizer que muitos deles que fizeram parte do consórcio, vinculados a um município-núcleo, são municípios pequenos, e a prefeitura, a única fonte empregadora. Os municípios apresentam problemas quanto à urbanização, saneamento básico, saúde e emprego.

Dessa forma, a educação municipal é uma das poucas atividades que oferece oportunidade de trabalho, já que, dos pesquisados, 90,3% trabalham em emprego municipal, representado pela força de trabalho de 93,9% do gênero feminino e apenas 6,1% do gênero masculino. A migração masculina para outras regiões do país, especificamente o Estado de São Paulo, é uma constante, já que esses municípios, marcados pelas desigualdades sociais, oferecem-lhes poucas alternativas. Nessa direção, trabalhar na cidade ou na zona rural faz muita diferença nos vencimentos dos professores.

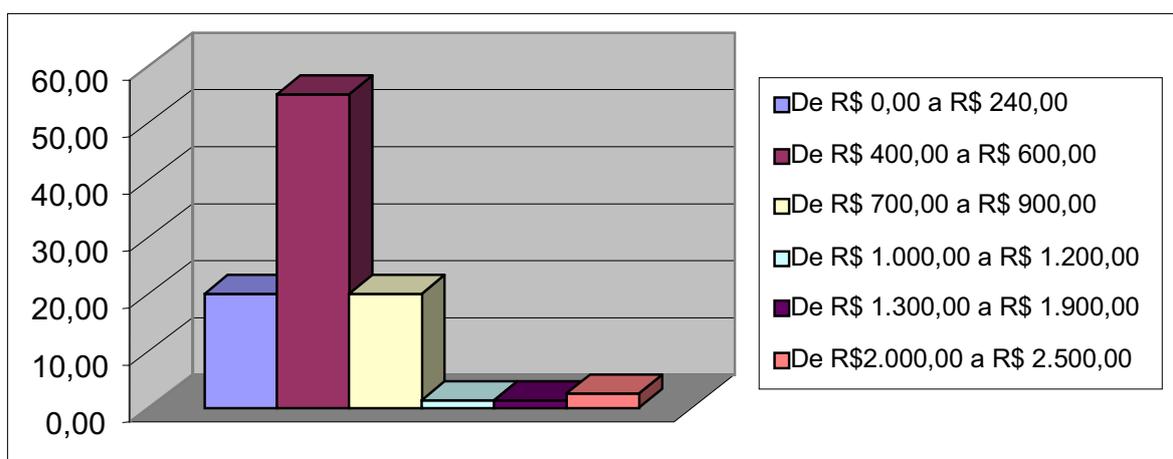
Apesar do baixo salário, os professores que exercem a profissão no próprio município não têm outras despesas para trabalhar. Entretanto, os de zona rural são aqueles professores, que buscando a oportunidade de emprego, sujeitam-se a qualquer condição para trabalhar. Esses, em sua maioria, não são efetivos e ainda gastam seus salários com

alimentação, transporte, pois a distância entre alguns municípios e a zona rural chega a ser de até 260 km de seus municípios. Assim, para evitar maiores gastos, passam a semana e até o mês todo na localidade onde trabalham. A esse respeito, identificamos, nas cartas consultas¹⁴, as características dos municípios envolvidos.

Embora o questionário não pergunte acerca da carga horária de trabalho dos professores, a faixa acima de três salários mínimos está diretamente ligada à dobra de turno no município, ou Escola Estadual. Alguns desses professores também trabalham como professores não habilitados no ensino fundamental 5^a a 8^a séries (leigos), ou exercem o cargo de coordenadores ou diretores nas escolas municipais.

No que se refere à política adotada pelos prefeitos quanto ao salário dos professores, a falta de concurso público e o ingresso na carreira por questões de política partidária ainda são muito presentes na política local. Também a falta de um plano de carreira concorre para que a educação e, especificamente o cargo de professor, seja usado como um instrumento de controle, poder e regulação bastante utilizado pelos prefeitos dos referidos municípios.

Considerando o exposto acima e, quando avançamos para análise da renda familiar em relação à individual, percebe-se que pouca alteração ocorre em termos de rendimentos. Verifica-se que 54% possuem uma renda total de 1 a 2 salários mínimos; 20% de apenas 1 salário mínimo; 20% de 1 a 3 salários mínimos; 1,3% de 5 salários mínimos, enquanto apenas 2,6% acima de 10 salários mínimos. É relevante ressaltar que 20% dos pesquisados mantêm sua renda familiar igual à renda individual (FIGURA 6.2).



Renda Mensal Familiar

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

¹⁴ Carta Consulta: São os documentos apresentados pela Universidade com a característica dos municípios do ponto de vista econômico educacional para fins de reconhecimento do Conselho Estadual de Educação do curso Normal Superior nos respectivos municípios.

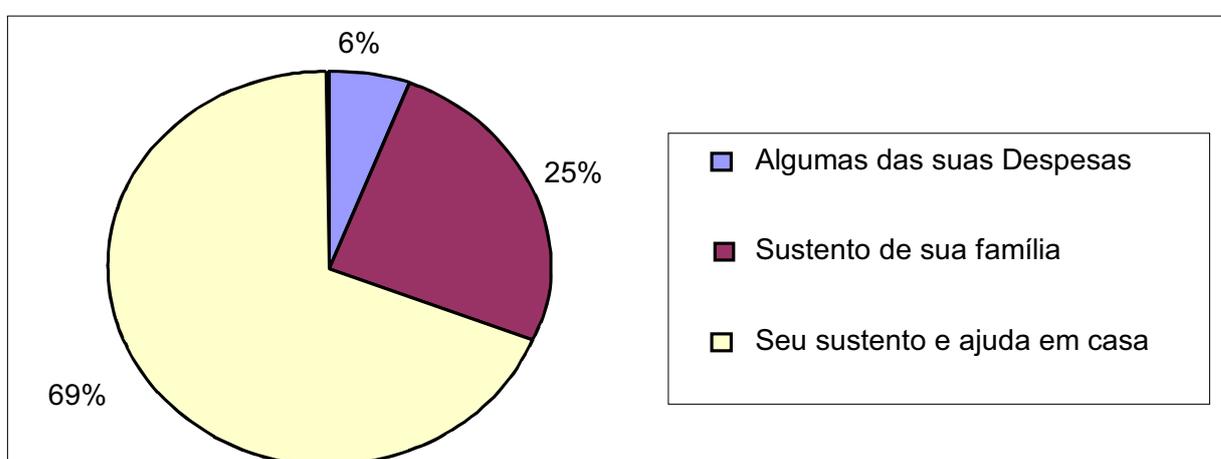
Mais uma vez, o porte dos municípios é um elemento constatado nas diferenças de renda familiar, seguindo tendência da pesquisa da UNESCO (2004, p.62) “Diferenças na renda familiar também são encontradas segundo as condições do município em que trabalham, se capital do estado, periferia ou interior”.

Nossa investigação aponta essa diferença de renda quanto à margem de salários entre as cidades de Montes Claros, considerada a capital do norte de Minas, em relação às outras cidades do interior (Varzelândia, Janaúba, Corinto) e as de periferia, região do Vale do Jequitinhonha (Almenara, Joáima). Dentre as referidas cidades pesquisadas, Paracatu se destaca por localizar-se na região do noroeste de Minas, próxima à cidade de Brasília, distrito federal.

Conforme a análise dos dados percebe-se que o porte dos municípios, suas condições de infra-estruturas, capacidade de investimento público e privado repercutem nos baixos salários dos professores e, conseqüentemente, em suas péssimas condições de vida, uma vez que boa parte de seus salários é investida no sustento de sua família. Por sua vez, aponta a participação mais efetiva do trabalho feminino como uma das únicas fontes de recursos nesses municípios na composição do orçamento familiar.

6.1.2 Destino do salário

Questionados quanto ao destino do salário, 69% dos professores-aluno informaram que é para seu próprio sustento e ajuda em casa, enquanto 25% utilizam no sustento da família e apenas 6% empregam a remuneração em algumas de suas despesas (Figura 6.3).



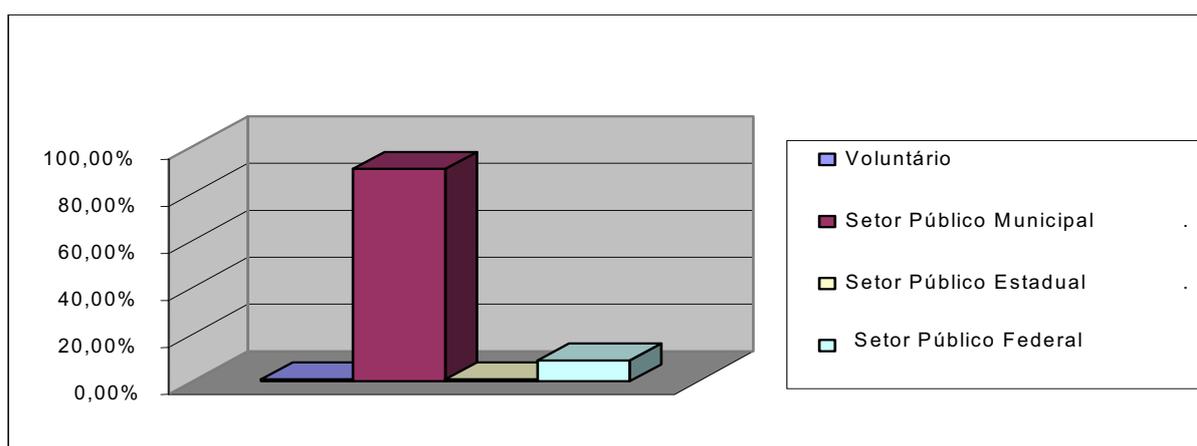
Destino do Salário

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

Sob essas condições, com salários destinados para o sustento da família, os professores-alunos têm dificuldade em sustentar financeiramente as mensalidades do curso. Nesse caso, a prioridade de seus salários é direcionada para as primeiras necessidades básicas da família, ou seja, a alimentação e a saúde.

6.1.3 Setor de Atividades

Em relação ao tipo de setor em que os professores-alunos amostrados atuam, 90,3% trabalham no setor público municipal e 8,4% não responderam. Outros 0,6% informaram que suas atividades são voluntárias e, ainda, 0,6% trabalham no setor público estadual (Figura 6.4).



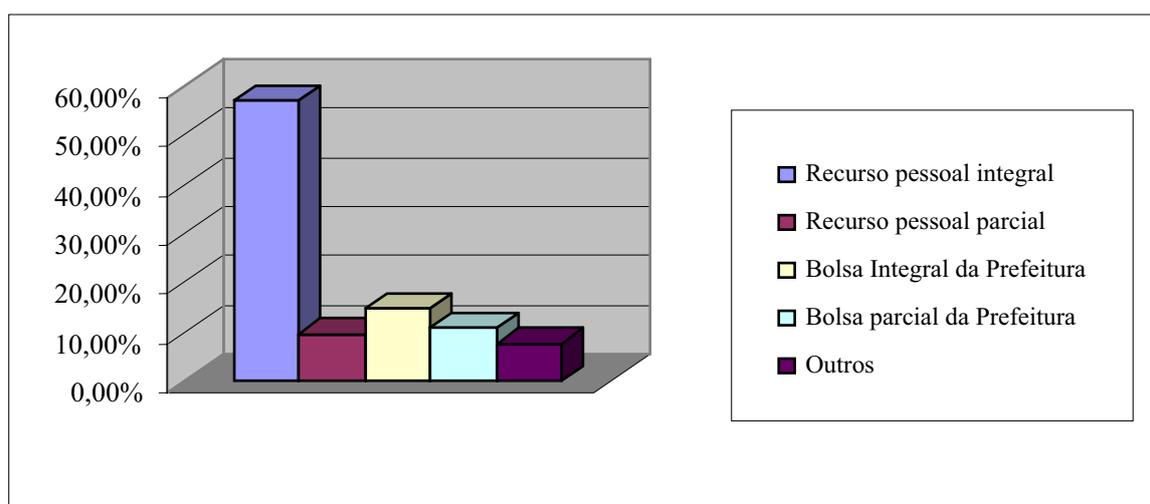
Local de Trabalho

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

O que nos interessa mostrar, com relação ao setor de trabalho, é que o maior percentual de professores-alunos na rede municipal é devido a fato de o curso Normal Superior Modular, ter sido concebido e organizado preferencialmente para esses profissionais do sistema de ensino. O governo estadual ofereceu, em parceria com a UNIMONTES, o curso de formação de professores (Projeto Veredas) noutro formato, ou seja, o Ensino a Distância.

6.2 GASTOS DOS ALUNOS COM O CURSO: fonte de recursos

Quando analisamos as fontes de recursos dos alunos para o financiamento do curso, vamos encontrar, nos municípios pesquisados, cinco fontes para pagamentos da mensalidade, a saber: recurso pessoal integral, recurso pessoal parcial, bolsa integral oferecida pela prefeitura, bolsa parcial oferecida pelas prefeituras e outros recursos, como forma de pagamento não especificado nos questionários. O questionário aplicado em 2004 revela que 56% dos alunos assumiram a mensalidade integral; 11% com recurso parcial próprio; 14,08% contavam com bolsa integral da prefeitura; 10% com bolsa parcial da prefeitura; e, apenas 8% possuem outra fonte de recurso para pagar as mensalidades. Essas formas de pagamento estão dispostas na Figura 6.5, a seguir.



Fonte de Recurso para pagamento do curso Normal Superior Modular

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

As dificuldades dos professores-alunos quanto à forma de financiamento próprio, devido ao baixo salário assumido pelos alunos, sinaliza para as difíceis condições de permanência dos mesmos até a conclusão do curso. Conforme discussão anterior, a profissão do magistério é, ainda, uma das poucas oportunidades de trabalho existentes nos municípios. Assim, surgem as seguintes indagações:

- Desta forma, como falar em formação de professores para melhorar a qualidade da educação no país, na medida em que, para melhorar sua qualificação eles têm que submeter-se ao processo de desqualificação da profissão docente?

- Por outro lado, como ficar fora da única oportunidade de formação oferecida pela UNIMONTES, uma vez que o discurso do Governo anunciava que os professores que não tivessem o Magistério Superior até o ano de 2007 seriam excluídos do posto de trabalho?

Ainda nessa direção, chamamos a atenção para o fato de que a legislação que orientou os primeiros processos seletivos da UNIMONTES foi taxativa e excludente: só poderiam candidatar-se ao processo seletivo os professores que estavam em serviço, ou seja, atuando no espaço de sala de aula. Diante da ameaça de concorrência, todo esforço deveria ser empreendido pelos professores, bem como qualquer negociação para obter recursos para o financiamento de seus estudos era válida. É nesse sentido que 14,8% conseguiram obter o apoio de algumas prefeituras. Entretanto, o apoio político foi o preço para que esses professores conseguissem essa façanha de bolsa integral. Aqueles que não demonstraram fidelidade política foram demitidos sumariamente pelos prefeitos da época. Esse fato é comentado pela entrevistada 2:

[...] no meio desta primeira turma o prefeito não quis é, assumir o compromisso de pagar o que tava no convênio, tudo certinho inclusive surgiu um fato bastante interessante que ele demitiu todos os professores que estavam no curso para que elas não tivessem a chance de fazer o curso, porque o curso era formação em serviço e ele demitiu aos professoras que estavam na prefeitura e queria que ingressasse as que ele contratou, no meio do curso, pra que elas pudessem ficar do lado dele... os eleitores dele pudesse continuar. (E2)

Em outras situações, 11% conseguiram apoio parcial, aqueles cujas prefeituras financiavam 50% das mensalidades, e os alunos com 50% de desconto em folha de pagamento. Com relação aos 10% e 8% que indicam recurso pessoal parcial e outras formas de pagamento, a ajuda de familiares e amigos foi decisiva.

