JOANA PAULIN ROMANOWSKI

**AS LICENCIATURAS NO BRASIL : UM BALANÇO DAS TESES E
DISSERTAÇÕES DOS ANOS 90**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Marli Eliza D. A. de André.

SÃO PAULO

2002

AGRADECIMENTOS

No percurso entre o início do curso e a defesa da tese, a ajuda e apoio de muitas pessoas foram imprescindíveis, mencionar todas é uma tarefa difícil, mas não poderia deixar de agradecer especialmente

À Professora Dr^a Marli André pela orientação cuidadosa, apoio e incentivo permanente.

Às Professoras Dr^{as} Lilian Anna Wachowicz e Elsa Garrido pelas oportunas recomendações no exame de qualificação.

Aos Professores (as) do Programa de Pós-Graduação de Educação da FE/USP pelos ensinamentos.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação da FE/USP pela colaboração nos aspectos administrativos.

Ao Setor de Educação da UFPR pelo apoio no início do curso e à PUCPR pelo auxílio no final do trabalho.

Aos bibliotecários (as) das instituições de ensino superior pelo acesso ao material da pesquisa e especialmente à Ilda.

À minha família pelo carinho, compreensão e disponibilidade.

À Ettienne solidária nas reflexões e nas dúvidas.

Aos colegas da FACINTER pelo incentivo e estímulo.

A Leociléa, Susana, Frederico e Ginilda pelas revisões técnicas.

A Andréa e Lisandra pela ajuda na digitação do texto.

A Vilma por ter se encarregado das tarefas domésticas liberando tempo para desenvolver este trabalho.

Aos(as) colegas e amigos(as), companheiros(as) de trabalho e luta pelo apoio e estímulo.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	4
RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
1 INTRODUÇÃO	9
1.1 ORIGEM DA PESQUISA.....	9
1.2 OBJETIVOS	11
1.3 METODOLOGIA.....	13
1.4 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS.....	15
1.5 ESTRUTURA DA PESQUISA	19
2 SITUAÇÃO DAS LICENCIATURAS NO BRASIL: DADOS CENSITÁRIOS ...	20
2.1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR – 1962 - 1998.....	21
2.2 SITUAÇÃO ATUAL DAS MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR	29
2.3 DISTRIBUIÇÃO ATUAL DE MATRÍCULAS, POR ÁREAS DE CONHECI- MENTO E DE CURSOS	31
2.4 DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS POR CURSOS.....	32
2.5 DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NAS LICENCIATURAS .	36
2.6 DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO ANO DE 2000	42
2.7 INFERÊNCIAS PRELIMINARES	46
3 PESQUISAS SOBRE LICENCIATURAS: TEMAS E PROBLEMÁTICAS	52
3.1 PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES –1990 - 1998	52
3.2 PESQUISAS SOBRE LICENCIATURAS: CONTEÚDOS ABORDADOS	59
3.3 TEMAS DAS PESQUISAS DO <i>CORPUS</i> DE ESTUDO.....	61
3.4 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	64
3.5 PROBLEMÁTICAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	68
3.6 PROBLEMÁTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	73
3.7 ESTUDOS COMPARADOS SOBRE LICENCIATURAS	81
3.8 PESQUISAS QUE TÊM POR OBJETO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PESQUISADOR.....	83

3.9 PESQUISAS QUE RELATAM PROPOSTAS INOVADORAS	86
3.10 PROPOSTAS DOS PESQUISADORES PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	94
3.11 REFERENCIAIS TEÓRICOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES	100
3.12 INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS E TENDÊNCIAS METODOLÓ- GICAS	103
4 PESQUISA, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA	109
4.1 PESQUISA E DOCÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	110
4.2 ORIGEM DA PESQUISA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	112
4.3 PESQUISA, FORMAÇÃO DOCENTE E INTERVENÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PESQUISADOR	117
4.4 INFERÊNCIAS PROVISÓRIAS: VÍNCULOS ENTRE A PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXO - LISTA DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE COMPÕEM O CORPUS DE ESTUDO	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações sobre Licenciatura que compõem o <i>corpus</i> de estudo por Programa de Pós-Graduação no período de 1990 a 1998	17
Tabela 2 – Distribuição das pesquisas sobre cursos de Licenciatura por área de conhecimento que compõem o corpus de estudo	18
Tabela 3 - Evolução das matrículas no Ensino Superior no Brasil – período 1962/ 1998.....	22
Tabela 4 - Evolução do número de Instituições por natureza e dependência administrativa – Brasil –1980-1998	25
Tabela 5 - Matrículas por área de conhecimento e dependência administrativa - 30/04/1998	31
Tabela 6 - Cursos com maior número de matrículas em ordem decrescente - 30/04/98	34
Tabela 7 - Cursos com maior número de concluintes em ordem decrescente - 1997	35
Tabela 8 - Número de matrícula nos Cursos de licenciatura por área e curso - Censo 1998	37
Tabela 9 – Número de matrícula nos Cursos de licenciatura por ordem decrescente – Censo 1998	39
Tabela 10 - Distribuição do número de matrículas na licenciaturas por região e dependência administrativa – Censo 1998.....	41
Tabela 11 – Números de matrículas nos cursos da Área de Educação – Censo 2000	44
Tabela 12 – Número de matrícula nos cursos de licenciatura por ordem decrescente – Censo 1998 a 2000	45
Tabela 13 – Distribuição das teses e dissertações sobre Formação de Professores em relação ao total de trabalhos acadêmicos, no período 1990/1998.53	53
Tabela 14 Distribuição por temas nas teses e dissertações período 1990/1998. ..	54
Tabela 15 – Distribuição das teses e dissertações sobre Licenciatura, segundo as áreas específicas – período 1990/1998.....	54

Tabela 16 – Distribuição das teses e dissertações sobre os Cursos de Licenciatura por Programa de Pós-Graduação em Educação – 1990-1998.....	55
Tabela 17 - Tipos de instituição pesquisada nas teses e dissertações sobre Formação Inicial - período 1990/1998.....	56
Tabela 18 - Instituições de Ensino Básico pesquisadas nas teses e dissertações - período 1990/1998.....	58
Tabela 19 – Pesquisas sobre Licenciaturas: distribuição dos conteúdos – período 1990/1998	60

RESUMO

A pesquisa realiza um balanço das teses e dissertações sobre licenciaturas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil no período de 1990 a 1998. Trata-se de um estado da arte. Um dos seus objetivos foi compreender como se dá a produção do conhecimento sobre formação inicial do professor, em especial sobre os cursos de licenciatura. Para isto procurou indicar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e o curso de licenciatura; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as relações entre a pesquisa e a prática pedagógica; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a formação do professor/pesquisador durante a realização da pesquisa e o levantamento dos referenciais teóricos empregados nas pesquisas. Para a realização do estado da arte a base de dados utilizada foi o cd-rom da ANPEd. Foram consultadas 39 teses e dissertações e 107 resumos. As pesquisas selecionadas foram obtidas nas bibliotecas dos programas de pós-graduação pelo sistema COMUT. Das inferências realizadas destacam-se: quanto às problemáticas detectadas nos cursos de licenciatura as pesquisas acentuam preocupações em relação à estruturação e aos conflitos existentes nestes cursos como a desarticulação entre a formação e a realidade da escola, entre a formação específica e pedagógica e a desvalorização do professor, analisam as reestruturações curriculares indicando que não têm produzido alterações significativas na formação dos licenciandos e que ocorre uma intensa interferência da legislação educacional na definição da estrutura deste curso; quanto ao estágio e às disciplinas pedagógicas, as pesquisas apontam que na relação teoria e prática não ocorreu a superação das dicotomias existentes. As pesquisas que abordam inovações nos cursos de licenciatura enfatizam: a aprendizagem por mudança conceitual, os processos de relação professor e alunos baseados nos princípios rogerianos e as inovações nos enfoques dos conteúdos de ensino. Evidenciou-se que as pesquisas têm origem na prática docente do pesquisador e que a maioria deles é professor dos cursos de licenciatura, no entanto, nota-se poucas interferências da pesquisa na prática docente. Outro objetivo foi situar os cursos de licenciatura no quadro da expansão do ensino superior no Brasil procurando perceber as problemáticas e implicações decorrentes. Destaca a evolução e os atuais índices de matrícula no ensino superior e evidencia que a atual expansão não têm produzido mudanças nas tendências de décadas anteriores principalmente na predominância da expansão de matrículas nas instituições particulares e número reduzido de licenciandos na área de ciências. Os dados foram obtidos no Censo Escolar disponibilizado pelo Ministério de Educação (MEC). A melhoria da formação de professores constitui um desafio permanente e em especial neste momento em que se apresenta uma nova proposta para os cursos de licenciatura no Brasil exigindo a realização de pesquisas que avaliem estas mudanças.

Palavras-chave: formação de professores; licenciatura; estado da arte.

ABSTRACT

The present research is a balance of thesis and dissertations produced by the post-graduate programs in Education from 1990 to 1998 about degrees that form school teachers. It is a state of the art. One of its objectives was to understand how the undergraduate student. Therefore it tried to indicate what emphasis were placed and what themes were dealt with in the research projects; the theoretical frame of reference that provided the base to the inquiries; the relation between the researcher and the degree course; the suggestions and propositions presented by the researchers; the relations between the research and the pedagogical practice; the research contributions to the change and innovation in pedagogical practice; the teacher/researcher development during the research condution and the search theoretical references used in the research. The data base used to produce this state of the art was ANPED Cdrom; 39 dissertations and thesis as obtained trough post graduate programs libraries connected by the COMUT system. Some inferences can be pointed out: in regards to the problems detected in the degree courses, the research projects accentuate the concerns about the course structures and existing conflicts as the dearticulation between the teachers formation and the schools reality, between the specifc and pedagogic education and the teacher's devalue. The research projects analyse the curriculum restruturation indicating that meaningful changes have not been made in the undergraduate students' education and that and intense interference from educational policies occurs in the definition of this course's struture. In regards to internship and pedagogical subjets. The research projects point out that the existing dichotomy in the relation between theory and practice was not overcome. The research projects that approach innovations in the degreee courses emphasise: the learning through conceptual change, the relationship between teacher and student processes based on rogerian principals and the innovation in the teaching content focus. Evidence was found to claim that research projects originate from the researcher's teaching practice and that the majority of the researchers are undergraduate professors, although few interference from research into practice can be seen. Another objeotive was to place the degree courses in Brazilian highter education expansion reality, trying to notice its problems and implications. This state of the art highlights the evolution of enrolment rates for higher education and it evidences that the present expansion has not produced changes in former decades tendencies, mainly in the predominance of enrolment expansion in the private institutions and in the reduced number of education degree courses in the natural science field. Data was obtained from School Census available from the Ministry of Education (MEC). The improvement in teachers formation constitutes a permanent challenge, and special one now that a new proposal for education degree courses in Brazil is presented, demanding new research projects that evaluate these changes.