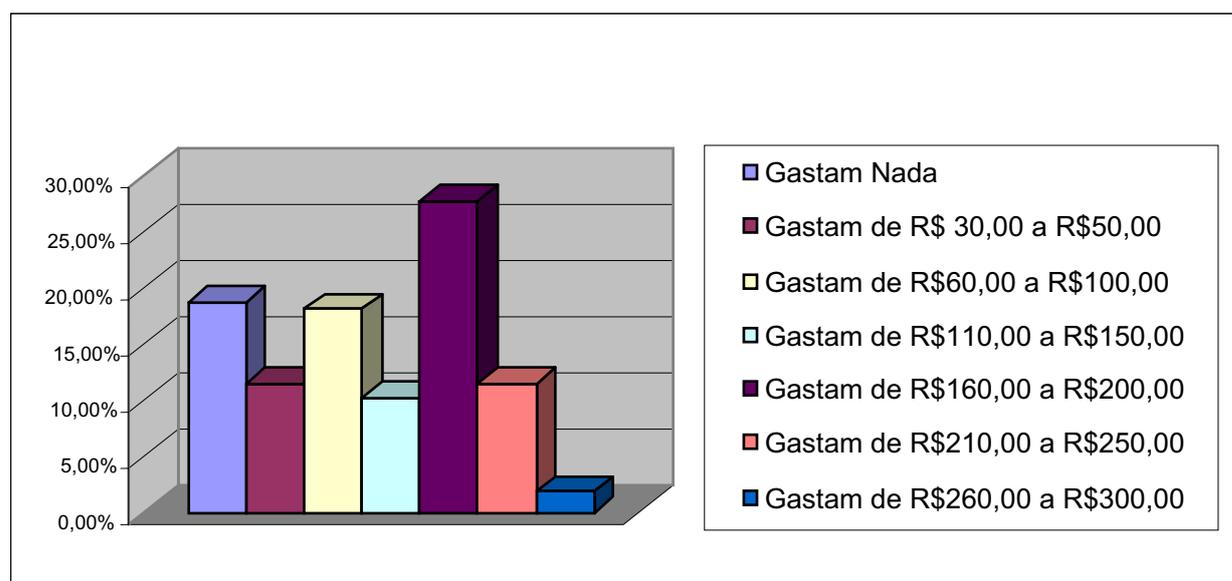
6.3 GASTOS NO CURSO NORMAL SUPERIOR EM MÓDULOS PRESENCIAIS

Ainda com o intuito de se conhecerem outras formas de gastos pessoais por parte dos professores-alunos nos municípios-núcleos, incluímos no questionário o gasto

médio no período presencial, como alimentação e hospedagem.

Assim, analisando os gastos médios, o resultado foi que alguns alunos gastaram entre R\$ 30,00 a R\$ 50,00; de R\$ 60,00 a R\$ 100,00; outros gastam de R\$ 110,00 a R\$ 150,00; alguns têm despesas de R\$ 160,00 a R\$ 200,00; de R\$ 210,00 a R\$ 250,00, aproximadamente; e, em menor percentual, gastam R\$ 260,00 a R\$ 300,00. Com relação a isso, em menor percentual, alguns pesquisados informaram que não têm gastos durante os módulos presenciais (FIGURA 6.6).

É importante destacar que esses módulos presenciais ocorriam nos períodos de férias, ou seja, nos meses de janeiro e julho. Dessa forma, esses gastos correspondem aos quatro módulos do curso no decorrer dos dois anos, tempo necessário para os alunos concluírem o curso.



Médio-geral nos módulos presenciais do curso Normal Superior Modular

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

Embora essa seja a condição dos professores-alunos dos municípios pesquisados, ela retrata, de modo geral, as mesmas condições dos alunos de outros municípios conveniados. É que, ao considerarmos a distância geográfica dos municípios de pequeno porte em relação ao município-núcleo, concluímos que, necessariamente isso lhes exigia gastos adicionais. A pesquisa realizada em 2000 pela Pró-Reitoria de Ensino da UNIMONTES já apontava que, para custear as despesas adicionais no módulo presencial, alguns alunos exerciam atividades informais.

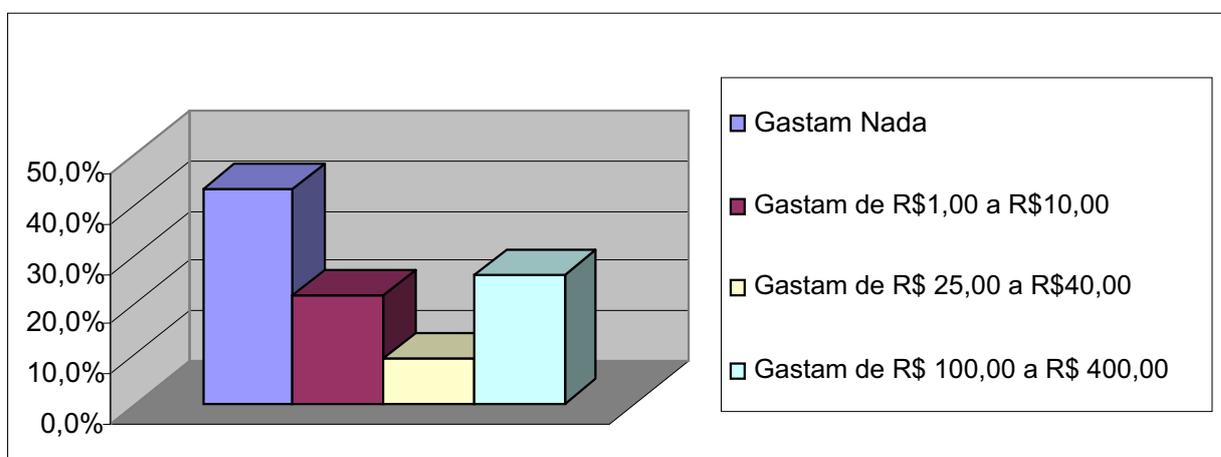
Poucos afirmaram exercer alguma atividade remunerada concomitante às

atividades modulares. No entanto, é importante enfatizar que aqueles que realizaram atividades vinculadas ao mercado informal, durante os módulos, como venda de bijuterias e roupas, usam a renda adquirida, 68,5%, para as despesas do próprio período modular (UNIMONTES, 2002).

Levando em consideração as condições de transporte do município de origem desses professores-alunos ao município-núcleo, era inviável, após dez horas de aula, retornar a suas residências. Nesse caso, tentar estabelecer residência no município-núcleo, durante o período presencial, era a única alternativa.

6.3.1 Gasto com alimentação

Dos pesquisados, 81,7% informaram que possuem gastos nos módulos presenciais do curso Normal Superior; para 43,2%, as despesas não são com alimentação, 25,8% gastam de R\$ 100,00 a R\$ 400,00; 21,9% gastam de R\$ 1,00 a R\$ 10,00 e 9% gastam de R\$ 25,00 a R\$ 40,00, com alimentação (FIGURA 6.7).

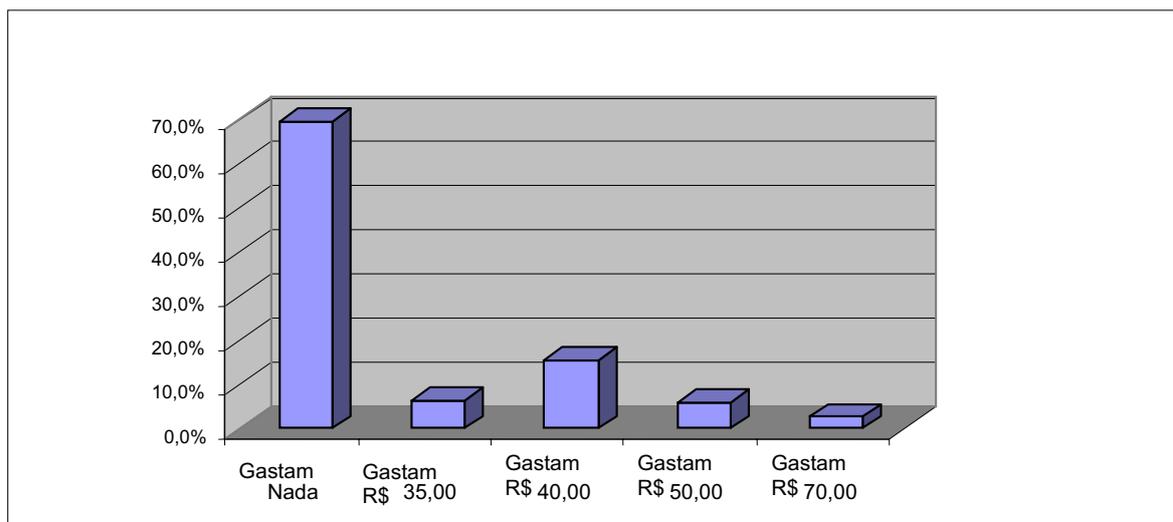


Gastos com Alimentação

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

6.3.2 Gastos com Hospedagem no Município

Do total de entrevistados nos respectivos municípios, 15,5% informam que gastam R\$ 40,00 com hospedagem; 6,5% gastam R\$ 35,00; 5,8% gastam R\$ 50,00, 2,6% gastam R\$ 70,00 e 69% informam não gastar. Essa informação pode ser visualizada na Figura 6.8.



Gastos com Hospedagem

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

Outra vez, nossa experiência de campo no exercício da docência nos módulos presenciais nos municípios de Montes Claros (julho de 2001), Janaúba (julho de 2002), Corinto (janeiro de 2003), Paracatu (janeiro de 2003) permite-nos estabelecer algumas relações com as informações obtidas na Figura 6.9. No que se refere aos 69,7% que dizem não gastar nada com hospedagem, alguns fatores devem ser considerados: em primeiro lugar, o fato de alguns desses alunos residirem no município-núcleo; ou ainda o fato de alunos de outros municípios permanecerem no período presencial em casa de parentes e amigos.

Outro recurso é que algumas prefeituras ofereciam meios de transporte, tais como: ônibus velhos, caminhonetes, peruas etc. Nesses casos específicos, os professores tinham como voltar para suas residências. Por fim, o transporte individual: motos, bicicletas e até mesmo charretes, quando se tratava de alunos dos pequenos distritos do município-núcleo.

Por conseguinte, aqueles alunos que não utilizaram dessas alternativas, permaneciam na cidade no decorrer da semana e, muitas vezes, durante o mês todo; o mais comum era alugarem casas, barracões e instalarem uma república. Raros foram os casos de alunos que se estabeleceram em hotéis. Aliás, em alguns municípios não havia hotéis, apenas pensões.

[...] quanto às despesas com acomodação e alimentação, os alunos buscam minimizar os custos. Hospedam-se em conjunto; 40% afirmam hospedar-se em “casa alugada” e, muitas vezes, na própria sede da escola, 43% fazem refeições em “casa” e/ou restaurantes e 44% fazem suas compras em supermercados (UNIMONTES, 2002, p.63).

Por tudo isso, o fato de permanecerem a semana e/ou o mês todo no município, longe de sua família, esposo e filhos, acarretaram vários problemas de ordem emocional. Tive a oportunidade de presenciar na sala de aula: tensões nervosas, crise de choro, desmaio, dores de cabeça. Vale dizer, ainda, que esses professores encerravam o semestre letivo de trabalho, final de junho, e enfrentavam uma carga horária de 240 horas no mês de julho, com 10 horas/aula/dia, inclusive aos sábados. Ao término do módulo presencial, o retorno às atividades letivas em seus municípios era imediato. Raríssimas foram as secretarias municipais que permitiram um a dois dias de descanso aos professores.

Ressalta-se, ainda, que a UNIMONTES estabeleceu uma estrutura de curso, bem como carga horária, baseada na resolução da CNE, que inviabilizou qualquer adaptação à realidade dos municípios e, principalmente dos professores-alunos. Não foi realizada nenhuma análise sócio-econômica-cultural dos professores-alunos.

Quanto à solicitação dos dados sobre o perfil sócio-econômico de candidatos a curso Normal Superior/Modular – ministrado em convênio com a FADENOR, informamos-lhe que não dispomos dos mesmos, uma vez que não foi realizada a coleta de dados. Esclarecemos-lhe, no entanto, sendo de seu interesse, disponibilizar dados socioeconômicos dos candidatos ao curso Normal Superior Regular da UNIMONTES (Ofício resposta COTEC, 2004 – ANEXO K).

É surpreendente constatarmos que, no caso do curso Normal Superior/Modular oferecido pela UNIMONTES, pouco importa a identidade dos alunos; suas origens; condições financeiras, culturais ou sociais. Conforme constatado no Projeto Político-Pedagógico do Curso Normal Superior, é a demanda que define a política de formação desses professores.

Observa-se, também, que na documentação contida na carta-consulta referente à realidade dos municípios-núcleos, enviada ao Conselho Estadual de Educação (CEE/MG), não foi considerada na operacionalização do curso. Todavia, a Pró-Reitoria de Ensino – Gestão 1998-2002 elaborou um questionário com três questões, sendo que a última solicitava dos alunos que realizassem uma apreciação do curso, apresentando críticas ou sugestões.

Conforme depoimento a seguir, não faltou participação dos alunos:

O curso deveria ser 20 dias nas férias e 10 dias regulares durante o semestre para o aluno não estressar e haver maior rendimento. O aluno deveria ter opção para o curso de férias ou regular (MONTES CLAROS, 2002).

Com relação aos dirigentes, manifestam:

Deveria ter um debate ou seminário com todos os secretários (municipais) e supervisores pedagógicos para falar da nossa proposta de ensino, uma vez que há um grande descompasso com a proposta do curso e a realidade vivida pelos alunos em seus municípios (JOAÍMA, 2002).

Apesar das sugestões, o debate não ocorreu; a carga horária não sofreu alterações e o curso continuou a ser oferecido sem a participação dos professores-alunos e dirigentes municipais.

6.3.3 Gastos com mensalidade do curso

As mensalidades do curso eram divididas em 25 parcelas de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais). Nossa análise é de que, ao final de dois anos exigidos para a conclusão do curso, o aluno teria que desembolsar R\$ 3.750,00 (três mil setecentos e cinquenta reais), ou seja, o equivalente a 10 meses de trabalho do professor foi transferido para financiar as mensalidades do curso, além de outras despesas advindas do mesmo.

Dessa forma, como falar em democratização do acesso num contexto de dificuldades orçamentárias da UNIMONTES, municípios e dos professores-alunos, quando esses profissionais da educação básica, historicamente marginalizados pelo poder público Estadual e Federal, tiveram que comprometer ainda mais as suas condições materiais para adquirir um diploma de Ensino Superior?

6.4 A INADIMPLÊNCIA DOS MUNICÍPIOS E DOS ALUNOS: LIMITES DA EXPANSÃO NA OPERACIONALIZAÇÃO DO CURSO

As bases às quais a UNIMONTES recorreu para operacionalizar o curso cuja responsabilidade de financiamento ficou a cargo das prefeituras municipais ou dos próprios

alunos apresentam seus primeiros sinais de esgotamento no início do ano de 2003. Em decorrência de mudanças do quadro político municipal, após as eleições municipais de 2002, muitos prefeitos, por questões de política local, recuam no investimento do curso com recursos do FUNDEF.

A grande dificuldade que nós encontramos aí foi com a mudança de prefeito, né. O projeto implantado na política do prefeito, quando muda o outro prefeito aquela política do anterior passa a não ter importância pra ele então ele começa a desconsiderar a necessidade ou até mesmo aí a importância do projeto. (E1)

É nesse período que os consórcios entre os municípios-núcleos e municípios de origem dos professores-alunos, base de sustentação desse sistema, apresentam seus entraves, desafios e suas fragilidades. Uma dessas fragilidades é a falta de compromisso para com o rateio das despesas com a infra-estrutura nos municípios-núcleos, bem como das parcelas de mensalidades dos alunos provocando a inadimplência dos municípios. O relatório final de avaliação elaborado pela coordenadora de um município-núcleo é ilustrativo.

A coordenação do núcleo procurou, na medida do possível, resolver todos os problemas, no que diz respeito à confecção do material didático, acomodação, alimentação, transporte tanto para os professores (período presencial), quanto para os supervisores itinerantes e até mesmo para os professores-alunos dos outros municípios. As despesas com o curso, principalmente nos períodos presenciais foram pagas pelo município de Almenara, pois os outros municípios se recusaram a dividi-las (UNIMONTES, 2004).

Podemos dizer que, de um modo geral, essa foi a realidade vivenciada por muitos municípios, cujas parcerias entram em crise, dificultando a situação de alguns municípios-núcleos, forçando-os a arcar sozinhos com as despesas financeiras do curso e, conseqüentemente, atrasando nos compromissos financeiros com a UNIMONTES/FADENOR. Com relação a essa questão, no final do ano de 2004, o diretor da FADENOR apresenta um relatório do balanço geral dos cursos Normal Superior II, III e IV, bem como relação específica do débito de cada um desses municípios (ANEXO L).

A FADENOR estabelece como metas a serem alcançadas: diminuição da inadimplência, redução dos gastos e estudos financeiros para implantação de novos cursos. Seguindo essa linha de pensamento a Fadenor orienta o ISE a tomar algumas medidas no sentido de conter a inadimplência.

A partir desse momento, diversas situações ocorreram. Alguns municípios foram impedidos de iniciar suas atividades nos módulos presenciais (janeiro/julho), causando muita polêmica e confusão no funcionamento do curso. Outro fenômeno, consequência dessa medida, foi instalar a divisão entre os alunos. Nesse sentido, os professores-alunos que estavam em dia com as mensalidades entraram em conflito com os inadimplentes, atribuindo-lhes a responsabilidade pela paralisação do curso. Sanfelice (1999) ajuda-nos a esclarecer os impactos da lei de mercado na desestruturação da idéia do coletivo.

Baseando-se, teoricamente, na tese das diferenças individuais naturais, na prática, o neoliberalismo valida as desigualdades historicamente construídas, despolitiza relações sociais e apaga a “folha corrida” da exploração burguesa como se não fosse essa classe a única beneficiária do Estado mínimo para as demais classes sociais, mas beneficiária de um Estado máximo para o capital e também cujo poderio de classe se explica por uma sorte natural (SANFELICE, 1999, p.153).

Na verdade, pela adesão da UNIMONTES à lógica do quase mercado educacional, pouca relevância foi dada às relações entre os alunos, ou seja, aos princípios éticos e de solidariedade, e aprofundou-se mais ainda, com medidas draconianas quando a inadimplência está relacionada ao aluno.

Conforme discussão anterior, quanto à adesão da UNIMONTES ao quase mercado educacional, pode-se considerar essa ação um processo de marginalização social dos seus próprios alunos. A Tabela 6.1 ilustra bem as dificuldades, doravante não mais dos municípios, mas dos alunos, que são considerados como “alunos particulares da FADENOR” quanto à inadimplência geral.

Tabela 6.1 – Débitos no curso Normal Superior 2, 3, 4, 5, 6 e 7 por número de aluno

Cursos	Período	Inadimplência Geral	Nº de alunos particulares	Nº de Turmas	Alunos que concluíram devendo mais de uma parcela	Número de alunos incluídos atualmente no S.P.C.
NS - 02	26/06/2002 a 15/07/2004	22%	535	20	287	09
NS - 03	01/06/2003 a 30/06/2005	39%	1.817	40	893	63
NS -04	01/12/2004 a 31/12/2005	34%	842	17	291	37
NS - 05	01/06/2004 a 16/06/2007	17%	570	13	-	113
NS - 06	04/07/2005 a 04/07/2008	15%	490	12	-	93
NS -07	09/01/2006 a 31/01/2009	15%	258	07	-	48

Fonte: FADENOR, 2004

Analisando a Tabela 5.5, percebemos que a inadimplência foi uma constante em todos os períodos do curso; as porcentagens mais altas concentraram-se entre o ano de 2003 e 2005. É também nesse período que os contratos são feitos diretamente com os alunos. Se estabelecermos a relação com a baixa renda familiar dos alunos, mais despesas adicionais nos módulos presenciais (alimentação, pensão, transporte), entende-se que esses alunos experimentaram uma condição de penúria para prosseguirem no curso. Sobre isso, alguns documentos produzidos pelos alunos desse período podem ajudar-nos a compreender e explicitar as dificuldades enfrentadas pelos inadimplentes junto à FADENOR.

Infelizmente as dificuldades para que os pagamentos da FADENOR sejam efetuados são enormes. Sou professora da rede de ensino municipal, tenho 27 anos, 2 filhos e meu esposo está desempregado, fazendo apenas alguns “bicos”, quando aparecem. Estou devendo mais de 3.000,00 para a faculdade [...] tentei negociar, mas eles não aceitaram minha proposta.

[...]

Olha atualmente eu estou devendo muito. Ta (sic) complicada. Eu comecei a pagar com o que ganho, mas o trabalho do esposo às vezes é irregular. Boa parte do tempo sozinha com as despesas (MATIAS CARDOSO, 2006).

Esses depoimentos retratam as dificuldades dos alunos para permanecerem no curso, além de apontar e confirmar os graves problemas sociais apresentados nos municípios, como o desemprego, uma vez que seus companheiros não podem contribuir dado o caráter dos “bicos” e/ou trabalho irregular. Nesse caso, fica difícil para a universidade intervir no processo uma vez que ela apenas executa a prestação de seus serviços para a FADENOR, que é a contratante.

É essa contradição no papel da UNIMONTES, na relação estabelecida com a FADENOR, que a desvirtua dos princípios de uma universidade pública no que tange ao compromisso social na formação de professores através do curso Normal Superior, contribuindo para agravar, ainda mais, as dificuldades financeiras dos professores-alunos, a ponto de levá-los a recorrer a empréstimos de bancos, agiotas e até mesmo dispor de bens materiais adquiridos ao longo da vida, para saldar suas dívidas com a FADENOR.

Professor nunca teve um salário correspondido em escolas públicas. Mesmo assim, pago minha faculdade de 150,00 reais mensal, mês sim, mês não, pois tenho que controlar o supermercado, a água, luz, farmácia [...], tem mês que tenho que fazer empréstimo no agiota, limite no banco não tenho mais. Vendi um lote com alicerce de uma casa e assim pretendo concluir meu curso.

[...]

Família todos de baixa renda. Agora mesmo ela [mãe aluna] está tentando fazer um empréstimo para tentar me ajudar a pagar, só que ela não conseguiu (MATIAS CARDOSO, 2006).

A repercussão dessas dívidas do aluno para com a FADENOR atinge suas próprias famílias, que se mobilizam tentando ajudá-los. Porém, extrapola o âmbito das famílias, na medida em que os alunos se submetem às leis de mercado financeiro, ou seja, a empréstimos bancários e até mesmo aos agiotas, muito comuns no país. Aliás, trata-se de um elemento novo, incorporado no financiamento de cursos pelos professores-alunos para saldar suas dívidas com a inadimplência.

Segundo Menezes (2007, p. 4), “O professor Yunus¹⁵ percebeu que a imensa maioria da população pobre do seu país não tinha acesso ao crédito dos bancos tradicionais, tornando-a presa fácil de agiotas. Isso tornava o trabalho semelhante à escravidão.

Ainda com relação às estratégias dos alunos para tentarem saldar suas dívidas, recorrem a políticos, na esperança de terem seus problemas solucionados.

Houve um determinado tempo que pensei que iria ficar livre dessa dívida, pois uma colega entrou em contato com o deputado X e o mesmo prometeu-me ajuda. Até hoje espero e nada (MATIAS CARDOSO, 2006).

¹⁵ Muhammad Yunus, catedrático do Programa de Economia Rural da Universidade de Chittagong. Criador do *Grameen Bank* ou, numa tradução livre, o “Banco do Vilarejo”, que pelos inúmeros benefícios que essa modalidade de microcrédito tem levado às populações pobres do mundo, conquistou o Prêmio Nobel da Paz do ano de 2006.

Como já foi assinalado, o professor-aluno entra no jogo do “salve-se quem puder”, e nesse aspecto, a falta de uma visão política e até mesmo do direito como cidadão concorre para perda da noção da totalidade da organização e estrutura da sociedade, sustentada nas desigualdades sociais.

Essa situação acima descrita chega a ser emblemática quando recorremos ao desespero de outra aluna do curso, que encaminha uma carta a um deputado da Assembléia Legislativa do Estado; ao governador de Minas Gerais; ao reitor da UNIMONTES e, por último, ao Presidente da República. De uma forma geral, ela expressa suas dificuldades para realizar o curso, tendo em vista as exigências da LDBEN quanto à formação dos professores e os motivos pelos quais ficou inadimplente:

Com salário baixo e precisando pagar transporte e moradia, não consegui efetuar o pagamento das mensalidades, pois paralelo ao curso atravessei problemas cardíacos e outros pelos quais sou medicada até o momento (SERRO, 2005).

E, ainda, nesta mesma direção, apresenta as possíveis conseqüências para a sua profissão, caso não consiga quitar suas dívidas.

Sem quitar as mensalidades, fiquei (sic) impossibilitada de receber a documentação que comprova a minha formação e de colar grau que se realizará no dia 18 de agosto deste ano (2005). Sem comprovante de formação estou impossibilitada de concorrer às vagas nas cidades do Estado com os demais colegas. Por isso, só consegui trabalho em outra cidade o que onera (sic) mais ainda meu orçamento com a questão de transporte (SERRO, 2005)

É oportuno retomar argumentação anterior, quanto as medidas adotadas pelo ISE com relação a alguns alunos e municípios inadimplentes, caso não saldassem suas dívidas com a FADENOR. O fato de correr o risco da perda da vaga no cargo de professor no início do ano – a única fonte de trabalho nos municípios – e manter o sustento da casa é desesperador.

Levando em conta esse apelo da aluna, surpreendentemente, todos os órgãos para os quais ela enviou a correspondência deram-lhe respostas que destacamos alguns extratos, em seqüência cronológica. O deputado alega que também enfrentou as mesmas dificuldades para estudar e argumenta que não existe verba na Assembléia Legislativa para cobrir despesas com esse tipo de demanda e, no que diz respeito a seu salário, explica:

Quanto ao meu salário, também tenho diversos abatimentos. Além dos descontos legais como imposto de renda, INSS, assistência médica, etc, ainda são descontados 20% destinados ao PT, sendo assim, não tenho condições de prestar essa ajuda financeira.

Em relação à resposta do governador, a secretária-adjunta do governo, numa resposta curta, repassa a situação para a UNIMONTES para “análise e pronunciamento”. Na resposta, o reitor imediatamente reitera o caráter do curso: “é autofinanciável, e sua planilha orçamentária não prevê a concessão de bolsas ou descontos aos alunos”. Entretanto, concede à aluna alguns benefícios, tais como a abertura para que a mesma possa participar da colação de grau, a declaração de conclusão do curso bem como a dilação do tempo para negociação sem que a mesma receba nenhuma cobrança.

Em todas as instâncias, a que a aluna recorreu, nenhuma delas ofereceu uma solução, qual seja o porquê da universidade ser pública e operacionalizar essa modalidade de curso, na lógica privado/mercantil

Além desse questionamento, fica a resposta da Presidência da República “Quanto a pagamento das mensalidades escolares, informamos que infelizmente a Presidência da República não tem como atender seu pedido, pois ela só pode fazer despesas de acordo com a lei, que não prevê esse tipo.

O Governo Federal também se abstém de uma tomada de posição, por meio do Ministério da Educação e/ou até mesmo encaminhamento de uma comunicação, solicitando informações ao Conselho Estadual de Educação, no tocante à cobrança de mensalidades de um órgão público. Ao contrário, orienta a aluna a tentar algum tipo de empréstimo ou financiamento privado.

Como é possível observar, a educação não é prioridade no Governo Lula; ao contrário, dá continuidade à política do Governo anterior, cujo objetivo é o ajuste fiscal.

O social parece ser tratado de forma emergencial, com destaque para a educação; a prioridade é a política econômica (contenção inflacionária e ajuste fiscal) e sua construção por meio da aliança contraditória do Governo com algumas agências multilaterais, o capital individual brasileiro e a sociedade civil redesenhada com novas possibilidades, outrora deveres do estado (SILVA JR., 2005, p.28).

Nesse sentido, a esperança da aluna em obter uma resposta positiva por parte do Governo Lula cai por terra, frustrando sua expectativa, expressa na seguinte frase de sua correspondência encaminhada ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva: “Se o Brasil é um país de todos, mostre-me que faço parte dele!

6.5 O CURSO NA VISÃO DOS ALUNOS

Recorrendo a questionário, passamos, agora, às questões que se referem à avaliação que os alunos fazem do curso. No primeiro momento, procuramos analisar qual foi a primeira impressão dos alunos quanto à idéia que tinham do curso, antes de fazê-lo. De um modo geral, as opiniões individuais foram variadas, porém procuramos organizá-las em temas que nos permitissem extrair uma visão comum dos alunos. Alguns revelam certa apreensão pelo fato de achar que o curso seria difícil, uma vez que muitos deles já estava há muitos anos sem estudar. Outra idéia bastante presente no grupo é que eles teriam a oportunidade de aprender coisas novas, para melhorarem sua prática pedagógica com os alunos.

Com relação a melhorar na prática pedagógica, fica evidente que muitos dos alunos esperam encontrar, no ensino superior proposto pela universidade, um curso nos moldes dos treinamentos pontuais, propostos e oferecidos por prefeituras que contratam assessorias pedagógicas acreditando que melhorar a prática pedagógica dos professores é suficiente e/ou o remédio para todos os males ou problemas de educação. Todavia, Giroux (1977) alerta-nos para o fato de que o desenvolvimento de ideologias instrumentais na preparação de professores tem sido a pedagogia de sala de aula. Nesse sentido, podemos dizer que essa expectativa dos alunos quanto à melhoria da prática docente está muito relacionada com o discurso, a partir dos anos de 1990, da formação continuada dos “professores em serviço”.

Em relação à possível melhoria de renda após os quatro módulos do curso Normal Superior, 34,9% acham pouco importante; 30,9% acham extremamente importante; 27,6% consideram sem importância e; 6,6% consideram importante.

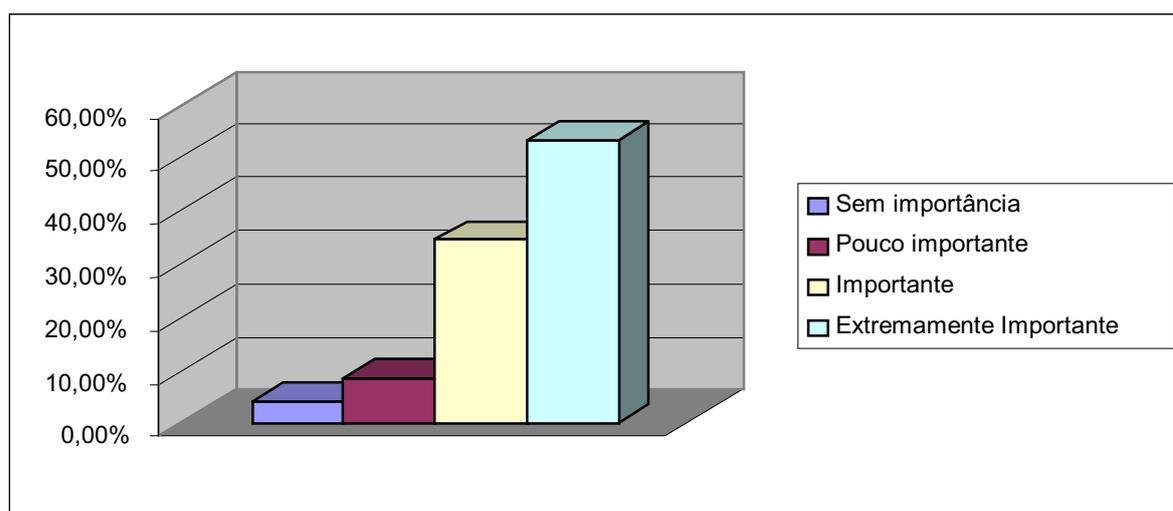
Levando em conta que os alunos são professores cuja renda familiar é abaixo de três salários mínimos, bem como as suas dificuldades financeiras para realizar o curso, causa-nos perplexidade que 62,5% dos pesquisados considerem-no pouco importante, ou sem importância. Entretanto, pode-se reconsiderar o julgamento, quando retomamos discussão anterior, segundo o qual uma das poucas alternativas de emprego nos municípios é o magistério e que, apesar dos baixos salários, continuar trabalhando para sustentar sua família já é muito para esses alunos.

Acreditamos também que, dadas às próprias características sócio-econômicas

dos municípios, a política do local, a localidade onde o professor trabalha – zona urbana ou zona rural – são elementos que também podem interferir na falta de expectativa desses alunos quanto à melhoria de renda. Vale ressaltar que até a atividade voluntária na educação aparece nos alunos pesquisados.

Por outro lado, o grupo de alunos que acham extremamente importante que o curso possibilite uma melhoria de renda leva-nos também a inferir que o porte do município, a política local, o fato de exercer dupla jornada de trabalho em escola estadual cujo contato com o sindicato dos professores é mais freqüente, pode ser um indicador dessa visão política de alguns alunos.

Por conseguinte, quando analisamos a melhoria de carreira, a expectativa dos alunos é bem mais acentuada do que a de renda. Verificou-se que 53,2% dos entrevistados acreditam que a melhoria na carreira é extremamente importante, 34,4% acham importante; 8,4% acreditam que tem pouca importância, e apenas 3,9% não dão importância (FIGURA 6.9).

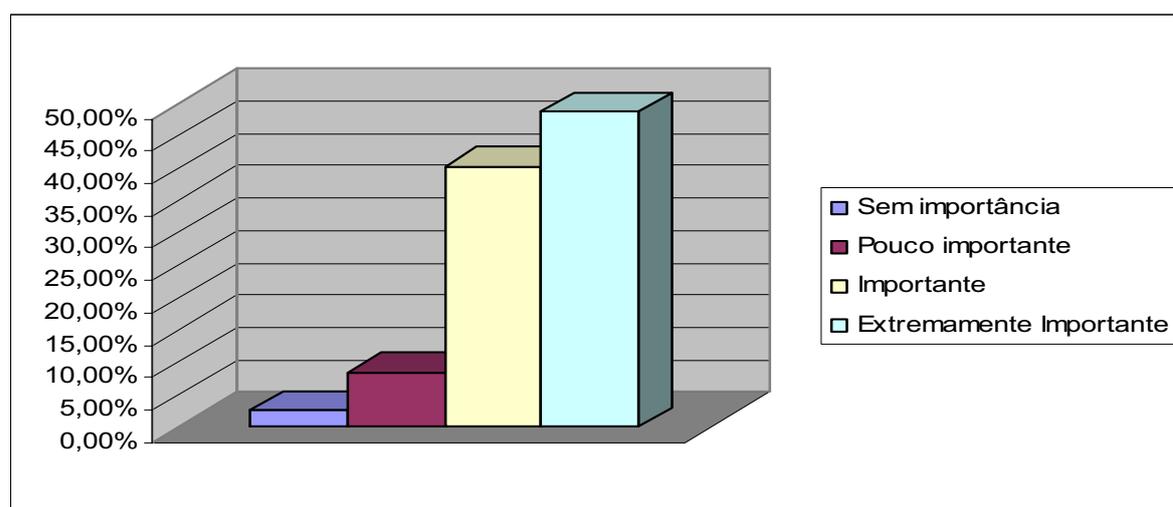


Avaliação do curso Normal Superior Modular, após 4 módulos, quanto a Melhoria de Carreira
Fonte: Pesquisa de Campo – 2004.