KEY WORDS: teacher formation; educional degree; state of art

1 INTRODUÇÃO

1.1 ORIGEM DA PESQUISA

A origem da pesquisa está no renascer. É no trabalho cotidiano que ela foi pensada, refletida, sistematizada. Sua meta é o conhecimento dos caminhos que apontam novas saídas, portanto, o tema abordado tem origem nas reflexões e estudos vinculados ao exercício profissional que desenvolvo, no qual a preocupação com a formação de professores está presente. Desde o final da década de 1980 trabalho com a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura exercendo a docência, principalmente na disciplina de Didática.

Atuando na Licenciatura, participei de grupo de trabalho encarregado de elaborar uma proposta do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para um novo enfoque das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura. Essa experiência foi produtiva, pois foram realizados seminários e discussões com outras instituições de ensino superior que tinham interesse em reformulações desses cursos. Outras atividades em relação à Licenciatura foram as encaminhadas no âmbito dos Programas de Licenciatura da UFPR - PROLICEN – no período de 95 a 97. Esses estudos e trabalhos permitiram ampliar a visão do conjunto de problemas e conflitos existentes nos cursos de licenciatura, das questões da prática e das alternativas para a melhoria da formação docente.

Recentemente, a participação no grupo de pesquisa que elaborou o estado da arte sobre a formação de professores no Brasil, oportunizou compreender o panorama atual da produção do conhecimento nesta área de pesquisa. A participação neste grupo tornou-se significativa por permitir perceber a importância que essa área de conhecimento assume na atualidade.

A década de 1990 colocou em destaque a formação de professores. Como afirma Nóvoa (1992, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, e como ele mesmo diz: “é de uma banalidade a toda prova”, mas que não se pode descuidar

desse aspecto, principalmente, nesse momento, em que os professores têm sido alvo de críticas constantes.

No Brasil, a formação de professores é objeto de intenso debate. As novas exigências de formação inicial para o exercício da docência na educação básica propostas na Lei 9394/96, a criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, são aspectos que têm levado a uma reestruturação dos cursos de formação inicial e continuada.

Questões decorrentes das mudanças efetuadas nos cursos de formação e, em especial nas licenciaturas vêm sendo alvo de interesse dos pesquisadores. Examinar como estas questões são tratadas nas teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil constitui a preocupação básica deste estudo.

Segundo Santos (2001, p. 11), a consolidação desses programas resultou no desenvolvimento da pesquisa nas universidades, intensificando o debate sobre a produção da pesquisa e a qualidade do ensino. Afirma a autora que a relação entre estes dois campos, pesquisa e ensino, apresenta avanços, mas não realiza todo o potencial gerado desta interconexão devido aos docentes considerarem suas atividades de ensino desvinculadas das atividades de pesquisa, dedicarem-se muito mais aos cursos de pós-graduação e não conseguirem estabelecer uma relação entre o campo de investigação e as disciplinas ministradas nos cursos de graduação, entre outros (SANTOS, 2001, p. 13).

Esta relação pesquisa e ensino, nos cursos de formação de professores, assume maior importância entre os defensores da pesquisa como necessária ao exercício da atividade docente, ou seja, que o professor possa melhorar sua atuação pesquisando sua própria prática.

Entre as propostas mais divulgadas constam as de Stenhouse (1975), Shön (1992) e Zeichner (1997), como indicam Geraldi (1998) e Santos (2001). No entanto, no Brasil, tem ocorrido uma inadequação do tratamento da pesquisa na formação dos professores, tanto no desenvolvimento de uma postura investigativa como na prática da pesquisa, pois a pesquisa não é apontada pelos professores dos cursos de licenciatura e de magistério de nível médio como componente de formação, como demonstram as investigações realizadas por Lüdke (2001, p. 28).

Para Santos (2001, p. 17) entre os críticos da idéia do professor pesquisador as contraposições direcionam-se ao tipo de conhecimento produzido, ou seja, a análise da prática docente realizada na sala de aula, quando investigada pelo próprio professor, produz um conhecimento prático distinto do conhecimento científico. Aponta que entre os aspectos fundamentais na pesquisa da prática pedagógica estão o rigor do encaminhamento metodológico, o conhecimento teórico e científico produzido, a pertinência das alternativas propostas, além das habilidades do pesquisador na condução da investigação, para que os resultados apresentem validade científica.

Nas análises da investigação sobre formação docente, Messina (1998, p.2)¹ procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição das propostas para formação de professores.

Esses indicativos constituem-se elementos direcionadores das análises realizadas nesta investigação. Some-se a isso as questões específicas sobre cursos de licenciatura que constam do estudo realizado por Lüdke (1994, p. 2), que apresenta “uma análise dos problemas mais cruciais que envolvem esses cursos e de experiências inovadoras que porventura tentam concretizar alternativas de solução para os problemas dos cursos de licenciaturas”.

A atual expansão do ensino superior no Brasil é uma outra perspectiva de interesse, a ser considerada neste estudo, por dois motivos: o número restrito de pesquisas realizadas sobre dados censitários e a necessidade de examinar como está ocorrendo a expansão dos cursos de licenciatura.

A criação de novas instituições de ensino superior, que amplia o número de matrículas e, conseqüentemente, o aumento do número de cursos de licenciatura, impõem a necessidade de examinar as questões desses cursos dentro do quadro mais amplo do movimento de expansão das instituições de ensino superior.

1.2 OBJETIVOS

¹ Tradução livre

O presente trabalho objetiva: compreender como se dá a produção do conhecimento sobre formação inicial do professor em especial sobre os cursos de licenciatura. para tanto propõe-se analisar as teses de doutorado e dissertações de mestrado, defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 1990 a 1998, indicando:

- as ênfases e temas abordados nas pesquisas;
- os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações;
- a relação entre o pesquisador e os cursos de licenciatura;
- as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores;
- as relações entre a pesquisa e a prática pedagógica;
- as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica;
- a formação do professor/pesquisador durante a realização da pesquisa;
- a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Outro objetivo é situar os cursos de licenciaturas no quadro da expansão do ensino superior no Brasil procurando perceber as problemáticas e implicações decorrentes. Os dados censitários disponibilizados pelo Ministério de Educação (MEC) compõem a base dos levantamentos realizados.

As questões direcionadoras do estudo abrangem:

- Que temas são privilegiados nas teses e dissertações sobre formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, na década de 1990, no Brasil?
- Que vínculos possuem os pesquisadores dos cursos de licenciatura com estes cursos?
- Quais são as indicações apontadas nas teses e dissertações para a superação das problemáticas existentes nos cursos de licenciatura?
- Quais são os elementos indicativos na constituição da teoria sobre formação de professores abordados nessas pesquisas?
- Como se mostra a expansão das licenciaturas no conjunto dos cursos de ensino superior no Brasil?

1.3 METODOLOGIA

Trata-se da realização de um estado da arte² sobre formação inicial de professores considerando teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, no período de 1990 a 1998.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento. A necessidade de realizar estados da arte já foi indicada por Lüdke (1984, p. 80), no Seminário A Didática em Questão, pois segundo ela podem constituir “um marco histórico”, de uma área de conhecimento possibilitando verificar sua evolução.

Esse tipo de pesquisa, que segundo Brandão (1986, p. 07), é usual na literatura científica americana, é pouco conhecido entre pesquisadores no Brasil. O termo estado da arte resulta de uma tradução literal do Inglês, e conforme a autora tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área.

Na introdução do “estado da arte” sobre alfabetização, Soares (1999 p. 4), afirma que

as pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, (chamadas, usualmente, de pesquisas do "estado da arte"), são recentes no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas.

Salienta a autora que esses estudos são necessários “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”³, favorecendo a organização que mostre a

² Nesta investigação será mantida a expressão estado da arte por ser a mais consagrada na literatura brasileira.

³ Sobre as pesquisas "estado da arte" realizadas, ver o relatório de SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições.

Os objetivos desses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. Segundo Soares (2000, p. 04), num estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Para Messina (1998, p. 01) ⁴, “um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática” de uma área do conhecimento.

Recentemente foram realizados, no Brasil, em colaboração entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Comitê dos Produtores de Informação Educacional (COMPED), associações de pesquisadores e instituições de pesquisas, estados da arte que tratam do levantamento, análise e avaliação do conhecimento produzido em áreas específicas da educação como: educação superior, formação de professores, alfabetização, política e administração da educação, avaliação, educação infantil, educação de jovens e adultos e juventude e educação.

Esses estados da arte⁵ realizaram um balanço das respectivas áreas de conhecimento, com a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes.

Um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada, como em Brandão (1985); estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área,

⁴ Tradução livre.

⁵ Ver produções disponibilizadas na internet www.inep.gov.br/comped/default.htm

segundo Rocha (1999); verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver as problemáticas históricas, como no caso do fracasso da escola na alfabetização, como propõem Soares e Maciel (1999); reconhecer a importância da investigação, os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, as restrições e ‘ilhas’ de disseminação sobre formação de professores na América Latina como propôs Messina (1998).

Os estados da arte sobre formação de professores, desenvolvidos por André e Romanowski, (1999), Carvalho (1999)⁶, e Brzezinski e Garrido (1999)⁷ e André (2000)⁸ constituem ponto de partida e inspiração para este estudo.

1.4 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Constituindo-se como uma pesquisa do tipo estado da arte, o presente trabalho envolveu dois procedimentos, um para o estudo de dados censitários sobre licenciatura no Brasil, e outro, para a análise das teses e dissertações que abordam os cursos de licenciatura.