Surpreendentemente, há uma grande expectativa na melhoria da carreira por parte dos alunos. De um modo geral, o curso permite que, do ponto de vista individual, adquiriram respeito entre seus pares e familiares, e a formatura dos alunos confirma essa respeitabilidade. Do ponto de vista profissional, a expectativa dos professores também é muito grande, considerando que o curso vai possibilitar-lhe uma melhoria na carreira: melhores condições de trabalho, segurança e, para alguns, melhores condições de salário. Entretanto, ressaltamos que, se do ponto de vista pessoal os alunos obtêm um retorno rápido,

do ponto de vista da profissão que compõe a carreira, essa conquista é um longo caminho a ser percorrido. A falta de uma política pública de plano de carreira em alguns municípios, a política local utilizada ainda na contratação de professores, são limites históricos a serem superados para que os impactos na renda e carreira dos alunos que adquiriram o diploma de curso superior possam traduzir-se em melhoria das condições de trabalho desses profissionais.

Apesar dessas limitações, quando solicitada dos alunos uma avaliação do curso em relação à possibilidade de mercado de trabalho, 48,7% informam que é extremamente importante; 40,8% dizem que é importante identificar a possibilidade no mercado de trabalho; 8,4% que é pouco importante, e apenas 2,6% acham que essa informação não é relevante (FIGURA 6.10).



Avaliação do curso Normal Superior Modular em relação à possibilidade no mercado de trabalho
Fonte: Pesquisa de Campo – 2004.

Podemos dizer que, frente ao bombardeio de programas quanto à necessidade de os professores se qualificarem em âmbito superior para o mercado de trabalho, entendemos que o discurso neoliberal foi extremamente eficiente, uma vez que os alunos não mediram esforços para investirem em sua própria formação.

Por conseguinte, quando procuramos analisar a importância do curso para os alunos, frente aos diferentes aspectos, pudemos identificar os seguintes itens: prestígio social, realização pessoal, as novas relações de amizade e o fato de poderem contribuir para a melhoria da sociedade. Quanto ao prestígio social, temos que considerar a conquista em termos de estudos em relação aos pais, na maioria analfabeta.

A realização pessoal também está relacionada às questões econômica, social e cultural desses alunos, que se viam impedidos de deslocar-se para outras cidades, para

estudar, numa universidade pública. Nesse sentido, obter o 2º grau no município de origem era o máximo que eles podiam almejar, sendo assim a oferta desse curso pela UNIMONTES no município-núcleo foi a possibilidade de realizar um antigo sonho.

Além disso, o encontro desses alunos oriundos de vários municípios-núcleos possibilitou que eles mesmos construíssem novas relações de amizade dada a convivência durante um mês nos módulos presenciais (janeiro e julho), bem como nos encontros de grupos de estudos. Os seminários possibilitaram que os alunos pudessem compartilhar suas dificuldades, suas angústias e tensões no decorrer dos dois anos de curso. Com isso, a idéia de o curso poder ajudá-los a melhorar, a promover mudança da sociedade, vem carregada do uso de clichês, adquiridos no decorrer do curso, bem como uma visão romântica e reducionista das limitações e contradições entre escola e sociedade.

No que diz respeito à avaliação que os alunos fazem em relação à importância do que aprendem no curso, eles apontam: a aquisição do embasamento teórico, o fato de adquirir novos conhecimentos e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Na verdade, é preciso analisar que o aluno do curso Normal Superior ficou em média 15 anos sem estudar e que, à exceção dos municípios de Montes Claros, considerada a capital do norte de Minas, e Paracatu, que se localiza próximo a Brasília, os outros municípios pesquisados não oferecem espaços culturais, lazer, bibliotecas e outros ambientes que possibilitem aos alunos uma visão crítica das teorias e/ou conhecimentos transmitidos por alguns professores-formadores nessa modalidade de curso. Ainda nessa perspectiva, a importância atribuída à melhoria de sua prática pedagógica devido ao curso implica uma visão de que a teoria pode melhorar a prática do trabalho docente. Nesse sentido, acreditamos que uma investigação mais específica sobre esse assunto possa trazer-nos mais esclarecimentos.

Numa avaliação dos alunos acerca das mudanças provocadas pelo curso, de um modo geral podemos agrupá-las em dois aspectos: pessoal e profissional. Quanto à mudança pessoal, salientam que adquiriram mais autonomia, melhorou a auto-estima, o interesse pela leitura e até mesmo, tornaram-se mais audaciosas.

Quanto ao aspecto profissional, indicam a valorização profissional, mudança na forma de trabalhar com seus alunos na sala de aula (pedagogia diferenciada). A respeito das mudanças pessoais, as representações dos alunos acenam para indícios de uma pedagogia individualista, centrada na satisfação pessoal, capaz de produzir e reproduzir indivíduos que o sistema capitalista sabe explorar, com eficiência, no mercado de trabalho. De outra forma, essa visão pragmatista dos alunos voltada exclusivamente para a resolução dos problemas de sua prática docente e aprendizagem de suas crianças, denota que resolver os problemas da

prática é a tônica herdada do currículo de formação de professores oferecido pela UNIMONTES. Em nenhum momento os aspectos políticos da formação foram apontados pelos alunos pesquisados.

Ainda respondendo às perguntas sobre se o quê os alunos aprenderam no curso estava sendo útil para sua vida profissional, a avaliação que eles fazem da qualidade do curso varia entre muito bom e bom. A nota atribuída ao curso também varia de 7 a 9 pontos. Apenas dois alunos do grupo pesquisado atribuem uma nota 9,5, que significa uma avaliação próxima ao curso com nível de excelência.

Porém, quando analisamos suas respostas quanto à avaliação de um modo geral, as contradições não demoram a aparecer. As respostas dos alunos quanto à estrutura do curso, a carga horária, a forma de comunicação entre coordenação do Instituto Normal Superior (ISE) com as coordenadoras locais e, conseqüentemente, a forma de as informações chegarem até os alunos não são bem avaliadas. Dentro dessas informações, destacamos a devolução das notas dos alunos, de responsabilidade do núcleo de tutoria. A burocracia e/ou rede organizacional preconizada no Projeto Político-Pedagógico foi bastante vulnerável para dar respostas claras e objetivas aos coordenadores dos municípios-núcleos. Aparentemente, o fato de estabelecer vários setores dentro do ISE tendo em vista um melhor atendimento das dúvidas dos alunos, não foi tão eficiente, ao contrário, houve uma duplicação de esforço da coordenação do Normal Superior do ISE e equipe pedagógica para contornar os desencontros de informações. Pela mesma razão, podemos destacar os pontos fracos do curso indicado pelos alunos que ilustram a exposição anterior. Nesse aspecto, os pontos fracos do curso são: professores mal preparados e sem compromisso, aulas aos sábados durante o dia todo, muita burocracia, falta de informação, informações atrasadas, falta de notas, falta de livros e falta de recursos financeiros.

É possível destacar que, apesar da tentativa de montar uma estrutura administrativa e pedagógica no ISE, ela não foi capaz de atender a contento as necessidades de vários municípios-núcleos e seus alunos. Os alunos também destacam os pontos fortes do curso. Nesse sentido, é recorrente o fato da qualificação e preparo de alguns professores, o estímulo à reflexão e à crítica de alunos, a melhoria da prática em sala de aula e o fato de esse curso despertar-lhes o interesse para continuar seus estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na universidade, a luta de professores e alunos para preservar sua autonomia, a questão cultural-científica, e um espírito aberto sempre foi uma questão histórica. A resistência aos assédios e tentativa de controle dessa instituição pelo Estado, é também uma marca constante na história da universidade.

Quando analisamos a história da universidade no Brasil, percebemos os mesmos desafios, crises e tensões, face aos interesses dos governos de tentar controlar o ensino superior.

Nesse sentido, a universidade no Brasil sempre entrou em crise quando ela é solicitada a dar resposta à sociedade; se cada universidade, seja Federal ou Estadual, responde aos desafios de forma diferentes, tendo em vista sua própria história como instituição pública e seu projeto histórico com relação ao contexto na qual ela está inserida.

Nosso estudo constatou esse movimento na história da universidade brasileira, porém o contexto da discussão é bastante diferente, embora não seja novo o assunto. Foi com base na história da universidade brasileira que começamos a questionar a contradição e antagonismos do papel da universidade pública no contexto das exigências do mundo globalizado.

Voltamos à problematização que levantamos – até que ponto a UNIMONTES e tem conduzido suas ações pautadas na idéia de universidade pública, democrática, contribuindo para a melhoria da qualidade da formação dos professores no curso Normal Superior? A UNIMONTES é uma universidade com dificuldades financeiras e estruturais, próprias das universidades brasileiras; ela poderia expandir-se com tanta rapidez sem desqualificar os serviços prestados na formação de professores no curso Normal Superior?

A falta de reflexão e debate quanto a seu passado e perspectiva de um projeto para o futuro conduz a UNIMONTES a assumir um “presentismo” em suas ações, como resposta às pressões do mercado e da sociedade, e traduz massificação e curta duração na formação de professores do ensino fundamental no Curso Emergencial Modular do Normal Superior, tendo em vista cumprir os objetivos da LDBEN/9394/96.

Os dados da pesquisa apontam as dificuldades enfrentadas pela UNIMONTES na forma de operacionalização do curso, comprometendo a qualidade da formação de professores da educação básica. Apontam, também, que as alternativas encontradas pela

universidade para complementar seus recursos orçamentários contribuíram para alterar sua identidade como instituição pública no que diz respeito à formação de professores no curso Normal Superior Modular.

Ao retomarmos a hipótese central da pesquisa de que, ao contribuir para ampliar o acesso de um contingente de professores no curso Normal Superior, visando atender aos objetivos da LDBEN, poderia concorrer para algumas mudanças em seu papel como instituição pública, constatamos que ela se confirma. Em que pese o contexto de dificuldades apresentados nesta pesquisa, é inegável a contribuição da UNIMONTES no sentido de permitir o acesso a um contingente de professores no ensino superior nos municípios de origem. Outro aspecto a ressaltar é o fato de ela oportunizar aos professores um espaço de discussão sistemática de sua prática pedagógica, além de despertar em muitos alunos o interesse para a educação continuada na pós-graduação *lato sensu*.

Entretanto, o fato de a UNIMONTES ter oferecido oportunidade de acesso ao ensino superior para os alunos pobres no contexto dos municípios mais pobres da região “carrega consigo, nos processos de reproduções sociais, a progressão contraditória do capitalismo [...]” (SILVA JR., 2005, p. 49).

No entanto, é essa contradição que contribui para concretizar suas ações de adesão ao quase mercado educacional, alterando seu papel como instituição pública e direcionando sua política de formação de professores no curso Normal Superior voltada preferencialmente para atender o que determina a LDBEN.

Não descartamos o avanço que vem ocorrendo no interior da universidade do ensino autofinanciado, capitaneado pelas fundações sobre a lógica de qualificação para o mercado de trabalho e que provoca o individualismo nos estudantes, que passam a ver os seus iguais como concorrentes e inimigos.

A questão do financiamento das universidades é central na mudança de seu papel, face aos poucos recursos e investimento dos governos nessa instituição pública. Entretanto, negamos qualquer hipótese que inviabilize o acesso da população ao ensino público que não seja gratuito, oferecido no ambiente da universidade brasileira, no caso desta pesquisa, na UNIMONTES.

A reflexão de Dias Sobrinho (2002) contribui com nosso pensamento, quando ele afirma que: o caráter público e social da universidade impõe a necessidade de uma ética da avaliação e deve levantar questões filosóficas, éticas e políticas a respeito do que a universidade produz, seleciona e transmite, quanto à formação dos estudantes e da sociedade que ela projeta e pretende construir.

Hoje, o curso Normal Superior já não tem mais a mesma relevância para a UNIMONTES, pois ela cumpriu o que determina a lei, ou seja, formou em massa um contingente de professores e mostrou que esse curso teve seu prazo de validade vencido. No entanto, o curso de Pedagogia, que vinha acumulando experiência histórica na formação de profissionais da educação, ficou relegado a segundo plano.

Os dados desta pesquisa indicam que, se houve determinações da LDBEN, houve também consentimento e opção da UNIMONTES pela formação de professores no curso Normal Superior em detrimento do curso de Pedagogia. Como reverter essa situação?

Esse estudo propõe que as pesquisas, dissertações e teses realizadas pelos professores da UNIMONTES, no que se refere à formação de professores, apontem caminhos para uma discussão, debate e avaliação rumo à redefinição da política de formação dos profissionais da educação na UNIMONTES, e que essa Universidade, na figura de seus gestores, esteja atento e aberto às lições de sua própria experiência no campo da política de formação de professores da Educação Básica.

No momento em que encerramos este estudo, a LDBEN 9694/96 passa por uma avaliação, ao completar os 10 anos de existência. Acreditamos também que esse é um momento oportuno de revisão da UNIMONTES na proposição e participação nos programas de formação de professores cujo objetivo é atender a LDBEN. Segundo Sguissardi (2004), a história revela cautela.

Enfim, esperamos que essa pesquisa contribua para o debate de recolocar a questão da formação dos professores numa perspectiva política e emancipatória dos profissionais da educação, bem como de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

A UNIVERSIDADE DEMOCRÁTICA. *Ensino Superior*. São Paulo: Segmento. Ano 7, n.75, dez. 2004.

AÇÃO EDUCATIVA [on line]. *A educação no Brasil*. Disponível em: <<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/acaonajustica/aeducacaonobrasil.pdf>>. Acesso em 10 maio 2008. 18p.

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo: Cortez; UNIMEP, 2003.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

BATELLA, W. B.; DINIZ, A. M. A. *Desenvolvimento humano e hierarquia urbana: uma análise do IDH-M entre as cidades mineiras*. Revista de Biologia e Ciências da Terra, v. 6, p. 367-374, 2006.

BEISIEGEL, C. R. Cultura do Povo e Educação Popular. In: VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (Org.). *A cultura do povo*. São Paulo: CORTEZ & MORAES/EDUC, 1979, v. 1, p. 40-56.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: Uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA UFSCAR. *Normas para apresentação gráfica do trabalho NBR 14724:2005*. Disponível em: <http://www.bco.ufscar.br/htdocs/bibdigital01_06.htm>. Acesso em: 12 mar 2008.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, 1994. p.183-93.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRINHOSA, Mario César. A Função Social e pública da Educação na Sociedade Contemporânea. In: LOMBARDI, Jose Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

CALEIRO, Regina Célia; PEREIRA, Laurinho Mékie. *UNIMONTES 40 anos de história*. Montes Claros: Ed. UNIMONTES, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. *Educação Superior no Brasil: restauração e metamorfose das universidades públicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jaques. *Histórias das Universidades*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis; Vozes/Cipedes 1999, p. 211-222.

CUNHA, Luis Antônio. *Quem educa os educadores*. (sd) [mimeo].

_____. *A universidade temporã*. 2. ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DEMANDA PROVOCA EXPANSÃO. *Ensino Superior*. São Paulo: Segmento, ano 6, n. 71, ago. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação das universidades: experiências e tensões*. In: TRINDADE, Hégio; BLANQUER, Jean Michel (org.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. *A interiorização da educação superior e a privatização do público*. Goiânia: Ed. UFG, 2001. 202p.

DRUMOND, José Geraldo de Freitas. *Conquistando a universidade crítica: propostas de mudança na Fundação Norte Mineira de Ensino Superior*. Montes Claros: Polígono, 1989.

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

_____. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. IN: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. Neoliberal e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-102.

FUNDAÇÕES PRIVADAS X UNIVERSIDADE PÚBLICA. INFORMANDES. Brasília, n.480, nov. 2006 (impresso especial)

GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS FILHO, C. *Pesquisa Educacional: quantidade - qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. 140p. (Questões de Nova Época)

GENTILE, Pablo. *Universidades na penumbra: o círculo vicioso da precarização e privatização do espaço público*. In: _____. *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Vozes, 2001.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Vozes, 2001.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE. *Atlas de Desenvolvimento Humano*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. *Índice de Desenvolvimento Humano-M (IDH-M) 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: < www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2001/munic2001.pdf-2003-11-12>. Acesso em: 15 out. 2006.