1) Procedimentos para o estudo de dados censitários sobre os cursos de licenciatura no Brasil:

- localização dos dados junto ao Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), via internet, e consulta às sinopses estatísticas do Ensino Superior-Graduação;
- dos dados gerais obtidos, organizaram-se tabelas, utilizando o comando classificar no programa Microsoft Excel e em seguida, realizou-se o cálculo do somatório e percentuais, com o emprego de comandos do mesmo programa;
- após a organização das tabelas, procedeu-se a descrição, leitura analítica e interpretação considerando análises de autores que examinam a questão do ensino superior.

⁶ Pesquisa sobre formação continuada de professores nos periódicos de maior circulação.

⁷ Levantamento dos temas abordados no GT Formação de Professores da ANPEd.

⁸ Este estudo trata das teses e dissertações sobre formação de professores.

2) Procedimentos para o estudo das teses e dissertações que abordam as licenciaturas:

- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte nas teses e dissertações;
- levantamento de teses e dissertações, catalogadas pela ANPEd, sobre formação de professores no Brasil, no período 1990/1998, defendidas nos programas de pós-graduação em educação, de acordo com os descritores: formação de professores, licenciatura e ensino superior.
- localização e coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas das instituições de ensino superior pelo sistema COMUT;
- leitura dos 107 resumos das teses e dissertações sobre licenciaturas e das 39 teses e dissertações e elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, as conclusões, e a relação entre o pesquisador e os cursos de licenciatura;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

Na seleção das teses e dissertações para constituir o *corpus* de análise consideraram-se os seguintes critérios:

- representatividade de todos os temas abordados nas investigações que tratam da licenciatura; para o levantamento dos temas foram considerados os 107 resumos encontrados na base de dados (Cdroom da ANPEd), conforme os descritores indicados;
- representatividade de trabalhos de cada ano do período 1990/1998, e dos diferentes programas de pós-graduação em educação, onde constam teses e dissertações dos cursos de licenciatura, o que é demonstrado na tabela 1;
- inclusão das diferentes licenciaturas por área de conhecimento, conforme apresenta a tabela 2;

Na tabela 1 mostra-se a distribuição das 39 teses e dissertações, que compõem o *corpus* do estudo nos programas de pós-graduação em educação, no período 1990/1998.

Tabela 1 – Distribuição das teses e dissertações sobre Licenciatura que compõem o *corpus* de estudo por Programa de Pós-Graduação no período de 1990 a 1998

3 Programa	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	Total
PUC/ SP. Psic.			1			1		1	2	5
UNICAMP				2		1	1	1		5
USP	1				1			1	2	5
UNESP/Rio Claro			1			1				2
UNIMEP				1					3	4
PUCRGS			1					2	1	4
UFMG				1		2				3
UFRJ			2				1			3
UFRGS				1				1		2
UFBA		1						1		2
UFSC	1									1
UFPR							1			1
UFPE								1		1
PUCSP/ Sup. Cur								1		1
TOTAL	2	1	5	5	1	5	3	9	8	39

A escolha do período 1990/1998 decorreu do fato de que os anos anteriores foram analisados por Silva (1991) e Giglio (1998), e principalmente porque a década de 1990 priorizou a discussão sobre formação docente no Brasil. O período de 1990 a 1998, foi também, examinado por André (2000), com a preocupação de mapear a formação de professores em geral. Neste estudo, prioriza-se a análise das licenciaturas.

Na tabela 2, pode-se verificar a distribuição do número de pesquisas em cada uma das áreas dos cursos de licenciatura. No item licenciaturas em geral estão inclusas as investigações que abordam as disciplinas e esses cursos como um todo.

Tabela 2 – Distribuição das pesquisas sobre cursos de licenciatura por área de conhecimento que compõem o *corpus* de estudo

ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL
3.1 Licenciaturas em geral	10
Matemática	5
Educação Física	4
Língua Portuguesa	3
Física	3
História	2
Geografia	2
Biologia	2
Química	2
Psicologia	2
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2
Artes	1
Matemática e Ciências	1
TOTAL	39

Quanto aos procedimentos de análise dos dados na realização desta investigação consideraram-se etapas de estudo propostas por Severino (2000), que compreendem o estabelecimento de um roteiro inicial de leitura, buscando uma visão panorâmica. Esse esquema inicial incluiu a verificação de dados sobre o autor, o programa de pós-graduação em educação a que se vincula a pesquisa, o tema e a contextualização das problemáticas investigadas.

Uma segunda etapa da análise considera a pesquisa propriamente dita, quanto aos objetivos propostos, linha epistemológica adotada, análises teóricas efetivadas, abordagem metodológica e finalmente o levantamento e análise dos dados e conclusões.

Outros aspectos considerados foram a relação entre a pesquisa e o pesquisador, os motivos para a realização da investigação, e as indicações de mudanças realizadas na sua própria prática.

Para a classificação dos temas foi realizada uma leitura verticalizada, analisando cada um dos textos individualmente procurando seus nexos internos e, na horizontalidade, observando as situações semelhantes obtendo uma visão de conjunto. Essas situações implicaram na realização de várias leituras de cada um dos textos.

Para chegar à síntese dos aspectos importantes na composição do estado da arte sobre licenciaturas, foi fundamental compreender o conjunto das situações, seus nexos, suas contradições e paradoxos.

Na definição da proposta de análise consideraram-se as proposições de Oliveira (1993, p. 22), em que a ênfase é a busca de uma abordagem situada no interior de cada trabalho estudado, procurando captar seu conteúdo o mais objetivamente possível. Os procedimentos de análise realizados pela autora constituem orientações para esta pesquisa, pois indicam a necessidade de verificar as tendências existentes e o indício das possíveis rupturas.

Para Oliveira (1993) as análises devem ser desenvolvidas na direção crítica de aprofundamento, exigindo “esforços de aproximação e de entendimento”. Esse esforço possibilita superar a visão inicial para, de fato, elaborar uma nova síntese.

O aprofundamento das situações apresentadas realizou-se com base nos estudos sobre a formação docente, especialmente sobre a formação inicial.

1.5 ESTRUTURA DA PESQUISA

Na estruturação deste relatório primeiro situa-se a expansão do Ensino Superior no Brasil desde os anos 1960 por meio de dados censitários e destaca a situação dos cursos de licenciatura no quadro geral dos cursos de Ensino Superior, considera algumas questões em relação à necessidade da expansão desses cursos, e indica algumas situações decorrentes da expansão acelerada deste nível de ensino.

No segundo capítulo configura-se o contexto de produção das pesquisas sobre licenciaturas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Apresenta o quadro geral do material estudado, destacando pontos principais das teses e dissertações examinadas, como: os aspectos históricos das licenciaturas, as problemáticas do curso e da prática pedagógica, os estudos comparados, as avaliações da prática pedagógica, as propostas inovadoras, as alternativas propostas pelos pesquisadores para a melhoria dos cursos de licenciatura. Ainda

inclui um quadro dos referenciais que embasam as teses e dissertações que compõem o material de estudo.

O terceiro capítulo aponta os vínculos entre os pesquisadores e os cursos de licenciatura. Inclui as relações, mudanças e inovações da prática pedagógica do pesquisador, bem como as interferências da pesquisa na sua formação e na sua prática docente.

Nas considerações finais o relatório aponta os limites e as inferências, os pontos fundamentais da pesquisa e o processo vivenciado na elaboração da investigação, assim como as possíveis contribuições do estudo.

2 SITUAÇÃO DAS LICENCIATURAS NO BRASIL: DADOS CENSITÁRIOS

Atualmente, vem ocorrendo uma expansão das matrículas no ensino superior, no Brasil⁹. Esta expansão pode ser atribuída ao crescimento demográfico, à possibilidade de acesso da população ao ensino superior devido a criação de novas instituições de ensino e ao aumento do número de concluintes dos níveis anteriores de escolarização. O acesso a níveis superiores de educação representa, para muitos países e regiões, possibilidade da melhoria dos recursos humanos e igualmente favorece as mudanças sociais, culturais e políticas, conforme considerações da UNESCO (1999, p. 12).

Situa-se primeiro o quadro da expansão do ensino superior no Brasil a partir dos anos 60 enfatizando o período de 1980 a 1998, em seguida os dados gerais de matrícula de 1998 e 1999 e os dados sobre os cursos de licenciatura.

Verificar como está ocorrendo a expansão do ensino superior no Brasil, enfatizando os cursos de licenciatura parece constituir aspecto importante por permitir trazer para discussão dados censitários, primeiro pelo pouco número de estudos a este respeito e segundo, por possibilitar o exame do estado atual das matrículas nesses cursos, ainda que no limite de considerações exploratórias.

O propósito básico é situar a demanda atual dos cursos de licenciatura e estabelecer a relação entre esses cursos e os demais cursos do ensino superior. Na apresentação da evolução dos índices de matrículas, dos anos 60 aos anos 90, não se realizou uma análise sociológica sobre o significado destes dados, e nem foi possível verificar a relação entre o número de alunos dos cursos de licenciatura e a necessidade de professores licenciados para atuarem na educação básica, pois trata-se de uma sistematização de dados quantitativos. Salienta-se que, no estado da arte sobre formação de professores, realizado por André (1999, 2000), quase

⁹ A expansão de matrículas no ensino superior não está ocorrendo em países como Portugal onde está ocorrendo um abrandamento e refluxo do número de candidatos a este nível de ensino. Maiores considerações podem ser obtidas em Réffega (2000), apresentadas no X Congresso da Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

não aparecem estudos censitários, o que reforçou a importância de examinar os dados sobre o número de matrículas no ensino superior brasileiro.¹⁰

2.1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR –1962 - 1998

Em números absolutos a evolução da matrícula é crescente. Em 1962, havia 107.509 matrículas no ensino superior, em 1980, a matrícula foi de 1.377.286 e em 1998, esse número atingiu 2.125.958¹¹.

Na tabela 3, observam-se as variações de percentuais de matrícula entre um e outro ano. Os dados indicam que nas matrículas entre um ano e outro na década de 60, houve variação entre 9,3% e 36,7%; na década de 70 a variação percentual manteve-se crescente entre um ano e outro, entre 2,2% e 31,6%; no início da década o crescimento foi superior a 20%, e no final da década, inferior a 10%. Na década de 1980, entre um ano e outro a variação oscilou entre 4,9% e –2,7%; portanto, ocorreu menor número de matrículas em relação ao ano anterior, tornando negativos os índices percentuais. Esse fato manifesta-se nos anos de 1984 (-2,7%) e 1985 (-2,2%) . Nos anos 90, a variação percentual foi de 9,2% a –1,8% . Houve índice negativo no ano de 1992, e o maior índice de matrículas ocorreu entre 97 e 98.

Os índices entre o início e o término da década apresentam-se do seguinte modo: entre 1962 e 1970 o aumento foi de 295%; entre 1970 e 1980, 223%; entre 1980 e 1990, 11,8%, e entre 1990 e 1998, 38%. Entre 1962 e 1998 ocorreu um aumento superior a 100%, e entre 1980 e 1998 o aumento foi de 54%. Segundo o MEC, a matrícula nos cursos de graduação apresenta uma taxa de expansão anual de 7%, em média, nos últimos anos. O aumento, em 1998, atingiu 9% em relação ao ano anterior. O número total de alunos em cursos de graduação passou de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125 mil, no ano seguinte. Se considerados os

¹⁰Dados gerais do número de matrículas no ensino superior do período de 1907 a 1965 são apresentados por Ribeiro (1981). Outro estudo sobre expansão do ensino superior foi realizado por Cunha (1995, 2 ed.). Suas análises sobre a democratização do ensino no Brasil, nos anos 80, são de caráter mais abrangente e não incidem exclusivamente sobre o ensino superior. Ainda Cunha (1975, 1989) realiza estudos sobre a expansão do ensino superior no Brasil.

¹¹ A expansão das matrículas no ensino superior segundo a UNESCO (1999, p.30) de 13 milhões de estudantes, em 1960, passou para 28 milhões em 1970, 46 milhões em 1980 e 65 milhões em 1991. Essa expansão nos países em desenvolvimento cresceu de 23,1% em 1960, para 46,2% em 1991.

curso de extensão, os seqüenciais e os de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), o número total de alunos no ensino superior subiu para 2,7 milhões, de acordo com boletim publicado pelo MEC (2000).

Tabela 3 - Evolução das matrículas no Ensino Superior no Brasil – período 1962 - 1998

4 ANO	MATRÍCULA	PERCENTUAL ENTRE UM ANO E OUTRO	PERCENTUAL NA DÉCADA
1962	107.509	-	
1963	124.214	15,5%	
1964	142.386	12,7%	
1965	155.781	9,3%	295%
1966	180.109	15,6%	
1967	212.882	18,1%	
1968	278.295	36,7%	
1969	342.886	23,2%	
1970	425.478	24,6%	
1971	561.397	31,9%	
1972	688.382	22,6%	
1973	772.800	12,2%	
1974	937.593	21,3%	
1975	1.072.548	14,3%	223%
1976	1.096.727	2,2%	
1977	1.159.046	5,6%	
1978	1.225.557	5,7%	
1979	1.311.799	7,0%	
1980	1.377.286	9,9%	
1981	1.386.792	0,6%	
1982	1.407.987	1,5%	
1983	1.438.992	2,2%	
1984	1.399.539	-2,7%	
1985	1.367.609	-2,2%	11,8%
1986	1.418.196	3,6%	
1987	1.470.555	3,6%	
1988	1.503.555	2,2%	
1989	1.518.904	1,6%	
1990	1.540.080	1,3%	
1991	1.565.056	1,6%	
1992	1.535.788	-1,8%	
1993	1.594.668	3,8%	
1994	1.661.034	4,1%	
1995	1.759.703	5,5%	38%
1996	1.868.529	6,1%	
1997	1.945.615	4,1%	
1998	2.125.958	9,2%	

Fonte: MEC/ INEP/ SEEC

Os dados do número de matrículas indicam uma crescente expansão do ensino superior no Brasil, especialmente na última década, como evidenciam os censos realizados pelo MEC.¹²

Em 1980, segundo o MEC, existiam 882 estabelecimentos de ensino superior no Brasil, dos quais 682 eram privados e 200 de dependência administrativa pública; 56 federais, 53 estaduais e 91 municipais. Na tabela 4, transcrita do MEC (2000) apresentam-se os dados que serão descritos a seguir.

Proporcionalmente em 1980, 77,3% eram estabelecimentos de ensino superior privados e 22,7% públicos. A tendência da privatização no ensino superior já ocorria nesse período, tendo sido ampliada conforme indicam os dados, pois em 1998, do total de 973 instituições de ensino superior 764 eram de dependência administrativa privada e 209 públicas, distribuídas em 57 federais, 74 estaduais e 78 municipais. Os percentuais indicam 78,6% estabelecimentos privados e 21,6% públicos, ampliando a tendência existente em 1980¹³.

As instituições públicas de ensino superior com maior crescimento foram as estaduais, que de 53, em 1980, passaram para 74, em 1998. As municipais tiveram um decréscimo de 91 para 78.

Quanto ao tipo de instituições, as universidades públicas federais de 34 em 1980 passam para 39 em 1998, as estaduais de 9 passaram para 30, no mesmo período; e as municipais de 2, em 1980, passaram para 8, em 1998. Assim, as universidades públicas somavam 45, em 1980, e 77, em 1998. Ocorreu uma expansão de 41,55%, entre 1980 e 1998. As universidades particulares de 20, em 1980, passaram para 76, em 1998, um crescimento de 280%.

¹²Conforme Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1998 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília : O Instituto, 1999. Evolução do ensino superior: 1999, www.mec.gov.br/mapa de dados do ensino superior.html 1980 - 1998 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto.

¹³ Sobre a privatização do ensino superior no Brasil consultar Cunha (1995), Martins (1988), Saviani (1999), Silva Jr. e Sguissardi (2001).

5 Tabela 4 - Evolução do número de instituições por natureza e dependência administrativa – Brasil –1980-1998

ANO	TOTAL GERAL	UNIVERSIDADES					FACULDADES INTEGRADAS E CENTROS UNIVERSITÁRIOS				ESTABELECIMENTOS ISOLADOS				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	882	65	34	9	2	20	20	1	-	19	797	22	43	89	643
1981	876	65	34	9	2	20	49	1	1	47	762	18	68	126	550
1982	873	67	35	10	2	20	51	-	2	49	755	18	70	122	545
1983	861	67	35	10	2	20	57	-	1	56	737	18	69	111	539
1984	847	67	35	10	2	20	59	-	1	58	721	18	64	108	531
1985	859	68	35	11	2	20	59	-	1	58	732	18	64	102	548
1986	855	76	35	11	3	27	65	-	2	63	714	18	79	115	502
1987	853	82	35	14	4	29	66	-	-	66	705	19	69	99	518
1988	871	83	35	15	2	31	67	-	1	66	721	19	72	89	541
1989	902	93	35	16	3	39	64	-	-	64	745	19	68	79	579
1990	918	95	36	16	3	40	74	-	-	74	749	19	67	81	582
1991	893	99	37	19	3	40	85	-	3	82	709	19	63	78	549
1992	893	106	37	19	4	46	84	-	3	81	703	20	63	81	539
1993	873	114	37	20	4	53	88	-	3	85	671	20	57	80	514
1994	851	127	39	25	4	59	87	-	3	84	637	18	48	81	490
1995	894	135	39	27	6	63	111	5	5	101	648	18	44	66	520
1996	922	136	39	27	6	64	143	4	7	132	643	18	43	67	515
1997	900	150	39	30	8	73	91	-	1	90	659	17	44	72	526
1998	973	153	39	30	8	76	93	-	-	93	727	18	44	70	595

Fonte:MEC/INEP/SEEC

Quanto às faculdades integradas, em 1980, havia 19 faculdades integradas particulares, que passaram para 132, em 1996, indicando 595% de aumento. Em 1998, ocorreu um decréscimo para 93, alterando a taxa de expansão no período de 1980 a 1998, para 389%. Manifesta-se uma situação sempre crescente no período, de 1980 a 1996. Só no último período, 1996 a 1998, é que houve diminuição de 32 faculdades integradas; mesmo assim, esse tipo de instituição apresentou uma expansão constante em relação ao total dos tipos de instituições. Em 1980, o percentual dessas faculdades, em relação ao total de instituições, era de 2,15% e, em 1998, correspondia a 9,65%.

Nas instituições de dependência administrativa pública, as faculdades integradas e centros universitários apresentaram a seguinte situação: de uma instituição pública estadual, em 1980, passaram para 4 estaduais e 7 municipais, em 1996. Embora as taxas percentuais demonstrem um crescimento acentuado, em números absolutos houve o aumento de apenas 10 instituições dessa natureza, entre 1980 e 1996. Em 1998, essas instituições deixam de existir no âmbito de dependência administrativa pública. Não há faculdades integradas, de dependência administrativa pública federal, de 1980 a 1998.

O número de estabelecimentos isolados decresceu no período de 1980 a 1998: de 797 passaram para 727 instituições. As faculdades isoladas particulares de 643 passaram para 595, neste período, e as instituições públicas, desse tipo, de 154 diminuíram para 132: as federais de 22 em 1980, diminuem para 18, em 1998; as estaduais de 43, em 1980, somam 44, em 1998. As faculdades isoladas municipais de 89 passaram para 60, no mesmo período. Esse tipo de instituição apresenta uma flutuação na evolução, ocorrendo aumentos em determinados anos, como por exemplo, em 1986, quando somavam 79 faculdades isoladas estaduais e no ano seguinte, 69 e, em 1988, diminuíram para 72. Entre 1996 e 1998, houve novamente a expansão desse tipo de instituição, principalmente no âmbito da dependência administrativa privada, que das 515, em 1996, passaram para 595 estabelecimentos em 1998, uma taxa de 15,53% de expansão. O número de 727 estabelecimentos isolados existentes em 1998 é inferior ao existente em 1980¹⁴.