_____. *Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar-PNDA 2001*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2001/default.shtm>. Acesso em 24 nov 2007.

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS APLICADAS – IGA. Fundação Centro Tecnológico de Minas Gerais - CETEC. *Mapas Geopolíticos de Minas Gerais*. Minas Gerais: IGA/CETEC, 1984.

JARDIM, Alex Fabiano et al. A geneologia de uma universidade de 1962 a 1989. In: CALEIRO, Regina C. L.; PEREIRA, Laurindo Mékie. (Org.). *UNIMONTES 40 anos*. Montes Claros: UNIMONTES, 2002.

JORNAL DE NOTÍCIAS. *Números de alunos da UNIMONTES cresceu 502% em dez anos*. Montes Claros. cad. I. jul. 2004, p.8.

LABES, Emerson Moisés. *Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa*. Chapecó (RS): Grifos, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Emília Freitas. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, L.S.B.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004. p.15-34.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

MACIEL, L.S.B.; SHIGUNOV NETO, A. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: _____. (org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004. p.35-76.

MAIA, C. J.; CORDEIRO, F. L. As faculdades da FUNM. In: CALEIRO, Regina Célia; PEREIRA, Laurinho Mékie. *UNIMONTES 40 anos de história*. Montes Claros: Ed. UNIMONTES, 2002.

MENEZES, Guilherme. Discurso no Plenário da Câmara dos Deputados realizado em 27 de set 2007. Disponível em: http://www.deputadoguilherme.com.br/releases_visualizar.asp?cat=&discursos&ID=602. Acesso em: 10 maio 2008.

MINOGUE, Kenneth. *O conceito de universidade*. Brasília. Ed.Unb., 1981.

NASCIMENTO, Gilberto; RODRIGUES, Juca; PINTO, Max G. Sacoleiros do Ensino. *Istoé*. São Paulo: n.1646, 8 abr. 2001. p.8.

NOGUEIRA, Alice Maria; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*. Campinas: Alínea, 1998.

NOSELLA, Pablo. *A universidade, ontem e hoje*. Aula inaugural. Centro de Ensino Superior de Iragu. Santa Catarina, 1998.

NUNES, Clarice. Representações do ensino normal nas Diretrizes Curriculares Nacionais. In: _____. *Ensino Normal – formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 7-30.

OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins; RODRIGUES, Luciene. (org.) et all. *Formação social e econômica do Norte de Minas*. Montes Claros: Ed. UNIMONTES, 2000.

PEREIRA, Laurindo Mékie; SILVA, Marcia Pereira da. A Universidade de Integração Regional. In: CALEIRO, Regina C. L.; PEREIRA, Laurindo Mékie. (Org.). *UNIMONTES 40 anos*. Montes Claros: UNIMONTES, 2004.

PNUD – PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento [on line]. *Nordeste depende mais de aposentadoria*. São Paulo: PNUD, 12 de abril de 2004. (Reportagem Especial). Disponível em: <http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens_especiais/index.php?id01=46&lay=pde>. Acesso em: 20 out 2007.

_____. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: 1991 – 2000*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em fev. 2008.

_____. *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M: 1991 – 2000*. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/ranking/idh-m>>. Acesso em fev. 2008.

QUEIROZ, D. M. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Liber Livros, 2004.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. *Bendito é o fruto entre as mulheres: um estudo sobre os professores que atuam nas séries do ensino fundamental na Região do Norte de Minas*. 109f. Dissertação (mestrando em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

REIS, Geraldo Antônio. Algumas considerações sobre o processo de desenvolvimento recente da região mineira do nordeste. In: SANTOS, Gilmar Ribeiro (org.) et. al. *Trabalho, cultura e sociedade no norte/nordeste de Minas: Considerações a partir das Ciências Sociais*. Montes Claros: Best Comunicação e Marketing, 1997.

REIS FILHO, Casemiro. Reforma universitária e ciclo básico: modelo viável: In: *EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: organização e funcionamento*. São Paulo: Macgraw Hill do Brasil, 1976. p. 195-233.

REZENDE, Antônio Muniz. *O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Educação local: Paz e Terra, 1986.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org). *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC. 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCAVAZZA, J.F. *Diferenças socioeconômicas das regiões de Minas Gerais*. Assembléia legislativa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/bancoconhecimento/tematico/DifReg.pdf>>. Acesso em: 3 out, 2007.

SCHWARTZMAN, J. *Questões de financiamento nas universidades brasileiras*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998. mimeo.

SERPA, Luiz Felipe; CUNHA, Maria Couto. Sociedade e ensino superior no Brasil: a diferente trajetória do caso baiano. *Revista Brasileira de Política e Administração*. São Bernardo do Campo. ANPAE, v.18, n.2 jul./dez., 2002. p.259-285.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M.L.A. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. S. Paulo: Cortez, 2004. p. 33-53.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. In: _____ (org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Huagner Cardoso da. *O projeto Veredas no município de Pirapora: um olhar sobre a formação a distância de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, W.C. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, Célia (org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001. 115-36.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula*. São Paulo: Xamã, 2005.

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

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES. Fundações privadas X Universidade Pública. *Informandes*, Brasília: ANDES, Novembro/2006, n, 480, 4p.

SOUZA, Mariléia de. *A experiência da Universidade Estadual de Montes Claros na formação de professores da rede municipal de Ensino Fundamental de Minas Gerais: limites e possibilidades*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação). São Paulo: Universidade São Marcos, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Héliqio. BLANQUER, Jean-Michel (org.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior: declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação; marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior*. Tradução: Amós Nascimento. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

_____. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIMONTES. *UNIMONTES avança: ação e desenvolvimento*. Gestão 2003-2004. Montes Claros: Imprensa Universitária, 2004. Gestão: dezembro de 2005 a dezembro de 2006. UNIMONTES, Montes Claros: Imprensa Universitária, 2006.

_____. *Boletim Informativo*. Montes Claros: UNIMONTES, 2005.

_____. UNIMONTES comemora dez anos de reconhecimento e planeja ações. *Jornal de notícias*, Montes Claros, 22 jul., 2004, Caderno de política, p.4.

_____. Campi Almenara. *Relatório de Avaliação do curso Normal Superior - Almenara*. Almenara: UNIMONTES, 2004.

_____. *Curso Normal Superior: formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental-emergencial – 2000/2002*. Montes Claros: 2002.

_____. *Relatório Final Curso Normal Superior – 2000-2002*. Montes Claros: Pró-Reitoria de Ensino, 2002.

_____. Parecer, nº 892/02, da Equipe de Avaliação do curso Normal Superior do Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (CEEMG) no ano de 2002.

_____. *Memoriais curso Normal Superior Janaúba, 2002*. [mimeo]

_____. *Memoriais curso Normal Superior Serro, 2005*. [mimeo]

_____. Memoriais curso Normal Superior Paracatu, 2003. [mimeo]

_____. Memoriais curso Normal Superior Corinto, 2003. [mimeo]

_____. *Carta Consulta*: curso Normal Superior/magistério das séries iniciais do ensino fundamental emergencial modular. Montes Claros: 2000.

_____. *Pesquisa por amostragem*: julho 2000. Montes Claros: documento, 2000.

VALLE, Edênio; QUEIRÓZ, José J. (orgs.). *A cultura do povo*. Coleção do Instituto de Estudos Especiais. São Paulo: Cortez e Moraes, EDUC, 1979.

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. *Ensino de Geografia e formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental*: das expectativas do curso Normal Superior da UNIMONTES à realidade. Dissertação (Mestrado em Geografia). Uberlândia: UFU, 2006.

WOLFF, Robert Paul. *O ideal da Universidade*. Trad. Sônia Veasey Rodrigues, Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

ANEXOS

ANEXO A

	PROTOCOLO
Nº do Protocolo: <u>04530</u>	
Nome: <u>Marcia Antonia Silve</u>	
Assunto: <u>Solicito documentos oficiais</u> <u>ref. curso normal Sup. modular</u>	
Data: <u>20/02/06</u>	
	
Assinatura do Funcionário	
Reitoria	
O&M - 02.10	

Montes Claros, 20 de fevereiro de 2006.

Ilma Iva
Coord. do Ensino de graduação
Geralda Eliana Veloso Lopes de Sá

Venho através deste solicitar-lhe que seja disponibilizados documentos referentes ao curso normal superior da Unimontes (modular) da Universidade Estadual de Montes Claros para que eu possa fazer cópias tendo em vista pesquisa realizada no doutorado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) cujo tema "Avaliação do normal superior da Unimontes. Os documentos necessários são:

- a. Redução de todos atos legais e oficiais que regulamentam este curso no âmbito da Unimontes.
- b. Cópia do Projeto Político Pedagógico do curso I, II, III.
- c. relatórios emitidos pela comissão de verificação do conselho Estadual de Educação para fins de reconhecimento do curso.
- d. relatório da avaliação do curso normal superior pela Unimontes - parecer parcial e parecer de aprovação do relatório.

Conto com sua colaboração na disponibilização dos dados e, na qualidade de pesquisador desta, espero contribuir na discussão e debate sobre a produção do conhecimento nesta modalidade de curso oferecida pela Unimontes.

Atenciosamente,
Prof. Márcio Antônio Sáez



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO



Montes Claros, 07 de março de 2006.

Ofício nº 013 – PRE/2006

A Sua Senhoria o Senhor

Prof. MÁRCIO ANTÔNIO SILVA

NESTA

Prezado Professor,

Em atenção ao requerimento protocolizado sob o número 04.530, no qual Vossa Senhoria solicita disponibilidade de alguns documentos, para cópia, informamos que estes documentos encontram-se a sua disposição na Coordenadoria de Ensino Superior desta Universidade.

Atenciosamente,


PROFESSORA MARIA IVETÉ SOARES DE ALMEIDA

Pró-Reitora de Ensino
UNIMONTES

ANEXO B

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Professor(a)-Aluno(a),

Este questionário tem como objetivo colher informações a respeito das transformações sócio-econômicas ocorridas nos municípios depois da realização do Curso Normal Superior, bem como verificar se os conhecimentos adquiridos foram importantes para a sua formação e, ainda, a importância da Unimontes Itinerante dentro dos municípios atendidos pelo Curso Normal Superior.

Sua participação é muito importante neste processo de avaliação.

Solicitamos sinceridade e fidelidade ao emitir a sua opinião.

Nenhuma questão deve ser deixada em branco.

Agradecemos a sua Colaboração.

Curso Normal Superior / Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Núcleo: _____ Data: ____/____/____

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Qual é a **sua renda mensal** proveniente de atividades de Educação?

_____ Reais.

2. O **seu salário** destina-se a (marcar apenas uma opção):

- () Seu próprio sustento () Seu sustento e ajuda em casa
() Algumas de suas despesas () Outro. Qual? _____
() Sustento de sua família

3. Qual é **renda mensal de sua família**?

_____ Reais.

INFORMAÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS

4. Durante os módulos presenciais onde você se hospeda?

- () Hotel () República () Pensão
() Casa de amigos () Alojamento cedido () Reside no Núcleo

5. Qual o seu gasto médio (em Reais) nos módulos presenciais com alimentação, transporte, moradia, higiene pessoal, lazer, papelaria e livraria, etc. ?

_____ Reais.

6. Durante o período dos módulos presenciais, qual é a sua média diária de gastos com:

Alimentação R\$ _____
Hospedagem R\$ _____
Papelaria R\$ _____
Farmácia R\$ _____
Supermercado R\$ _____

Outro. Qual? _____ Quanto? R\$ _____

7. Durante os módulos presenciais onde você faz suas refeições diárias com mais frequência ? (marcar apenas uma opção).
- () Sua casa () Casa de parentes () Outro. Qual? _____
 () Casa de amigos () Pensão _____
 () Hotel () Restaurante _____
8. Avalie a prestação de serviços no Município-Núcleo durante os dois anos de realização do Curso Normal Superior. Marque (1) – Permanece o mesmo; (2) – Pequena melhora; (3) – Grande melhora.
- () Biblioteca () Atividades culturais
 () Transporte () Instalações físicas da rede escolar
 () Serviço de Saúde () Alimentação
 () Hotéis e pensões () Outro. Qual? _____
9. Após cursar os quatro módulos do Curso Normal Superior você pode considerar que o mesmo foi (1) Sem importância; (2) Pouco importante; (3) Importante; (4) Extremamente importante, para:
- () Melhoria da renda () Melhoria dos conhecimentos
 () Melhoria em relação à carreira profissional () Conquista de novas amizades
 () Melhoria da auto-estima. () Prestígio social
 () Melhoria da Educação () Outro. Qual? _____
10. Qual é a fonte do recurso para pagamento do Curso?
- () Recurso pessoal integral () Bolsa parcial da Prefeitura
 () Recurso pessoal parcial () Financiamento
 () Bolsa integral da Prefeitura () Outro. Qual? _____

INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO

11. Quanto tempo você ficou sem freqüentar a escola do final do Ensino Médio até ingressar no Curso Normal Superior?
- _____ Anos. _____ Meses.
12. Qual a idéia que você tinha do Curso Normal Superior antes de fazê-lo?
- _____
- _____
13. Você considera o Curso Normal Superior, (1) Sem importância; (2) Pouco importante; (3) Importante; (4) Extremamente importante, como:
- () Possibilidade de realização pessoal () Prestígio social na profissão
 () Possibilidade de contribuir p/ a sociedade () Possibilidade no mercado de trabalho
 () Possibilidade de cumprir as exigências da LDB nº 9394/96.
14. Qual a sua opinião sobre a estrutura do curso Normal Superior quanto:
- 14.1 Seqüência das disciplinas e estrutura curricular.
 () Muito bom () Bom () Regular
- 14.2 Carga horária do curso.
 () Muito bom () Bom () Regular
- 14.3 Atendimento por parte do Núcleo de Apoio e Tutoria.
 () Muito bom () Bom () Regular
- 14.4 Devolução das avaliações pelos professores.
 () Muito bom () Bom () Regular

14.5 Comunicação ISE - Coordenação Geral / Núcleo local / Professor-aluno

() Muito bom () Bom () Regular

15. Você considera que seu o curso deveria ter:

() Exigido mais de você () Exigiu na medida certa () Exigido menos de você

16. O que você aprendeu no curso está sendo útil e importante para a sua vida profissional?

() Sem importância () Pouco importante () Importante () Extremamente importante

17. Cite duas mudanças na sua vida depois de ter **concluído o Curso Normal Superior**:

18. Como foi o atendimento, a orientação e acompanhamento dos alunos por parte da:

ISE - Coordenação Geral () Muito bom () Bom () Regular

Coordenação de Núcleo () Muito bom () Bom () Regular

Supervisão Itinerante () Muito bom () Bom () Regular

Núcleo de Apoio e Tutoria () Muito bom () Bom () Regular

19. Após a conclusão do Curso Normal Superior você sente necessidade de fazer algum curso complementar:

() Sim () Não

19.1 Em caso afirmativo qual curso você gostaria de fazer:

() de graduação () de atualização () de Pós-Graduação

19.2 Marque o (s) curso (s) de Pós-Graduação oferecido (s) pelo **Instituto Superior de Educação**, que você tem interesse de fazer:

() Educação Infantil () Metodologia do Ensino Superior

() Alfabetização e Lingüística () Educação Especial

() Psicologia e Educação () Supervisão Escolar

() Fundamentos do Processo Educativo () Outros? _____

20. Que avaliação final você faz da qualidade de seu curso?

() Muito bom () Bom () Regular

21. Atribua uma nota (zero a dez) ao Curso Normal Superior, considerando todos os aspectos envolvidos: _____

22. Cite três pontos fracos do curso:

23. Cite três pontos fortes do curso:

24. Enumere as opções abaixo de acordo com o grau de importância delas para a sua formação profissional:

(1) Sem importância; (2) Pouco importante; (3) Importante; (4) Extremamente importante

() A formação teórica () O aperfeiçoamento profissional

() A aquisição da cultura () A obtenção de diploma de nível superior

() As melhores perspectivas de ganhos materiais.