¹⁴ É possível que o número de estabelecimentos isolados tenha tido aumento considerável, pois a imprensa tem noticiado a inauguração de muitas faculdades no decorrer do ano de 2000. Por exemplo, a **Gazeta do Povo** anunciou a criação de dez faculdades no Estado do Paraná nos meses de maio e junho daquele ano (**Gazeta do Povo**, Curitiba, 28/05/2000 e 03/06/2000). Nos vestibulares

Observa-se que, embora tenha ocorrido um decréscimo do número de estabelecimentos isolados, no período de 1980 a 1998, continua existindo um predomínio desse tipo de estabelecimento de ensino em relação às universidades. Em 1998, do total das 973 instituições de ensino superior, 153 são universidades e 727 são faculdades isoladas.

É significativa, também, a expansão das faculdades integradas e centros universitários, principalmente os de dependência administrativa privada, que de 19, em 1980, passaram para 93, em 1998¹⁵.

Na evolução do número de matrículas de 1980 a 1998 os índices oscilaram entre 58% e 64% nas instituições particulares e entre 35% a 41% nas públicas. Em 1980, 64,26% dos alunos estavam matriculados nas instituições particulares e 35,74%, nas públicas. Nas públicas, em relação ao total de matrículas, 22,9% dos alunos estavam nas federais, 7,9% nas estaduais e 4,8% nas municipais. Em 1998, os percentuais indicam que 62,14% das matrículas foram efetivadas nas instituições particulares e 37,86% nas públicas, assim distribuídas: 19,22% nas federais, 12,93% nas estaduais e 5,69% nas municipais.

Durante os anos de 1980 a 1998, a taxa de crescimento das matrículas nos estabelecimentos privados foi de 43,9% e nas instituições federais foi de 28,6%, nas estaduais de 44,1% e nas municipais 57,8%. Desse modo, embora o crescimento das matrículas venha ocorrendo nas instituições públicas, ainda é inferior ao crescimento nas privadas. Em termos percentuais ocorreu um maior índice de matrículas nas instituições públicas municipais, onde, na maioria das vezes, o aluno paga mensalidades.

Outro indicativo mostra o número crescente de universidades e conseqüentemente o número de matrículas em universidades. O aumento do

do ano de 2001, da cidade de Curitiba, várias novas faculdades ofertaram vagas para ingresso no ensino superior, conforme anúncios publicitários veiculados na imprensa local.

¹⁵ A modalidade Centro Universitário foi criada a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que prevê “variados graus de abrangência ou especialização”, conforme o disposto no Art. 45. Souza e Silva (1997, p. 79) indicam que no projeto original da LDB estava colocada a divisão das instituições de ensino superior em universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores. O Decreto 2.306, de 1997, regulamenta a tipologia das instituições de ensino superior brasileiro. Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Quanto à organização acadêmica, as instituições passaram a ser classificadas como: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores de educação. (SHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 222).

número de matrículas confirma a expansão desse nível de ensino. A criação das instituições amplia a oferta de vagas, a matrícula concretiza a expansão.

O diagnóstico constante do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê uma explosão na demanda por educação superior, em razão do “resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio” (DIDONET, 2000, p. 84).

Mesmo com o aumento do número de matrículas, o Brasil, em relação à América Latina, “apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior”, em relação à população de 18 a 24 anos, inferior a 12%, conforme indica o diagnóstico do Plano Nacional de Educação (2001).

A proposta do PNE de expansão do ensino superior é de atingir, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Como a proposta de que a oferta de ensino superior público acontecesse na proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, foi vetada pelo Presidente da República, leva a considerar que a expansão continuará acentuada na rede privada de ensino.

Outra tendência de expansão é o aumento do ensino noturno, pois em 1998, 55% dos estudantes estavam matriculados neste turno (DIDONET, 2000, p. 85).

Segundo a UNESCO (1999, p. 31), é necessário observar o alto índice de crescimento demográfico nos países em desenvolvimento para estabelecer a expansão do ensino superior. Nos países em desenvolvimento, o acesso ao ensino superior continua com índices menores em relação aos países desenvolvidos, pois o aumento da população jovem exigiria uma expansão mais acentuada. A população jovem apresenta índices crescentes nos países em desenvolvimento enquanto que nos países desenvolvidos é crescente a população mais idosa, conforme indica a UNESCO (1999).

Prospectiva realizada pelo MEC, em relação ao número de matrículas, indica que

em 2004, haverá 3 milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação, caso se mantenha a taxa média de crescimento de 7% ao ano, verificada no período de 1994 a 1998. Para atender a demanda projetada, devem ser abertas cerca de 875 mil novas vagas, sendo 542 mil nas instituições particulares e 333 mil nas instituições públicas (estaduais, federais e municipais). O cálculo considera que a distribuição da matrícula entre públicas e particulares deverá se manter em 38% e 62%, respectivamente (BRASIL. MEC. Mapa de dados do ensino superior).

Os dados e informações disponíveis indicam que as matrículas no ensino superior são crescentes, embora o percentual de graduandos entre 20 e 24 anos seja muito pequeno se comparado com o percentual da população desta faixa etária, o índice aumentou de 5,5%, em 1994, para 6,7% em 1998, de jovens matriculados no ensino superior.

Em 1998, o número total de alunos matriculados em cursos de graduação, independente da idade, correspondia a cerca de 15% da população entre 20 e 24 anos. Para atingir a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação, que é de elevar a taxa de escolarização bruta neste nível de ensino para 30% nos próximos 10 anos, é necessária uma expansão de 100% .

A seguir são apresentados os principais pontos tratados no Seminário Internacional da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES¹⁶, realizado em setembro de 1995.

Nesse seminário, Yarzábal¹⁷ (1995, p. 53), afirma que houve ao mesmo tempo expansão do número de estudantes no ensino superior e alteração na sua composição, com a inclusão de estudantes provenientes de diversas classes sociais. A expansão do ensino básico, com diminuição das horas de permanência dos alunos na escola, professores sem formação e mal remunerados, métodos de ensino tradicionais, afetou o tipo de alunos que ingressou no ensino superior. Mesmo com o aumento das matrículas, ressalta Yarzábal, a educação superior correspondia a 17,7% do grupo da faixa etária para este nível de ensino. Segundo ele, o número de docentes do ensino superior passou de vinte e cinco mil para um milhão, no período de 1950 a 1992. Tal aumento resultou em professores sem preparo pedagógico e sem capacidade para desenvolver as funções de pesquisa. Igualmente, o número de instituições passou de 75, em 1950, para quatro mil em 1992, com predomínio

¹⁶Nos Anais deste Seminário, que teve por finalidade analisar o documento “Políticas para Mudança e Desenvolvimento da Educação Superior”, apresenta-se pronunciamentos em favor do investimento em Educação Superior, enfatizando a Educação Superior Pública. Há indicativos da expansão da educação superior. As afirmações de Dias (1996, p. 26) apontam que a crise das universidades está relacionada com a redução, dos anos 80, dos investimentos em programas sociais ocorridos na África, América Latina e Caribe. Em outra publicação, Cunha (1996, p. 43) indica que “a crise “milagre econômico” , em fins de 1973, levou ao acirramento do processo inflacionário e ao desemprego, cujos efeitos se fizeram sentir nas camadas médias, em especial nas de mais baixa renda, justamente onde o empresariado recrutava estudantes para seus estabelecimentos. Em decorrência, o número de desistentes dos seus cursos aumentava a cada ano.” Essas indicações ajudam a explicar as flutuações, e mesmo os índices negativos de um ano para outro, na evolução do número de matrículas.

¹⁷ Tradução livre.

absoluto de instituições privadas. A maioria das instituições privadas reduz a oferta a carreiras de alta demanda e baixos custos de operação, com exceção de algumas universidades confessionais, na maioria católicas e outras de 'elite', intensamente seletivas (YARZÁBAL, 1996, p. 57). Na mesma direção, Sarukhán (1995, p. 91), indica que no México as instituições privadas optaram pela oferta de "carreiras no âmbito econômico e administrativo", com algumas exceções, e não realizam pesquisa e produção de conhecimentos.

Dias (1995, p. 25), indica que o movimento que ocorreu nos países em desenvolvimento visando à diminuição de investimento no ensino superior, nos últimos dez anos, implicou na diminuição da preparação de pesquisadores em educação, interferindo na formação de professores que atuariam no ensino básico. Segundo o autor os projetos que envolvem professores universitários em atuações e pesquisas na escola básica, repercutem na melhoria desse nível de ensino, e também apontam mudanças na formação de professores.

2.2 SITUAÇÃO ATUAL DAS MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR

Conforme a sinopse estatística do MEC, em 30 de abril de 1998, a matrícula total dos alunos no ensino superior é de 2.125.958. Esse total está distribuído, conforme a natureza da instituição, apresentando o seguinte quadro: 1.467.888 matrículas (69%), estão nas universidades; 216.137, (10,2%), nos centros universitários e faculdades integradas, e 441.933 (20,8%), nas faculdades isoladas. A tabela 4 apresentada anteriormente mostra esses dados.

Observa-se que há um número superior de matrículas nas universidades, sejam elas públicas ou privadas. Também chama a atenção o fato de que o número de alunos em estabelecimentos isolados é bem significativo, totalizando um quinto dos alunos do ensino superior. Este fato aponta que, em razão da não obrigatoriedade de desenvolvimento da pesquisa nas faculdades isoladas, um número expressivo de estudantes pode realizar seu desenvolvimento acadêmico sem nenhum contato com projetos de pesquisa.

Na modalidade 'centros universitários', o número de matrículas é menor, provavelmente porque essa modalidade de instituição passou a integrar o cenário do ensino superior, no Brasil, somente após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, aprovada em dezembro de 1996.

Análises sobre essa diversificação de natureza de instituições superiores têm sido realizadas por muitos pesquisadores, como Cury (1997, p. 6), que alerta sobre o risco da flexibilização “dadas as perversidades atávicas de nosso sistema educacional, aí considerados aspectos externos e internos à escola, ela pode servir como cortina de fumaça para uma **precariedade**¹⁸ do sistema e até mesmo como uma legitimação desta”.

Quanto à dependência administrativa estão nas instituições particulares 1.321.229 (62% aproximadamente) e nas instituições públicas federais, estaduais e municipais 804.729, (38% aproximadamente), do total geral de 2.125.952 matrículas.