25. Durante o período de realização do curso você atuou:

() 1ª a 4ª séries () Zona Rural () Zona Urbana

() Multiseriada () Zona Rural () Zona Urbana

() Projeto () Zona Rural () Zona Urbana

() Educação Infantil () Zona Rural () Zona Urbana

() Não atuei. Motivo: _____

25.1 Caso você tenha atuado, qual o tipo de sua atividade?

- Voluntária
 Remunerada no Setor Privado
 Remunerada no Setor Público Municipal
 Remunerada no Setor Público Estadual
 Remunerada no Setor Público Federal

AUTO-AVALIAÇÃO

26. Qual foi o seu grau de dificuldade para acompanhar o curso?

- Alto Médio Baixo

27. Empenhou-se em superar suas próprias limitações?

- Sim Não Às vezes

28. Qual foi o seu grau de envolvimento no curso?

- | | | | |
|------------------------|------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Atividades Presenciais | <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular |
| Seminários | <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular |
| Oficinas | <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular |
| Trabalhos em grupo | <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular |
| Estudos individuais | <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular |

29. Como foi seu relacionamento com:

- | | | | |
|-----------------------|------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Colegas | <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular |
| Professores | <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular |
| Coordenação de núcleo | <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular |
| Supervisão Itinerante | <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular |

30. Qual o conceito final que você acha adequado ao seu esforço para fazer este curso?

- Muito bom Bom Regular

31. Você está satisfeito e motivado com a profissão de professor?

- Muito satisfeito Satisfeito Insatisfeito

30.1 Especifique os motivos da sua satisfação / insatisfação.

32. Cite duas mudanças que você gostaria de fazer na sua atividade profissional baseado nos conhecimentos adquiridos.

Críticas / Comentários / Sugestões:

ANEXO C

RECEBI
Nº: 67283
27 02 08
Rita 05:22
FADENOR

Claros, 26 de fevereiro de 2008

Prezado,

Conforme combinado com sua secretária, estou enviando-lhe antecipadamente as questões que vão servir de eixo para a entrevista-semi-estruturada com V.Sa. Neste caso, saliento que outras perguntas poderão ocorrer caso necessário, a título de esclarecimento. O objetivo desta solicitação deve-se ao fato de estar coletando dados para desenvolver minha tese de doutorado que pretende avaliar o curso normal superior de natureza modular. Espero contar com sua prestimosa colaboração, acreditando na contribuição deste estudo para a renomada Universidade da qual eu faço parte.

Questões da entrevista

- > Como você explica a questão de alguns alunos do curso normal superior que entraram na justiça contra a Fadenor para continuar os seus estudos?
- > A Fadenor teve que acionar na justiça alguma prefeitura municipal devida inadimplência?
- > O que diferencia os alunos considerados particulares do curso normal superior que frequentaram ou ainda frequentam o curso?
- > Qual foi a relação entre Fadenor e a Coopeserv enquanto ela estava ativa?
- > Por que a Coopeserv foi extinta e a Fadenor assumiu o seu lugar na condução financeira do curso normal superior?
- > A Fadenor teve que executar judicialmente algum aluno do normal superior por inadimplência de pagamento?

Márcio Antônio Silva

ANEXO D

Entrevista – 14/03/2008

Ex-Coordenadora do Programa de Interiorização do Ensino Superior

1. Qual foi o objetivo de criar a cooperativa (coopeserv) uma vez que já existia a Fadenor na Unimontes?
2. Em sua opinião a Unimontes estava preparada em termos estruturais, organizacional, recursos humanos para assumir a expansão da interiorização no curso normal superior?
3. Como ocorria o processo de financiamento curso (prefeituras, alunos) no início do curso? Ocorreu alguma mudança entre 2000 e 2002
4. Por que o instituto normal superior foi reconhecido pelo Conselho Estadual no município de Almenara e não no campus da Unimontes? Houve discussão acadêmica? Dúvida. Optou por não responder.
5. Quais os motivos da extinção e/ou do término da relação entre Fadenor/Coopeserv?
6. Que avaliação você faz da qualidade do curso normal superior na gestão 1998/2002 e a gestão 2004/2006?
7. Por que o curso de Pedagogia foi substituído em Pirapora/Januária à partir de 2001 pelo normal superior? Dúvida. Optou por não responder.
8. Comentar a relação política e financeira da Unimontes com os prefeitos no início do curso ano de 2000, e após as eleições de 2002 que também culmina no final de 2003 com a gestão do reitor. Questão contemplada item 3.

Autorizo utilizar a entrevista para fins da pesquisa de Doutorado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Assinatura

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, RG: _____, nascido em ____/____/____ e domiciliado
à _____
_____, município de _____,

declaro que consinto em participar, como voluntário, do projeto "A formação de Professores do Curso Normal Superior na perspectiva pós -LDBEN :um balanço crítico", sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof.Márcio Antonio Silva.. Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido que: A) o estudo será realizado a partir de entrevista semi-estruturada B) que não haverá riscos para minha saúde, C) que posso consultar os pesquisadores responsáveis em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida; D) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso; E) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e que estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas sem a minha identificação; F) que serei informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de mudar meu consentimento em participar da pesquisa; G) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa; H) que esta pesquisa é importante para o estudo, melhor entendimento, da proposição e participação da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes,na formação de Professores do Curso Normal Superior/modular. Assim, consinto em participar do projeto de pesquisa em questão.

_____, ____ de _____ de 200_8_.

Voluntário

Pesquisador

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com os pesquisadores nos endereços abaixo relacionados:

OBS: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante legal e a outra ao pesquisador.

ANEXO F



CONCURSO SELETIVO PARA O CURSO NORMAL SUPERIOR

TOTAL DE CANDIDATOS POR CURSO

41999

Data de realização da Prova: 28/11/1999

CURSO	SUB.TOTAL	Nº VAGAS	CAND/VAGA
028 ÁGUAS FORMOSAS	34	9	3,78
069 ÁGUAS VERMELHAS	33	9	3,67
014 ANGELÂNDIA	13	3	4,33
015 ARICANDUVA	6	5	1,20
010 ARINOS	89	30	2,97
058 ATALÉIA	74	34	2,18
113 AUGUSTO DE LIMA	10	4	2,50
029 BANDEIRA	24	8	3,00
059 BERTÓPOLIS	5	2	2,50
114 BIQUINHAS	19	7	2,71
001 BOCAIÚVA	161	60	2,68
124 BONFINÓPOLIS DE MINAS	41	18	2,28
151 BOTUMIRIM	26	10	2,60
125 BRASILÂNDIA	33	10	3,30
002 BUENÓPOLIS	69	40	1,73
009 BURITIS	112	30	3,73
080 BURITIZEIRO	89	40	2,23
126 CABECEIRA GRANDE	28	10	2,80
013 CAPELINHA	107	31	3,45
053 CAPITÃO ENÉAS	25	10	2,50
060 CARLOS CHAGAS	21	10	2,10
046 CATUTI	8	5	1,60
071 COMERCINHO	56	9	6,22
024 CÔNEGO MARINHO	28	25	1,12
115 CORINTO	23	6	3,83
061 CRISÓLITA	15	5	3,00
152 CRISTÁLIA	37	10	3,70
073 DIVISA ALEGRE	30	8	3,75
074 DIVISÓPOLIS	17	10	1,70
131 DOM BOSCO	21	10	2,10
136 ENGENHEIRO CALDAS	5	3	1,67
003 ENGENHEIRO NAVARRO	28	17	1,65
030 FELISBURGO	36	8	4,50
116 FELIXLÂNDIA	46	16	2,88

137 FERNANDES TOURINHO	2	2	1,00
011 FORMOSO	21	20	1,05
004 FRANCISCO DUMONT	16	16	1,00
031 FRONTEIRA DOS VALES	23	5	4,60
095 FRUTA DE LEITE	3	3	1,00
050 GAMELEIRAS	15	20	0,75
005 GLAUCILÂNDIA	30	17	1,76
138 GOIABEIRA	15	6	2,50
134 GOVERNADOR VALADARES	288	114	2,53
150 GRÃO MOGOL	82	20	4,10
021 GUANHÃES	504	150	3,36
006 GUARACIAMA	9	15	0,60
081 IBIÁÍ	28	10	2,80
107 IBIRACATU	42	10	4,20
022 IBIRITÉ	1983	250	7,93
102 ICARAÍ DE MINAS	26	15	1,73
054 ITACAMBIRA	41	15	2,73
025 ITACARAMBI	113	35	3,23
139 ITANHOMI	11	12	0,92
075 ITAOBIM	53	10	5,30
032 JACINTO	56	10	5,60
088 JAÍBA	54	23	2,35
089 JANAÚBA	104	52	2,00
023 JANUÁRIA	83	75	1,11
108 JAPONVAR	22	14	1,57
082 JEQUITAÍ	46	21	2,19
033 JEQUITINHONHA	21	6	3,50
027 JOAÍMA	54	21	2,57
127 JOÃO PINHEIRO	45	15	3,00
007 JOAQUIM FELÍCIO	23	10	2,30
034 JORDÂNIA	50	5	10,00
153 JOSENÓPOLIS	19	10	1,90
055 JURAMENTO	16	10	1,60
042 JUVENÍLIA	38	15	2,53
083 LAGOA DOS PATOS	21	11	1,91
122 LASSANCE	8	6	1,33
109 LONTRA	39	11	3,55
103 LUIZLÂNDIA	44	20	2,20
062 MACHACALIS	29	13	2,23
017 MALACACHETA	34	14	2,43
041 MANGA	196	35	5,60
140 MARILAC	9	3	3,00
076 MATA VERDE	21	8	2,63

043	MATIAS CARDOSO	27	20	1,35
045	MATO VERDE	68	38	1,79
077	MEDINA	35	9	3,89
018	MINAS NOVAS	81	21	3,86
044	MIRAVÂNIA	43	30	1,43
049	MONTALVÂNIA	78	20	3,90
052	MONTES CLAROS	204	100	2,04
047	MONTEZUMA	14	11	1,27
117	MORADA NOVA DE MINAS	29	6	4,83
118	MORRO DA GARÇA	8	6	1,33
141	NACIP RAYDAN	16	3	5,33
057	NANUQUE	95	46	2,07
133	NATALÂNDIA	18	8	2,25
143	NOVA MÓDICA	30	8	3,75
090	NOVA PORTEIRINHA	24	17	1,41
096	NOVO HORIZONTE	15	10	1,50
008	OLHOS D'ÁGUA	46	25	1,84
097	PADRE CARVALHO	31	20	1,55
091	PAI PEDRO	43	21	2,05
128	PARACATU	24	15	1,60
110	PATIS	44	13	3,38
063	PAVÃO	5	2	2,50
068	PEDRA AZUL	126	14	9,00
026	PEDRAS DE MARIA DA CRUZ	23	15	1,53
144	PESCADOR	6	10	0,60
104	PINTÓPOLIS	46	20	2,30
079	PIRAPORA	107	58	1,84
084	PONTO CHIQUE	20	8	2,50
078	PONTO DOS VOLANTES	15	7	2,14
087	PORTEIRINHA	159	54	2,94
130	RIACHINHO	36	12	3,00
051	RIACHO DOS MACHADOS	30	15	2,00
036	RIO DO PRADO	18	5	3,60
037	RUBIM	21	4	5,25
094	SALINAS	87	50	1,74
040	SALTO DA DIVISA	37	5	7,40
065	SANTA HELENA DE MINAS	11	5	2,20
038	SANTA MARIA DO SALTO	8	4	2,00
039	SANTO ANTÔNIO DO JACINTO	32	10	3,20
048	SANTO ANTÔNIO DO RETIRO	40	11	3,64
154	SANTO HIPÓLITO	12	5	2,40
101	SÃO FRANCISCO	178	75	2,37
145	SÃO GERALDO DO BAIXIO	14	3	4,67

120 SÃO GONÇALO DO ABAETÉ	25	10	2,50
106 SÃO JOÃO DA PONTE	92	30	3,07
056 SÃO JOÃO DO PACUÍ	32	15	2,13
099 SÃO JOÃO DO PARAÍSO	84	40	2,10
147 SÃO JOSÉ DO DIVINO	7	3	2,33
146 SÃO JOSÉ DO SAFIRA	18	3	6,00
085 SÃO ROMÃO	79	19	4,16
066 SERRA DO AIMORÉS	46	22	2,09
093 SERRANÓPOLIS	20	13	1,54
100 TAIÓBEIRAS	49	30	1,63
148 TARUMIRIM	1	10	0,10
112 TRÊS MARIAS	89	40	2,23
149 TUMIRITINGA	20	10	2,00
019 TURMALINA	44	18	2,44
105 UBAÍ	38	20	1,90
067 UMBURATIBA	21	6	3,50
123 UNAI	149	35	4,26
132 URUANA DE MINAS	14	7	2,00
012 URUCUIA	32	20	1,60
086 VÁRZEA DA PALMA	61	33	1,85
111 VARZELÂNDIA	78	22	3,55
092 VERDELÂNDIA	33	20	1,65
020 VEREDINHA	16	8	2,00

42000

Data de realização da Prova: 11/06/2000

CURSO	SUB.TOTAL	Nº VAGAS	CAND/VAGA
02 BRASÍLIA DE MINAS (PREFEITURA)	117	60	1,95
03 BRASÍLIA DE MINAS (REDE ESTADUAL)	47	40	1,18
04 CAPITÃO ANDRADE	22	14	1,57
05 CENTRAL DE MINAS	12	15	0,80
06 CONSELHEIRO PENA	82	21	3,90
07 CONTAGEM	479	200	2,40
08 CUPARAQUE	22	10	2,20
09 DIV. DAS LARANJEIRAS	8	15	0,53
10 FREI INOCÊNCIO	35	25	1,40
11 GOIABEIRA	5	3	1,67
12 IBIRITÉ	580	215	2,70
14 ITABIRINHA DE MANTENA	32	25	1,28
15 ITUÊTA	25	8	3,13
16 MANTENA	77	70	1,10
17 MENDES PIMENTEL	15	10	1,50
19 PERIQUITO	52	14	3,71
21 RESPLENDOR	63	30	2,10

22 SANTA RITA DO ITUÊTA	16	5	3,20
25 SÃO JOÃO DE MANTENINHA	22	15	1,47
23 SÃO FÉLIX DE MINAS	19	15	1,27
24 SÃO GERALDO DO BAIXO	15	5	3,00

42002

Data de realização da Prova: 16/06/2002

CURSO	SUB.TOTAL	Nº VAGAS	CAND/VAGA
045 AÇUCENA	3	15	0,20
021 ÁGUA BOA	74	50	1,48
001 ÁGUAS FORMOSAS	81	20	4,05
097 ÁGUAS VERMELHAS	73	10	7,30
008 ALMENARA	174	100	1,74
132 ALPERCATA	24	15	1,60
022 ANGELÂNDIA	37	25	1,48
023 ARICANDUVA	10	11	0,91
015 ARINOS	46	20	2,30
032 ATALÉIA	68	20	3,40
037 AUGUSTO DE LIMA	3	6	0,50
009 BANDEIRA	13	5	2,60
123 BERIZAL	27	16	1,69
002 BERTÓPOLIS	7	7	1,00
073 BONFINÓPOLIS DE MINAS	7	7	1,00
074 BRASILÂNDIA DE MINAS	16	15	1,07
038 BUENÓPOLIS	7	6	1,17
133 BUGRE	12	10	1,20
019 BURITIS	134	90	1,49
161 BURITIZEIRO	44	30	1,47
075 CABECEIRA GRANDE	21	13	1,62
098 CACHOEIRA DO PAJEÚ	49	33	1,48
024 CAPELINHA	100	66	1,52
134 CAPITÃO ANDRADE	10	15	0,67
086 CAPITÃO ENÉAS	41	40	1,03
033 CARLOS CHAGAS	64	40	1,60
047 CARMÉSIA	14	9	1,56
091 CATUJI	33	21	1,57
083 CATUTI	16	15	1,07
016 CHAPADA GAÚCHA	16	10	1,60
079 COMERCINHO	61	30	2,03
048 CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO	3	13	0,23
039 CORINTO	43	15	2,87
135 CÓRREGO NOVO	23	20	1,15
003 CRISÓLITA	30	20	1,50
099 CURRAL DE DENTRO	25	15	1,67

108 DIVINO DAS LARANJEIRAS	9	9	1,00
173 DIVINOLÂNDIA	21	0	#Div/01
100 DIVISA ALEGRE	15	10	1,50
101 DIVISÓPOLIS	38	16	2,38
076 DOM BOSCO	3	5	0,60
136 DOM CAVATI	11	20	0,55
049 DOM JOAQUIM	31	16	1,94
050 DORES DE GUANHÃES	30	25	1,20
137 ENGENHEIRO CALDAS	39	20	1,95
043 ESPINOSA	147	72	2,04
065 FELIZBURGO	20	10	2,00
138 FERNANDES TOURINHO	21	15	1,40
174 FERROS	16	0	#Div/01
020 FORMOSO	10	10	1,00
034 FREI GASPAR	39	25	1,56
109 FREI INOCÊNCIO	8	10	0,80
004 FRONTEIRA DOS VALES	22	15	1,47
110 GALILÉIA	9	10	0,90
084 GAMELEIRAS	45	20	2,25
087 GRÃO MOGOL	15	10	1,50
051 GUANHÃES	40	30	1,33
088 GUARACIAMA	12	10	1,20
139 IAPU	9	25	0,36
162 IBIÁÍ	35	12	2,92
167 IBIRACATU	47	33	1,42
140 IMBÉ DE MINAS	26	20	1,30
124 INDAIABIRA	25	20	1,25
141 INHAPIM	1	20	0,05
040 INIMUTABA	3	6	0,50
111 IPANEMA	11	10	1,10
089 ITACAMBIRA	22	15	1,47
092 ITAIPÉ	19	17	1,12
026 ITAMARANDIBA	4		
142 ITANHOMI	43	40	1,08
080 ITAOBIM	20	13	1,54
081 ITINGA	44	22	2,00
112 ITUÊTA	9	13	0,69
010 JACINTO	45	35	1,29
063 JANAÚBA	185	50	3,70
168 JAPONVAR	6	7	0,86
163 JEQUITÁÍ	21	16	1,31
066 JEQUITINHONHA	69	10	6,90
067 JOAÍMA	44	22	2,00

077 JOÃO PINHEIRO	114	45	2,53
176 JOSÉ RAYDAN	17	0	#Div/0!
094 LADAINHA	8	8	1,00
164 LAGOA DOS PATOS	12	10	1,20
078 LAGOA GRANDE	16	15	1,07
165 LASSANCE	21	7	3,00
027 LEME DO PRADO	2	6	0,33
005 MACHACALIS	12	6	2,00
028 MALACACHETA	39	27	1,44
044 MAMONAS	28	28	1,00
143 MARILAC	11	11	1,00
102 MATA VERDE	15	16	0,94
052 MATERLÂNDIA	23	20	1,15
144 MATHIAS LOBATO	23	15	1,53
082 MEDINA	38	35	1,09
041 MONJOLOS	23	15	1,53
085 MONTE AZUL	25	15	1,67
068 MONTE FORMOSO	21	10	2,10
090 MONTES CLAROS	282	75	3,76
119 MONTEZUMA	23	20	1,15
042 MORRO DA GARÇA	2	2	1,00
145 NACIP RAYDAN	22	15	1,47
125 NINHEIRA	74	35	2,11
113 NOVA BELÉM	32	25	1,28
146 NOVA MÓDICA	26	18	1,44
064 NOVA PORTEIRINHA	49	25	1,96
095 NOVO CRUZEIRO	92	49	1,88
006 NOVO ORIENTE DE MINAS	6	15	0,40
069 PADRE PARAÍSO	5	3	1,67
070 PALMÓPOLIS	49	25	1,96
096 PARACATU	62	50	1,24
053 PAULISTAS	32	20	1,60
103 PEDRA AZUL	97	50	1,94
169 PEDRAS DE MARIA DA CRUZ	6	15	0,40
114 PERIQUITO	15	15	1,00
170 PINTÓPOLIS	10	10	1,00
106 POMPÉU	150	100	1,50
107 PORTEIRINHA	126	50	2,52
115 RESPLENDOR	34	32	1,06
017 RIACHINHO	17	10	1,70
071 RIO DO PRADO	13	10	1,30
120 RIO PARDO DE MINAS	157	100	1,57
012 RUBIM	43	30	1,43

054 SABINÓPOLIS	31	19	1,63
013 SALTO DA DIVISA	26	30	0,87
147 SANTA EFIGÊNIA DE MINAS	29	20	1,45
007 SANTA HELENA DE MINAS	19	17	1,12
072 SANTA MARIA DO SALTO	15	10	1,50
055 SANTA MARIA DO SUAÇUÍ	31	15	2,07
116 SANTA RITA DO ITUÊTO	9	10	0,90
014 SANTO ANTÔNIO DO JACINTO	158	100	1,58
121 SANTO ANTÔNIO DO RETIRO	34	20	1,70
148 SÃO DOMINGOS DAS DORES	5	5	1,00
149 SÃO FÉLIX DE MINAS	11	12	0,92
117 SÃO GERALDO DO BAIXIO	7	6	1,17
126 SÃO JOÃO DO PARAÍSO	92	63	1,46
172 SÃO JOSÉ DA SAFIRA	49	15	3,27
151 SÃO JOSÉ DO DIVINO	4	4	1,00
057 SÃO PEDRO DO SUAÇUÍ	23	16	1,44
152 SÃO SEBASTIÃO DO ANTA	17	20	0,85
058 SÃO SEBASTIÃO DO MARANHÃO	30	20	1,50
153 SARDOÁ	43	25	1,72
059 SENHORA DO PORTO	9	7	1,29
060 SERRA AZUL DE MINAS	33	22	1,50
128 SERRO	135	50	2,70
130 SETE LAGOAS	52	50	1,04
122 TAIÓBEIRAS	19	10	1,90
118 TAPARUBA	10	10	1,00
154 TARUMIRIM	54	55	0,98
160 TRÊS MARIAS	80	50	1,60
155 TUMIRITINGA	25	25	1,00
030 TURMALINA	16	11	1,45
156 UBAPORANGA	11	10	1,10
036 UMBURATIBA	20	10	2,00
018 URUCUIA	20	10	2,00
127 VARGEM GRANDE DO RIO PARDO	18	16	1,13
166 VÁRZEA DA PALMA	25	25	1,00
171 VARZELÂNDIA	65	35	1,86
031 VEREDINHA	5	4	1,25
061 VIRGINÓPOLIS	26	20	1,30

52001

Data de realização da Prova: 10/06/2001

CURSO	SUB.TOTAL	Nº VAGAS	CAND/VAGA
39 MONTES CLAROS	201	100	2,01

Montes Claros segunda-feira, 22 de março de 2004

ANEXO G – RESOLUÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PARECER Nº 892/02
APROVADO EM 28.11.02
PROCESSO Nº 31.181

Manifesta-se sobre reconhecimento do Curso Normal Superior – habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Emergencial, Modular-Presencial, ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, fora de sede.

Histórico

Trata-se de relatório elaborado pela comissão instituída pela Portaria CEE nº 73/02, de 30.10.02, integrada pela professora Sônia Turffi Gannam, da UFMG, e pelas assessoras Maria Guilhermina Nogueira e Leila Maria de Moraes Rabelo, que esteve em Montes Claros para verificar in loco as condições de funcionamento do Curso Normal Superior – habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Emergencial, Modular-Presencial, tendo em vista o pedido de reconhecimento feito pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, fora de sede.

Preocupados em reduzir o número de professores leigos ou com apenas o Ensino Médio, os administradores municipais procuraram medidas para alterar esse quadro, com a finalidade de proporcionar-lhes melhoria do processo educativo.

Para tanto, a UNIMONTES, por meio da Coordenadoria de Graduação/Pró-Reitoria de Ensino, propôs a realização do Curso Normal Superior – Emergencial, Presencial-Modular, nos municípios de Águas Formosas, Almenara, Arinos, Bocaiúva, Brasília de Minas, Buítes, Capelinha, Carlos Chagas, Corinto, Contagem, Espinosa, Governador Valadares, Grão Mogol, Guanhães, Ibité, Janaúba, Januária, Joáima, João Pinheiro, Manga, Mantena, Mato Verde, Medina, Monte Azul, Montes Claros, Nanuque, Novo Cruzeiro, Paracatu, Pedra Azul, Pirapora, Pompéu, Porteirinha, Resplendor, Rio Pardo de Minas, Salinas, São Francisco, São João do Paraíso, São João da Varzelândia, que teve seu funcionamento autorizado pelos Decretos nºs 41.598, de 30/03/01 e 42.399, de 04/03/02.

Mérito

Adoto na íntegra o relatório da Comissão Verificadora, ressaltando os seguintes conceitos:

- | | |
|---|----------|
| • Projeto Pedagógico | C |
| • Corpo docente (avaliação final) | B |
| • Adequação dos docentes às disciplinas | A |
| • Regime de trabalho | A |
| • Plano de Carreira | A |
| • Biblioteca | B |
| • Laboratórios | B |
| • Infra-estrutura Computacional | B |
| • Infra-estrutura Física e Mobiliário | B |
| <i>Conceito Final</i> | <i>B</i> |



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Considerações Finais da Comissão

A verificação in loco do Curso Normal Superior – Emergencial, oferecido pela UNIMONTES, ocorreu de fato apenas no Núcleo de Montes Claros, não tendo sido visitados outros núcleos além deste. Para a avaliação dos vários itens que constituem o presente relatório, baseamo-nos em documentos escritos e nas informações da Pró-Reitoria de Ensino e das coordenadoras do curso, nas entrevistas com professoras-formadoras, supervisoras itinerantes e professoras-alunas de Montes Claros, não tendo havido oportunidade de contato direto com discentes de outros locais. Foi-nos também apresentada farta documentação fotográfica dos diversos municípios em que se desenvolve o curso, assim como atas de reuniões e trabalhos escritos do corpo discente. Embora interessante, esse material não substitui eventuais visitas a esses locais, as quais serviriam para uma avaliação mais acurada da operacionalização do curso, tal como apresentado no Projeto Pedagógico e no Plano de Ensino apresentados à comissão para análise. Aspectos como estrutura física (criticada por um número representativo de respondentes à pesquisa descrita no Relatório Final 2000-2002), recursos materiais, biblioteca e laboratórios, só poderiam ser verificados in loco. Cabe-nos inclusive indagar de quem seria a responsabilidade de avaliar esses itens nos núcleos fora de Montes Claros: à UNIMONTES considerando o convênio firmado com as prefeituras, responsáveis por esses aspectos, ou ao CEE/MG?

Relativamente ao Projeto Pedagógico do curso, consideramos bastante elogiável o trabalho da coordenação e do corpo docente na condução da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que se traduz num esforço de aliar teoria e prática e iniciar as professoras-alunas em pesquisa.

A estrutura curricular está de modo geral adequada ao perfil profissiográfico do discente que se pretende formar, entretanto, deveriam ser feitas modificações na disciplina Educação e Sociedade, de maneira a proporcionar de forma mais efetiva uma formação voltada para a consciência profissional e, sobretudo, política do discente, de acordo com o que se pretende alcançar.

Outras sugestões curriculares foram apresentadas no item 3.2 do presente Relatório.

No Plano de Ensino, deverão constar os nomes dos docentes das respectivas disciplinas. As ementas de algumas disciplinas devem ser mais desenvolvidas (Fundamentos de Didática II, por exemplo) ou revistas (Metodologia da Pesquisa em Educação, cujo conteúdo programático deve também ser completado e Princípios e Métodos de Alfabetização, que não apresenta conteúdo programático).

Relativamente ao corpo docente observa-se contradição no número de docentes da listagem que consta do Projeto disponibilizado para análise e na relação apresentada durante a verificação in loco, não tendo sido esclarecido a contento qual o real número de professores que constituem o corpo docente do total de municípios em que é oferecido o Curso Normal Superior. Também não foi possível identificar, em nenhuma das listagens, o município em que atuam os docentes relacionados, exceção feita aos do núcleo de Montes Claros.

Finalmente, sugerimos que a experiência do Curso Normal Superior – Emergencial - não se deve interromper com o término determinado para 2004, mas que seja reformulado, de maneira a ser oferecido em Montes Claros como Curso Regular, com a inclusão, no currículo, de disciplinas que contemplem a educação de jovens e adultos das séries iniciais, bem como a educação para portadores de necessidades especiais, além das outras sugestões apresentadas no presente Relatório. O total de alunos formandos é de 3.739, em 235 municípios agrupados em 25 núcleos.



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Conclusão da Comissão

Tendo em vista o conceito final B obtido após minuciosa verificação in loco, esta Comissão é favorável ao Reconhecimento do Curso Normal Superior – Emergencial, com a habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, em Montes Claros e fora de sede, cuja previsão de encerramento está determinada para 2004.

Conclusão

Pelo exposto, sou favorável ao reconhecimento do Curso Normal Superior – Habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Emergencial, Modular-Presencial, oferecido pela UNIMONTES, em Montes Claros e nos municípios e Águas Formosas, Almenara, Arinos, Bocaiúva, Brasília de Minas, Buritis, Capelinha, Carlos Chagas, Corinto, Contagem, Espinosa, Governador Valadares, Grão Mogol, Guanhães, Ibité, Janaúba, Januária, Joáima, João Pinheiro, Manga, Mantena, Mato Verde, Medina, Monte Azul, Nanuque, Novo Cruzeiro, Paracatu, Pedra Azul, Pirapora, Pompéu, Porteirinha, Resplendor, Rio Pardo de Minas, Salinas, São Francisco, São João do Paraíso, São João da Varzelândia, para fins de expedição de diploma.

Após aprovado, este parecer deverá ser encaminhado ao Senhor Secretário de Estado da Educação, para homologação, e, posteriormente, ao Senhor Governador do Estado, para expedição do competente decreto.

Este, o parecer.

Belo Horizonte, 28 de novembro de 2002

a) Adair Ribeiro - Relator

ANEXO H – DADOS NÚMERO DE FORMANDOS NORMAL SUPERIOR – SECRETARIA GERAL

Montes Claros, 14 de junho de 2004
Ilma Maria José de Oliveira
Secretária Geral da Unimontes

Protocolo 14411
14/06/2004


Senhora Secretária,

Venho através deste, enquanto professor desta universidade, solicitar de V.S. dados referentes a expansão do ensino da Unimontes, considerando os seguintes aspectos:

1- No campus de Montes Claros deste a sua criação:

- a- Relacionar os cursos por faculdades e /ou centros e suas devidas datas de criação
- b- Número de alunos por cursos
- c- Evasão

2- Os mesmos itens, acima relacionados, para os demais campi

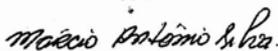
3- Dos cursos coordenados pela Fadcnor: Pós médio / ~~emergenciais~~ / ~~plenificação~~ / sequencial e Normal Superior, necessito das seguintes informações:

- a- Curso
- b- Localidade
- c- Período
- d- Número de alunos
- e- Evasão

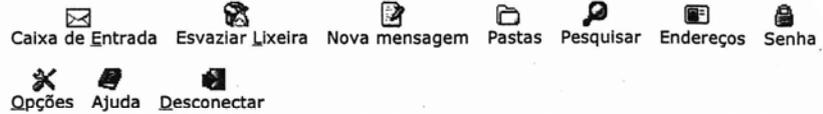
Em tempo. Tais dados solicitados se fazem necessários para operacionalização de uma pesquisa scrito sensu, que estou desenvolvendo, sobre o processo de expansão da Unimontes.

Desde já, agradeço e conto com a sua atenção e valiosa colaboração.

Atenciosamente,


Márcio Antônio Silva

Verificar o que foi
feitos pronto.
15.06.04.



Limite de Espaço: 18,54MB / 50,00MB (37,07%)

Caixa de Entrada: Solicitação de Dados (3 de 40)

Marcar como: Mover | Copiar | Esta mensagem para: Retornar para Caixa de Entrada

Excluir | Responder | Encaminhar | Ver Discussão | Código Fonte da Mensagem | Salvar como | Imprimir

Data: Sun, 24 Feb 2008 21:13:58 -0300 [24-02-2008 21:13:58 BRT]

De: Marcio Antonio Silva <marciozaratrusta@ig.com.br>

Para: secretaria.geral@unimontes.br

Assunto: Solicitação de Dados

Parte(s): Baixar todos anexos (em arquivo .zip)

Cabeçalhos: Exibir Todos os Cabeçalhos

Partes alternativas para esta seção:
unnamed [text/plain] 0,87 KB

Clique em AQUI para ver o conteúdo HTML em uma janela separada.

Montes Claros, 25 de fevereiro de 2008

Prezada Maria José

Conforme combinado com V.Sa. estou solicitando alguns dados desta secretaria geral da Unimontes relacionados ao curso normal superior regular e modular. objetivo desta solicitação deve-se ao fato de estar colhendo informações para desenvolver minha tese de doutorado.

1. O número de alunos formados no curso normal superior (modular) por ano até a presente data.
2. O número de alunos formados no curso normal superior regular por ano na sede Unimontes bem como nos respectivos campi.
3. O número de alunos formados pelo projeto Veredas (data de início do curso e término).
4. Para efeito de registro (dados) na secretaria os alunos do normal superior modular são contabilizados e considerados alunos da Unimontes?