Usando dados mais atualizados de abril de 1999,¹⁹ o total de matrículas é de 2.377.715, sendo que 442.835 estão nos estabelecimentos de dependência administrativa federal, 303.178 nas estaduais, 87.080 nas municipais e 1.544.622 nas privadas, notando-se neste último tipo um aumento proporcional de 3% em relação ao ano anterior, passando a 65% do total. Ao mesmo tempo, o percentual de matrículas nas instituições públicas baixou para 35%. No total de matrículas houve um aumento de 11,8% em relação ao ano de 1998. Nas instituições de dependência administrativa municipal ocorreu um decréscimo de 28,1%, em 1999.

Em números absolutos as matrículas nas instituições privadas, em 1999, tiveram um acréscimo de 223.393 (16,9%) em relação a 1998 e nas instituições públicas um acréscimo de 28.364 (0,03%) no mesmo período.

A taxa de crescimento do número de matrículas nos estabelecimentos de dependência privada, tem tido expansão tanto em termos absolutos quanto em percentuais significativamente superiores ao aumento ocorrido nas instituições de dependência pública. Do total de matrículas em 30 de abril de 1999, 65% estão nas instituições privadas. Em 1981, este índice era de 61,36%. Esta proporção é superior aos índices internacionais registrados em países em desenvolvimento, que se apresentam em torno de 50% (UNESCO, 1999, p. 36).

Em números absolutos, entre 1990 e 1998 o aumento de matrículas foi de 90.809 nas instituições federais, 84.198 nas estaduais, 44.371 nas municipais e 403.020 nas privadas. As matrículas neste período nas instituições públicas perfazem um aumento de 219.378, ou seja, em termos absolutos a expansão das matrículas nas instituições privadas é 46% superior à das públicas.

¹⁸Grifo do autor

¹⁹Conforme consulta a www.inep.gov.br/censo/censo99/default.htm.

2.3 DISTRIBUIÇÃO ATUAL DE MATRÍCULAS, POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS E DE CURSOS

Na distribuição do número de matrículas por área de conhecimento e dependência administrativa, referente ao ano de 1998, conforme indicam os dados sintetizados na tabela 5, constata-se que a área de Ciências Sociais Aplicadas é a que tem maior número de matrículas, com 924.191. Em segundo lugar está a área de Ciências Humanas, com 320.949 matrículas, em terceiro a área de Saúde com 269.315 , em quarto lugar a área de Ciências Exatas 217.747 e em quinto lugar a área de Engenharia/Tecnologia com 164.229.

Entre as áreas com menor número de matrícula estão Lingüística, Letras e Artes, com 135.712, Ciências Agrárias com 57.026 e finalmente Ciências Biológicas com 36.789 matrículas.

Em relação à dependência administrativa a distribuição do número de matrículas apresenta uma pequena alteração na ordem do total geral, a área de Ciências Humanas aparece em primeiro lugar nos estabelecimentos estaduais, e a área de Lingüística nas instituições municipais apresenta número de matrículas superior à área de Engenharia/Tecnologia.

Tabela 5 - Matrículas por área de conhecimento e dependência administrativa - 30/04/1998

ÁREA DE CONHECIMENTO	INSTITUIÇÕES				
	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares	Total
Ciências Sociais Aplicadas	108.412	59.431	57.671	698.677	924.191
Ciências Humanas	65.978	66.733	19.598	168.640	320.949
Ciências da Saúde	66.882	31.463	9.868	161.002	269.215
Engenharia/ Tecnologia	52.081	28.213	4.803	79.132	164.229
Ciências Exatas e da Terra	39.990	37.297	16.737	123.461	217.485
Lingüística, Letras e Artes	37.068	33.854	8.131	56.659	135.712
Ciências Agrárias	26.862	11.000	2.035	17.100	56.997
Ciências Biológicas	11.367	6.914	2.312	16.196	36.789
Ciclo comum	-	29	-	362	391
TOTAL	408.640	274.934	121.155	1.321.229	2.125.958

Fonte: BRASIL. MEC/ INEP (1999).

Proporcionalmente, nas municipais, o número de matrículas na área de Ciências Biológicas em relação à área de Ciências Sociais Aplicadas corresponde a

aproximadamente 4% de matrículas, sendo que nas federais esta proporção é de 10,5% aproximadamente, nas estaduais de 11,6% e nas particulares de 2,3%.

Nos estabelecimentos particulares verifica-se uma acentuada distribuição de matrículas na área de Ciências Sociais Aplicadas totalizando 53,24% do total de matrículas, confirmando o que empiricamente tem sido afirmado: que ocorre uma elevada oferta de cursos, geralmente no horário noturno, e com atividades de ensino caracterizadas pela transmissão verbal do conteúdo, desenvolvido quase que exclusivamente na sala de aula. O menor número de matrículas na área de Ciências Biológicas nesse tipo de instituição está relacionado à necessidade da existência de laboratórios e equipamentos de alto custo ? Ou poderia estar condicionado à menor demanda? Pesquisas com análises mais aprofundadas poderão indicar, com pertinência, motivos e relações sobre esses dados.

A UNESCO (1999, p. 32) indica que “é significativo que a expansão dos alunos matriculados tem se concentrado mais nos programas de estudo envolvendo gastos menores com pessoal, equipamento e funcionamento em geral do que em ramos que demandam maiores gastos, tais como ciências naturais e tecnologia”.

A distribuição do número de matrículas dos cursos de licenciatura, distribuídos entre as diferentes áreas do conhecimento, aponta que esses cursos ora estão entre as áreas que possuem maior número de matrículas, ora entre as que possuem menor número.

2.4 DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS POR CURSOS

O número de matrículas em 30 de abril de 1998, distribuído e organizado em ordem decrescente por curso, indica que do total geral (2.125.958), Direito é o curso com maior número, com 292.728, seguido pelo curso de Administração, com 257.408 e depois pelo curso de Engenharia com 150.217 matrículas, apresentados na tabela 6. Em quarto lugar está o curso de Pedagogia, com 139.893, e depois o curso de Ciências Contábeis, com 122.427 e o curso de Letras, com 108.746 matrículas. Na sequência, está o curso de Comunicação Social com 74.567 e o curso de Economia, com 66.722 matrículas. Depois figuram os cursos de Psicologia, com 61.103, o de Medicina com 59.879 e o de Educação Física, com 50.468. Seguem os cursos de Ciências, com 45.234, o de Processamento de Dados com

43.701, o de História com 42.324 e Odontologia com 40.850, o de Ciências da Computação, com 37.738, o de Biologia com 36.789 e o de Matemática com 34.936 matrículas.

Entre os dez cursos com maior número de matrículas constam apenas três cursos que ofertam a Licenciatura.

Na tabela 6, considerando a dependência administrativa ordenada a partir das instituições federais, observa-se que os 15 cursos com maior número de matrículas estão nas instituições de dependência administrativa particular. As matrículas de Processamento de Dados somadas com as de Ciências da Computação, indicam um número bastante significativo e outro curso com número elevado de matrículas é o de Comunicação Social nas instituições privadas. Os cursos que ofertam Licenciatura apresentam variação em relação a ordem de número de matrículas, nessas instituições, a matrícula em Pedagogia é superior à do curso de Engenharia, mas inferior a de Ciências Contábeis, a de Letras é inferior ao de Comunicação Social e os cursos de História e Biologia apresentam número de matrícula inferior ao de Odontologia e Ciências da Computação.

O curso de Engenharia nas instituições federais é o que tem maior número de matrículas, superior aos de Direito, Administração, e o curso de Letras figura em segundo lugar.

Nas instituições estaduais, os cursos de Pedagogia e Letras detêm o maior número de matrículas. Nessas instituições nota-se que os cursos de licenciatura possuem elevado número de matrículas em relação aos demais cursos.

Em termos percentuais verifica-se maior número de matrículas nos cursos que permitem conciliar trabalho e estudos, é o caso da área de Ciências Sociais Aplicadas, com 924.191 matrículas (42,8%), das áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, que somadas totalizam 450.449 matrículas (21,2%). As demais áreas somadas perfazem 751.308 (36%).

Tabela 6 - Cursos com maior número de matrículas em ordem decrescente - 30/04/98

CURSO	INSTITUIÇÕES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares	Total
Direito	24.467	12.907	16.361	238.993	292.728
Administração	19.115	15.814	19.183	203.296	257.408
Engenharia	49.094	21.720	4.497	74.906	150.217
Pedagogia	22.483	27.293	10.236	79.381	139.393
Ciências Contábeis	14.722	11.646	10.672	85.387	122.427
Letras	24.925	28.140	7.432	48.243	108.740
Comunicação Social	9.447	3.129	2.896	59.095	74.567
Economia	15.115	8.085	4.473	39.049	66.722
Psicologia	8.195	3.292	1.924	47.692	61.103
Medicina	21.640	6.470	1.151	21.618	50.879
Educação Física	10.362	7.256	3.418	29.432	50.468
Ciências	1.624	12.146	4.344	27.120	45.234
Processamento de Dados	461	4.761	2.087	36.392	43.701
História	11.548	13.819	3.590	13.367	42.324
Odontologia	8.953	4.442	1.371	26.084	40.850
Ciências da Computação	5.398	2.384	5.548	24.408	37.738
Biologia	11.367	6.914	2.312	16.196	36.789
Matemática	12.042	7.569	3.604	11.721	34.936

Fonte: MEC/INEP/SEEC (1999).

Quanto ao número de concluintes, de acordo com dados da Sinopse Estatística do Ensino Superior - Graduação 98, MEC/ INEP, apresentados na tabela 7, o maior número de matrículas está no curso de Direito com 35.433, segue Administração com 31.630, Pedagogia com 25.698, Letras 17.098, Engenharia com 15.411, Ciências Contábeis com 10.566, Psicologia com 10.208, Ciências com 9.147, Comunicação Social com 8.367, Medicina com 7.705, Odontologia com 7.557, Processamento de Dados com 7.388, Educação Física com 6.480, Ciências Econômicas com 6.423, História com 5.901, e Enfermagem e Obstetrícia com 5.411, Biologia com 5.123, Matemática com 3.869 e Ciências da Computação com 2.701 concluintes (MEC/INEP/SEEC, 1999, p. 182-186).