Márcio Antônio Silva

Excluir | Responder | Encaminhar | Ver Discussão | Código Fonte da Mensagem | Salvar como | Imprimir

Marcar como: Mover | Copiar | Esta mensagem para: Retornar para Caixa de Entrada

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – MINAS GERAIS
CURSOS MODULARES MINISTRADOS PELA UNIMONTES

2002

CURSO	TOTAL GRADUADOS
Normal Superior(Brasília de Minas)	98
Normal Superior(Bocaiúva)	192
Normal Superior(Buritis)	100
Normal Superior(Capelinha)	97
Normal Superior(Contagem)	174
Normal Superior(Governador Valadares)	199
Normal Superior(Grão Mogol)	41
Normal Superior(Ibirité I)	194
Normal Superior(Ibirité II)	230
Normal Superior(Januária)	145
Normal Superior(Joaíma)	103
Normal Superior(Manga)	96
Normal Superior(Mantena)	175
Normal Superior(Mato Verde)	100
Normal Superior(Montes Claros)	145
Normal Superior(Nanuque)	142
Normal Superior(Pedra Azul)	102
Normal Superior(Pirapora)	197
Normal Superior(Porteirinha)	180
Normal Superior(Resplendor)	166
Normal Superior(Rio Pardo de Minas)	166
Normal Superior(São João da Ponte)	99
Normal Superior(Salinas)	141
Normal Superior(Três Marias)	100
Normal Superior(Unaí)	150

2003

CURSO	TOTAL GRADUADOS
Normal Superior(Guanhães)	152
Normal Superior(Montes Claros)	95

2004

CURSO	TOTAL GRADUADOS
Normal Superior(Águas Formosas)	100
Normal Superior(Almenara)	302
Normal Superior(Arinos)	50
Normal Superior(Buritis)	99

Normal Superior(Carlos Chagas)	97
Normal Superior(Capelinha)	195
Normal Superior(Corinto)	49
Normal Superior(Espinosa)	100
Normal Superior(Guanhães)	300
Normal Superior(João Pinheiro)	100
Normal Superior (Janaúba)	96
Normal Superior(Joaíma)	99
Normal Superior(Medina)	97
Normal Superior(Monte Azul)	54
Normal Superior(Montes Claros)	287
Normal Superior(Novo Cruzeiro)	140
Normal Superior(Paracatu)	50
Normal Superior(Pedra Azul)	150
Normal Superior(Porteirinha)	50
Normal Superior(Resplendor)	127
Normal Superior(Rio Pardo de Minas)	127
Normal Superior(São João do Paraíso)	144
Normal Superior(Sete Lagoas)	44
Normal Superior(são Francisco)	144
Normal Superior(Serro)	99
Normal Superior(Tarumirim)	408
Normal Superior(Três Marias)	48
Normal Superior(Várzea da Palma)	100
Normal Superior(Varzelândia)	97
Normal Superior(Pompeu)	94

2005

CURSO	TOTAL GRADUADOS
Normal Superior(Águas Vermelhas)	84
Normal Superior(Alpercata)	218
Normal Superior(Botumirim)	80
Normal Superior(Brumadinho)	138
Normal Superior(Corinto)	47
Normal Superior(Governador Valadares)	29
Normal Superior(Grão Mogol)	90
Normal Superior(Itacarambi)	83
Normal Superior(Jaíba)	44
Normal Superior(Japonvã)	88
Normal Superior(Manga)	96
Normal Superior(Montes Claros)	145
Normal Superior(São João da Ponte)	83
Normal Superior(Salinas)	167
Normal Superior(Serro)	87
Normal Superior(Taiobeiras)	42

Normal Superior(Tumalina)	141
Normal Superior(Várzea da Palma)	47
Normal Superior/Veredas(Montes Claros)	495
Normal Superior/Veredas(Pirapora)	221
Normal Superior/Veredas(São Francisco)	183
Normal Superior/Veredas(Januária)	324

2006

CURSO	TOTAL GRADUADOS
Normal Superior(Água Boa)	89
Normal Superior(Guanhães)	34
Normal Superior(Joaíma)	47
Normal Superior(São Francisco)	89
Normal Superioro(Itamarandiba)	88
Normal Superior(Mirabela)	92
Normal Superior(Paraopeba)	34
Normal Superior(Ponto dos Volantes)	78

2007

CURSO	TOTAL GRADUADOS
Normal Superior(Arinos)	85
Normal Superior(Guanhães)	37
Normal Superior(Sete Lagoas)	44
Normal Superior(Brasilândia de Minas)	41
Normal Superioro(Francisco Sá)	71
Normal Superior(Ibiaí)	39
Normal Superior(Matias Cardoso)	76
Normal Superior(Pedra Azul)	47
Normal Superior(Rio Pardo de Minas)	44
TOTAL GERAL	11.594

ANEXO I – CONSELHO ESTADUAL – PARECER



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
SECRETARIA DOS CONSELHOS



RESOLUÇÃO N° 144 - CEPEX/2006

"SUSPENDE TEMPORARIAMENTE A OFERTA DO CURSO NORMAL SUPERIOR EM TODOS OS CAMPI E NÚCLEOS".

O Reitor e Presidente do CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - CEPEX da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES, *Professor PAULO CÉSAR GONÇALVES DE ALMEIDA*, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral vigentes, "ad referendum" deste órgão colegiado superior, considerando:

- o artigo 53, inciso I da Lei n° 9.394/96;
- o Regimento Geral da UNIMONTES;
- o Decreto n° 43.586/03, art. 5°, inciso II;
- a Resolução CNE/CP N° 1/2006 que "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação de Pedagogia - Licenciatura" e determina a obrigatoriedade da formação prioritária para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil nesse curso;
- a responsabilidade da Administração Pública em zelar pelo uso adequado dos recursos públicos a ela confiados;
- a garantia do suprimento da demanda indispensável e imediata, por profissionais habilitados em nível superior para o exercício da docência nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental,

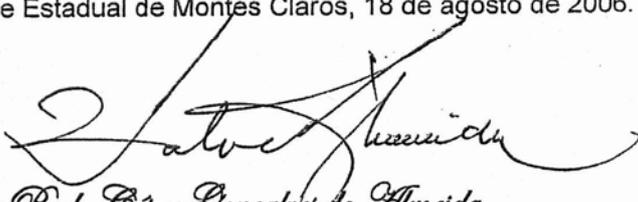
RESOLVE:

Art. 1º. **SUSPENDER**, temporariamente, a oferta do Curso NORMAL SUPERIOR em todos os "campi" e núcleos.

Art. 2º. Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entra em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, 18 de agosto de 2006.


Professor Paulo César Gonçalves de Almeida
REITOR E PRESIDENTE DO CEPEX

ANEXO J – CORRESPONDÊNCIA ELETRÔNICA

	PROTOCOLO
Nº do Protocolo: <u>649</u>	
Nome: <u>Márcio Antônio Silva</u>	
Assunto: <u>Pedido de papel e dados</u> <u>do sócio-econômico alunos</u> <u>normal superior.</u>	
Data: <u>23/03/2005</u>	
 Assinatura do Funcionário	
Reitoria	
O&M - 02.10	

Montes Acares, 23 março 2005

Ilmo Sr.
Presidente da COTEC
Wagner de Paulo Santiago.
Assunto: solicitações (FAZ)

Venho através deste solicitar, lhe dados do sócio-econômico dos alunos candidatos ao concurso seletivo da Unimontes referente ao curso normal superior dos respectivos processos seletivos coordenados pela COTEC. Em caso de não ter sido utilizado em procedimento, qual teria sido a forma para identificar o perfil destes candidatos, já que a COTEC utiliza o sócio-econômico em todos os processos seletivos/ vestibular no ato da inscrição.

Saliento ainda, que por tratar de pesquisa de doutorado, necessita resposta formal.

Certo contar com sua colaboração.
Atenciosamente
Prof. Márcio Antônio Silva



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
COMISSÃO TÉCNICA DE CONCURSOS - COTEC



Montes Claros, 20 de abril de 2005.

Ofício nº: 038/COTEC/UNIMONTES/2005
Da: Comissão Técnica de Concursos – COTEC
Ao: Ilmº Sr.
Professor Márcio Antônio Silva

Prezado Professor,

Com os nossos cumprimentos, e reportando-nos aos seus requerimentos nºs 649 e 650, informamos-lhe que o sistema de reserva de vagas foi instituído na Unimontes pela Lei Estadual 15.259/2004, e o primeiro processo seletivo realizado com reserva de vagas foi o Processo Seletivo 01/2005, cujas provas foram aplicadas em dezembro/2004.

Encaminhamos-lhe, anexo, relatórios com dados do Processo Seletivo 01/2005, relativos à categoria Afro-descendente, carente, a saber: Quantidade de inscritos (geral e por curso), situação dos candidatos no processo seletivo, quantidade de aprovados por curso, pontuação final obtida (máxima e mínima). Esclarecemos-lhe que o relatório com dados referentes ao perfil socioeconômico dos candidatos será enviado o mais breve possível.

Quanto à solicitação de dados sobre o perfil socioeconômico de candidatos ao curso Normal Superior/Modular – ministrado em convênio com a Fadenor –, informamos-lhe que não dispomos dos mesmos, uma vez que não foi realizada a coleta de dados. Esclarecemos-lhe, entretanto, que, sendo do seu interesse, poderemos disponibilizar dados socioeconômicos dos candidatos ao curso Normal Superior regular da Unimontes.

Atenciosamente,


Prof. Wagner de Paulo Santiago
Presidente da COTEC

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro – COTEC
Caixa Postal nº 126 - Montes Claros / MG - CEP 39401-089
<http://www.cotec.unimontes.br> - e-mail: cotec@Unimontes.br
Telefones: (0xx38) 3229-8080 Fax: (0xx38) 3213-8536

ANEXO M – FADENOR – RELATÓRIO DE INADIMPLÊNCIA

REQUERIMENTO		
		PROTOCOLO N.º: <u>40751</u> DATA: <u>01/06/06</u> <i>Quênia</i> 10:22 ASSINATURA
flno. (a)	<u>Fabiana Rodrigues de Oliveira (setor de cobrança)</u>	
Sr.(a)	(Reitor, Pró-Reitor, Diretor)	
Assunto	<u>Solicit. informações inadimplência curso normal superior II, III e IV</u>	
O(a) abaixo assinado(a)	<u>Márcio Antônio Rêgo</u>	Matrícula:
C. Identidade:	<u>13337780</u>	UF: <u>MG</u> CPF: <u>601143206-91</u>
Rua	<u>8</u> n.º <u>172</u>	N.º <u>172</u> Bairro
Cidade	<u>Montes Claros</u>	UF _____ Telefone <u>308433335/91188677/32239717</u>
(Se aluno: curso - período / série - turno - campus - núcleo) ou (se Servidor da Unimontes: cargo / setor)		
Vem requerer de V. Sa.	<u>informações referente a inadimplência dos alunos do curso normal superior II (geral) III e IV. contempladas os seguintes itens:</u>	
	<u>a - inadimplência geral do curso III e IV (por núcleo e/ou município); inadimplência geral destes cursos (núcleo ou município); nº de alunos de ambos os cursos III, IV que concluíram o curso devendo parcelas e alunos que não quitaram nenhuma parcela. N.º alunos que</u>	
Fundamentando-se nas seguintes razões:	<u>trata-se de pesquisa deuterária realizada na Universidade Federal de São Carlos - Faculdade curso normal superior (terceira)</u>	
Nestes termos, pede deferimento.		
<u>MOC</u> 01 de <u>junho</u> de <u>2006</u> <u>Márcio Antônio Rêgo</u> Assinatura		
Informações do Setor Competente (situação acadêmica / funcional do interessado)		



Montes Claros, 18 de abril de 2007.

Ofício nº 250/FADENOR/2007

Prezado Senhor,

Com os nossos cordiais cumprimentos e atendendo solicitação de vsa, encaminhamos, em anexo, Relatório dos Cursos Normal Superior – Projetos 02, 03, 04, 05 e 07 contendo dados sobre a inadimplência dos mesmos, para fins de pesquisa do Doutorado.

Sem mais para o momento, colocamo-nos ao vosso inteiro dispor para quaisquer esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Econ. JOSÉ OTÁVIO BRAGA LIMA
Superintendente Administrativo da FADENOR

Ao Ilmo. Srº.
MÁRCIO ANTONIO SILVA

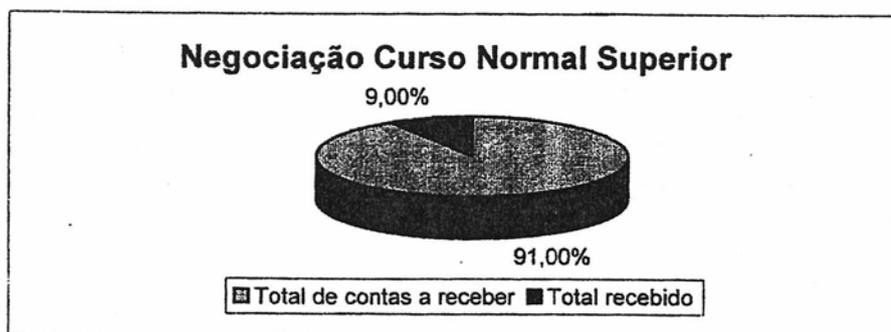
Relatório de Contas a Receber

Resumo das Negociações do Curso Normal Superior

Contas com vencimento para 20/12/2004

Relatório atualizado em 28/12/2004

	Valor	%
Total de contas a receber	R\$ 874.064,05	100,00%
Total recebido	R\$ 90.779,75	10,39%
Total a receber	R\$ 783.284,30	89,61%





**CURSO NORMAL SUPERIOR - HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - LICENCIATURA PLENA**

Cursos	Período	Inadimplência Geral	Nº de alunos particulares	Nº de Turmas	Alunos que concluíram devendo mais de uma parcela	Número de alunos incluídos atualmente no S.P.C.
NS - 02	26/06/2002 a 15/07/2004	22%	535	20	287	09
NS - 03	01/06/2003 a 30/06/2005	39%	1.817	40	893	63
NS -04	01/12/2004 a 31/12/2005	34%	842	17	291	37
NS - 05	01/06/2004 a 16/06/2007	17%	570	13	-	113
NS - 06	04/07/2005 a 04/07/2008	15%	490	12	-	93
NS -07	09/01/2006 a 31/01/2009	15%	258	07	-	48

Montes Claros, 18 de Abril de 2007.
Controle Acadêmico

**EXMO. SR. DR. PROMOTOR DE JUSTIÇA DA COMARCA
DE MONTES CLAROS-MG**

O DCE – UNIMONTES, Diretório Central dos Estudantes da Universidade Estadual de Montes Claros, situado no Campus Universitário “Professor Darcy Ribeiro” – Prédio 02, sala 36 nesta cidade, vem, com o devido respeito, por meio de seus representantes, que esta subscrevem, perante V. Exa. representar em face do senhor Magnífico Reitor Paulo César Gonçalves de Almeida, brasileiro, servidor público, residente e domiciliado na rua Tupis nº 85- bairro melo conforme fatos a seguir mencionados:

Aos 02 de fevereiro deste, o representado, através da portaria 007-reitor/2004 de fls.03 e 04, fixou a cobrança de taxas para utilização da biblioteca, incluindo o acesso aos serviços de “infopesquisa” e digitação, taxas pela emissão de documento escolar, dentre muitas outras.

A cobrança de taxas em Universidades estaduais é manifestamente inconstitucional, fere direito público e coletivo, conforme o disposto no art. 206, inciso IV, da CF:

“Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;”

Tal gratuidade é também prevista pela Lei Estadual 12.781/98, que proíbe a “mensalidade, contribuição regular ou taxa de qualquer natureza”. No art. 3º, exige-se ainda a afixação de cartazes, em locais bem visíveis, com os dizeres: “Este é um estabelecimento de ensino público gratuito e não

é permitida a cobrança de taxa de matrícula, mensalidade nem taxa pela emissão de documento escolar". A autoridade que descumprir a norma constante no art. 1º desta Lei "será responsabilizado administrativamente", conforme art. 7º da mesma Lei.

Com essa orientação, a 8ª Câmara Civil concedeu um mandado de segurança, em 10/2/2003, em favor da estudante Mércia Patrício Gregório, contra o reitor em exercício da UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais. O representado alegou que a Constituição previa a gratuidade tão somente para o ensino fundamental. Sobre o assunto, sustentou o relator do mandado de segurança, desembargador Silas Vieira, que não há nenhuma distinção entre os níveis de ensino, ainda argumentou que a instituição de taxa mediante portaria é ilegal, sendo sua cobrança matéria específica de lei.

No mesmo sentido, o Ministério Público já enviou manifestação com a finalidade de acabar com a cobrança da taxa de matrícula. Ora, com muito mais razão, pedimos deferimento a despeito do pedido *in dubio pro societate*

Nestes termos, pede deferimento.

Presidente do DCE-UNIMONTES

Assunto Deseignação em cargo público Normal Superior x Pedagogia
Data Fri, Agosto 20, 2004 6:13 pm
Para normalsuperior@unimontes.br
CC comunicacaopjv@yahoo.com.br

Gostaria de saber se no ato da designação o professor habilitado em Normal Superior assume o cargo antes ou depois de um pedagogo, uma vez que em Almenara a SRE afirma que o Pedagogo possui os direitos adquiridos para autarem e não os profissionais habilitados para area de ensino fundamental de primeira a quarta série. Gostaria de receber a legislação especifica do curso e quem possui o direito primordial de atuar nas series iniciais do ensino fundamental. Quem possui habilitação especifica ou um Pedagogo? Quem deve atuar? que deve ser designado primeiro?