Percebe-se que ocorre uma pequena alteração na ordem de classificação entre número de matrículas e o de concluintes. No número de concluintes há inclusão de cursos, entre os quinze primeiros, que não constam nos quinze primeiros

de número de matrículas e vice-versa. Para um maior aprofundamento seria necessário que fossem levantados os dados sobre evasão e repetência nos cursos²⁰

Tabela 7 - Cursos com maior número de concluintes em ordem decrescente - 1997

CURSO	NÚMERO DE CONCLUINTES
Direito	35.433
Administração	31.630
Pedagogia	25.698
Letras	17.098
Engenharia	15.411
Ciências Contábeis	10.566
Psicologia	10.208
Ciências	9.147
Comunicação Social	8.367
Medicina	7.705
Odontologia	7.557
Processamento de Dados	7.388
Educação Física	6.480
Economia	6.423
História	5.901
Enfermagem e Obstetrícia	5.411
Biologia	5.123
Matemática	3.869
Ciências da Computação	2.701

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1999.

2.5 DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRICULAS NAS LICENCIATURAS

Os dados sobre os cursos de licenciatura foram obtidos junto ao MEC/INEP através de e-mail. Constam nesses dados a matrícula nas instituições que ofertam cursos de licenciatura, por dependência administrativa, natureza e município. Os dados recebidos trouxeram o número detalhado de matrículas por curso, Estado, Município e Instituição, natureza da instituição e dependência administrativa. Quanto

²⁰ Morosini (2001, p. 21) aponta alguns dados como uma taxa de sucesso de 62% entre ingressantes e concluintes nos cursos em geral.

à natureza da instituição, os dados são apresentados distribuídos nas universidades, centros universitários, faculdades integradas e estabelecimentos isolados. Quanto à dependência administrativa aparecem nas instituições federal, estadual, municipal e particular. Esses dados referem-se ao Censo de 98 e totalizam na tabela geral do MEC, 3.185 informações de cursos e turmas, nas diferentes áreas de licenciaturas, como será apresentado mais adiante. Com base nesses dados foram construídas sínteses em tabelas, com o auxílio do programa Microsoft Excel.

No Brasil, há oferta de cursos de licenciatura em todas as áreas do conhecimento, como pode-se constatar nos dados da tabela 8. O total de matrículas em 30 de abril de 1998 nos cursos de licenciatura era de 731.294, correspondendo a 34,4% do total geral de matrículas de todos os cursos de ensino superior nessa data, inclusive o curso de Pedagogia, com 139.893, e os cursos de licenciatura em áreas não diretamente ligadas à formação do professor para a Educação Básica, como licenciatura em Agronomia, Construção Civil, Economia Doméstica, Eletricidade, Enfermagem e Obstetrícia, Fonoaudiologia, Informática e Mecânica.

As matrículas nas licenciaturas para as áreas específicas do conhecimento da educação básica somavam 503.398, perfazendo 23,67% do total geral, considerando os cursos de Letras, Artes (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Dança, Desenho e Plástica, Educação Artística, Música), Matemática, Ciências e Ciências Biológicas, História, Geografia, Estudos Sociais, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Química, Educação Física e Psicologia.

A área com maior número de matrículas nos cursos de licenciatura é a de Ciências Humanas, com 316.946, vindo em seguida a área de Ciências da Saúde com 178.040, depois Linguística, Letras e Artes com 133.553 matrículas. Na área de Ciências Exatas e da Terra o número de matrículas era de 72.386, seguida pela área de Ciências Agrárias com 22.712. Com menos de 10 mil matrículas estavam as áreas de Engenharia/Tecnologia com 6.497 e Ciências Sociais Aplicadas com 1.369.

Tabela 8 - Número de matrícula nos cursos de licenciatura por área e curso - Censo 1998

ÁREAS DOS	CURSOS DE	NÚMERO DE
Ciências Agrárias	Agronomia	21.964
	Engenharia da Pesca	748
	SUB-TOTAL	22.712
Ciências da Saúde	Ciências Biológicas	36.789
	Educação Física	50.468
	Enfermagem e Obstetrícia	33.543

		Fonoaudiologia	12.006
		Ciências	45.234
		SUB-TOTAL	178.040
Ciências Exatas e da Terra		Física	11.184
		Informática	13.078
		Matemática	34.936
		Matemática Computacional	209
		Química	12.979
		SUB-TOTAL	72.386
Ciências Humanas		Arte Educação	58
		Ciências Sociais	15.979
		Estudos Sociais	10.921
		Filosofia	12.389
		Form. Discipl. 2º Grau	3.656
		Geografia	30.623
		História	42.324
		Pedagogia	139.893
		Psicologia	61.103
		SUB-TOTAL	316.946
Ciências Sociais Aplicadas		Ciências Agrícolas	147
		Economia Doméstica	1.222
		SUB-TOTAL	1.369
Engenharia / Tecnologia	6	Construção Civil	2.129
		Elettricidade	663
		Mecânica	3.705
		SUB-TOTAL	6.497
		Artes Cênicas	1.896
		Artes Plásticas	1.817
Linguística, Letras e Artes		Artes Visuais	542
		Dança	531
		Desenho e Plástica	869
		Educação Artística	14.918
		Letras	108.746
		Linguística	41
		Música	4.193
		SUB-TOTAL	133.553
		TOTAL	731.503

Fonte: MEC/INEP/SEEC, (2000.)

Na tabela 9, apresentam-se os dados do número de matrículas, por ordem decrescente, sendo que Pedagogia é o curso com maior número de matrículas com um total de 139.893, segue o curso de Letras com 108.746, neste curso poderia ser ainda incluído o curso de Linguística com 41 matrículas, que pode ser considerado nesta mesma especificidade de licenciatura, perfazendo um total 108.787 matrículas.

A seguir estão os cursos de Psicologia com 61.103 matrículas, de Educação Física com 50.468, de Ciências com 45.234, de História com 42.324, de Ciências Biológicas com 36.789 e de Matemática com 34.936.

Enfermagem e Obstetrícia é o curso, entre os não diretamente ligados às disciplinas da Educação Básica, com maior número de matrículas, 33.543. Depois consta o curso de Geografia com 30.623, Agronomia com 21.964 e Ciências Sociais com 15.979.

No curso de Educação Artística constam 14.918 matrículas, mas há mais 4.193 no curso de Música, 1.896 em Arte Cênicas, 1.817 em Artes Plásticas, 542 em Artes Visuais, 531 em Dança e 58 em Arte Educação, sendo que esses todos cursos ligados às Artes totalizam 23.955 matrículas.

Nos cursos de Informática há 13.078 matrículas, no de Química 12.979 e de Física 11.184. Os cursos de Química e Física quase não são ofertados por instituições privadas de ensino superior, sendo que a maioria deles encontra-se nas instituições públicas de ensino superior.

Depois, figuram os cursos de Filosofia com 12.389 matrículas e Fonoaudiologia com 12.006. No curso de Estudos Sociais há 10.921, apesar de a disciplina de Estudos Sociais no Ensino Fundamental ter sido extinta, em 1987. Na seqüência, constam a Formação para Disciplinas do 2º Grau com 3.656 e Economia Doméstica com 1.222 matrículas.

Constam também, da tabela, outros cursos ligados às áreas de ensino profissionalizante que ofertam a licenciatura como Construção Civil com 2.129 matrículas, Engenharia da Pesca com 748, Eletricidade 663 e Ciências Agrícolas 147.

Tabela 9 - Número de matrícula nos Cursos de Licenciatura por ordem decrescente - censo 1998

CURSOS DE LICENCIATURA	NÚMERO DE ALUNOS
Pedagogia	139.893
Letras	108.746
Psicologia	61.103
Educação Física	50.468
Ciências	45.234
História	42.324
Ciências Biológicas	36.789
Matemática	34.936
Enfermagem e Obstetrícia	33.543
Geografia	30.623
Agronomia	21.964

Ciências Sociais	15.979
Educação Artística	14.918
Informática	13.078
Química	12.979
Filosofia	12.389
Fonoaudiologia	12.006
Física	11.184
Estudos Sociais	10.921
Música	4.193
Mecânica	3.705
Form. Disciplinas 2º Grau	3.656
Construção Civil	2.129
Artes Cênicas	1.896
Artes Plásticas	1.817
Economia Doméstica	1.222
Desenho e Plástica	869
Engenharia da pesca	748
Eletricidade	663
Artes Visuais	542
Dança	531
Matemática Computacional	209
Ciências Agrícolas	147
Arte Educação	58
Linguística	41
7 TOTAL	731.503

Fonte: MEC/INEP/SEEC (2000).

Quanto à distribuição dos cursos por região na tabela 10, demonstra-se que a Região Sudeste é aquela com maior número de matrículas em cursos de licenciatura com 338.741. As regiões Sul e Nordeste possuem quase o mesmo número de matrículas, tendo a primeira com 144.628 e a segunda 144.591. Segue a Região Centro-Oeste com 65.140 e a Região Norte com 38.403 matrículas.

Considerando os números de matrícula por dependência administrativa os dados indicam que 52,07% de matrículas são em estabelecimentos de ensino superior federal, estadual e municipal, e 47,93% nos estabelecimentos de dependência privada. Os índices sobre dependência administrativa por região variam muito. Na Região Norte, a maioria das matrículas nos cursos de licenciatura é nas instituições federais, que somadas às estaduais e municipais eleva o índice para 81,46%. Na Região Nordeste o índice nas instituições federais, estaduais e municipais é de 78,43%.

No entanto, na Região Sudeste o índice das matrículas em instituições privadas é de 62,80%, denotando ser superior ao das públicas.

Na Região Sul, o percentual de matrícula nas instituições de dependência administrativa privada gira em torno de 49,66% e nas públicas (federal, estadual e municipal) é de 50,34%. Na Região Centro-Oeste é de 42,56% nas instituições privadas, e de 57,44% nas públicas.

Tabela 10 - Distribuição do número de matrícula nas Licenciaturas por região e dependência administrativa – Censo 1998

REGIÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NÚMERO	%
Norte	Estadual	5758	
	Federal	25307	
	Municipal	219	
	Sub-total	31284	81,46
	Particular	7119	18,54
	TOTAL	38403	100,0
Nordeste	Estadual	54765	
	Federal	49609	
	Municipal	9034	
	Sub-total	113408	78,43
	Particular	31183	21,57
	TOTAL	144591	100,0
Sudeste	Estadual	61225	
	Federal	50396	
	Municipal	14407	
	Sub-total	126028	37,20
	Particular	212713	62,80
	TOTAL	338741	100,0
Sul	Estadual	26895	
	Federal	27132	
	Municipal	18792	
	Sub-total	72819	50,34
	Particular	71809	49,66
	TOTAL	144628	100,0
Centro-oeste	Estadual	11109	
	Federal	23753	
	Municipal	2556	
	Sub-total	37418	57,44
	Particular	27722	42,56
	TOTAL	65140	100,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC (1999)

Na organização dos dados foi considerada, ainda, a distribuição das matrículas quanto à localização dos estabelecimentos. As matrículas em

estabelecimentos localizados nas cidades do interior dos Estados totalizam 418.317 (57,21%), e em estabelecimentos situados nas capitais estaduais perfazem 312.997 (42,79%). Constatase que ocorre uma distribuição equilibrada de número de matrículas nos cursos de formação de professores entre o interior dos Estados e as capitais. É possível que a oferta de cursos de licenciatura em cidades de interior, nos estabelecimentos de dependência administrativa municipal e nas faculdades isoladas, propicie essa situação.

8 2.6 DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO ANO DE 2000

As sinopses estatísticas realizadas pelo INEP no ano de 2000 apresentam uma nova categorização dos dados estatísticos dos cursos de licenciatura. A área Educação foi incluída e apresenta os dados do número de matrículas nos cursos superiores de formação de professores, subdividida em Ciência da Educação com os cursos de Ciência da Educação, Educação Especial e Pedagogia, Formação de Professor da Educação Básica, Formação de Professor de Disciplinas Profissionais, Formação de Professor de Educação Infantil e Formação de Professor de Matérias Específicas. Os dados do ano de 2000, tabela 11, apresentam uma mudança radical em relação aos anos anteriores por apresentarem especificamente a situação nos cursos de licenciatura sem incluírem o número de matrículas do bacharelado. A apresentação de dados específicos sobre a área de educação permite análises mais precisas sobre os cursos de formação de professores no Brasil.

Os índices de matrículas nos cursos de licenciatura no ano de 2000 em relação a 1998, revelam um menor número de matrículas, apenas nos cursos de Pedagogia e Matemática houve maior número de matrículas, respectivamente com 44,81% e 5,01% de aumento. Os dados demonstram que o curso de Pedagogia apresenta o maior número de matrículas dos cursos da área de educação, com 139.893, 168.264 e 202.584 matrículas nos anos de 1998, 1999 e 2000 respectivamente, tabela 12.

Do total geral de matrículas 2.694.245 em 2000, na área de educação constam 584.664, como pode ser verificada na tabela 18. As matrículas nos cursos de ciência da educação totalizam 203.036, de formação de professores para a

educação básica 18.385, formação de professor para disciplinas profissionalizantes 66.109, formação de professor de educação infantil 232, e formação de professor de matérias específicas 299.902.

Os cursos de formação de professores de matérias específicas apontam que o de Letras é o com maior número de matrículas com 104.575, segue o de História com 37.107, o de Matemática com 36.868, o de Ciências com 36.071, o de Biologia com 23.428, o de Geografia com 22.917. Nesta categoria os demais cursos constam com menos de 10.000 matrículas. Evidencia-se que o número de matrículas nos cursos de licenciatura não apresenta crescimento acentuado, o total de matrículas corresponde a 51% do total de matrículas em cursos na área da educação, e corresponde a 11,13% do total geral.

A inclusão da formação do professor de artes (educação artística) e a formação de professor de educação física como na categoria de formação de professor de disciplinas profissionais revela uma nova interpretação na categorização desses cursos, não incluídos como cursos de formação de professores matérias específicas.

Além disso foram incluídos os vários cursos de formação de professores que não constavam de sinopses estatísticas anteriores do MEC como os de formação de professores de educação infantil, formação de professores de educação básica, passaram a constar em 2000. Salienta-se que os cursos de formação de professores de Física e Química apresentam um número pequeno de matrículas. Com a expansão das matrículas no ensino médio, o número de professores dessas matérias mantém-se insuficiente. Considerando os dados existentes sobre a formação dos professores na educação básica, do total de 430.467 funções docentes do ensino médio, 380.679 possuem curso superior, portanto 49.788 não possuem ensino superior completo, e das 749.255 do ensino fundamental de 5ª a 8ª série 555.149 possuem ensino superior completo, ou seja 194.106 funções docentes não tem curso superior. Os que possuem formação superior não necessariamente são professores licenciados.

8.1 Curso	Total de Matrículas
8.2 Educação	584.664
9 Ciência da educação	203.036
Ciência da educação	194
Educação especial	258
Pedagogia	202.584
9.1 Formação do professor da educação básica	18.385
Formação de professor das séries finais do ensino fundamental	141
Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental	5.288
Formação de professor da educação artística para educação básica	480
Formação de professor de educação especial	35
Formação de professor de educação física para educação básica	187
Formação de professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental	871
Formação de professor do ensino fundamental	1.903
Formação de professor do ensino médio	231
Formação de professor para a educação básica Normal superior	5.083
	1.166
9.2 Formação de professor de disciplinas profissionais	66.109
Formação de professor de Administração	129
Formação de professor de Agronomia	5
Formação de professor de Artes (educação artística)	11.181
Formação de professor de artes plásticas	885
Formação de professor de artes visuais	54
Formação de professor de canto	25
Formação de professor da computação (informática)	1.462
Formação de professor de construção civil	93
Formação de professor de dança	137
Formação de professor de decoração	60
Formação de professor de disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc)	280
Formação de professor de disciplinas do setor terciário (comércio)	-
Formação de professor de disciplinas profissionalizantes do ensino médio	920
Formação de professor de disciplinas técnicas	110
Formação de professor de economia doméstica	186
Formação de professor de educação física	45.257
Formação de professor de eletricidade	81
Formação de professor de enfermagem	1.027
Formação de professor de engenharia de agrimensura	413
Formação de professor de fisioterapia	966
Formação de professor de mecânica	66
Formação de professor de música	894
Formação de professor de psicomotricidade	286
Formação de professor de teatro (artes cênicas)	596
Formação de professor de zootecnia	148
Formação de professor em ciências ambientais	-
Formação de professor em fonoaudiologia	694
Formação de professor em segurança pública	154
9.3 Formação de professor de educação infantil	232
Formação de professor de educação infantil	29
Formação de professor de pré-escola	203
9.4 Formação de professor de matérias específicas	299.902
Formação de professor de biologia	23.428
Formação de professor de ciências	36.071
Formação de professor de desenho	80
Formação de professor de educação religiosa	235
Formação de professor de estudos sociais	8.019
Formação de professor de filosofia	5.682
Formação de professor de física	5.644
Formação de professor de geografia	22.917
Formação de professor de história	37.106
Formação de professor de letras	104.575
Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	1.549
Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	4.799
Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira clássica	268
Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	3.237
Formação de professor de matemática	36.686
Formação de professor de matérias pedagógicas	12
Formação de professor de psicologia	2.312
Formação de professor de química	4.903
Formação de professor em ciências sociais	2.379

Fonte: MEC/INEP, 2001

TABELA 12 – NÚMERO DE MATRÍCULA NOS CURSOS DE LICENCIATURA POR

ORDEM DECRESCENTE – CENSO 1998 a 2000

Cursos de Licenciatura	1998	1999	2000	% em relação a 98
9.5 Pedagogia	139.893	168.264	202.584	44,81
Letras	108.746	124.703	104.575	-3,98
Psicologia	61.103	65.851	2.312	
Educação Física	50.468	57.639	45.257	-11,51
Ciências	45.234	45.509	36.071	-25,40
História	42.324	48.391	37.106	-14,06
Ciências Biológicas	36.789	44.556	23.428	-57,03
Matemática	34.936	41.487	36.686	5,01
Enfermagem e Obstetrícia	33.543	37.179	1.027	
Geografia	30.623	35.370	22.917	-33,62
Agronomia	21.964	23.354	280	
Ciências Sociais	15.979	16.984	2.379	
Educação Artística	14.918	15.551	11.181	
Informática	13.078	17.716	1.462	
Química	12.979	15.274	4.903	-164,71
Filosofia	12.389	13.984	5.682	-118,32
Fonoaudiologia	12.006	12.051	684	
Física	11.184	12.273	5.684	-96,76
Estudos Sociais	10.921	9.406	8.015	-36,25
Música	4.193	4.144	66	
Mecânica	3.705	4.241	920	
Formação Disciplinas 2º grau	3.656	2.274	93	
Construção Civil	2.129	2.398	596	
Artes Cênicas	1.896	1.816	885	
Artes Plásticas	1.817	2.223	186	
Economia Doméstica	1.222	1.378	885	
Desenho e Plástica	869	852	-	
Engenharia da Pesca	748	-	-	
Eletricidade	663	810	-	
Artes Visuais	542	968	54	
Dança	531	658	137	
Matemática Computacional	209	50	-	
Ciências Agrícolas	147	-	280	
Arte Educação	58	75	-	
Linguística	41	77	-	
Normal Superior	-	-	1.166	
TOTAL	731.503			

FONTE: MEC/INEP/SEEC, 2000

2.7 INFERÊNCIAS PRELIMINARES

No limite das considerações desta investigação em relação aos dados censitários, sem a pretensão de realizar uma análise em profundidade do significado da expansão do número de matrículas no ensino superior, do ponto de vista sociológico ou político, mas restrito a verificar a situação dos cursos de licenciatura

no conjunto dos demais cursos e em razão dos dados disponíveis, algumas inferências são apresentadas. Primeiro, as relativas às questões mais gerais, e depois, estritamente em relação aos cursos de licenciatura. Em ambas as situações, o caráter é muito mais de questionamento do que conclusivo.

- O estudo sobre dados censitários aqui desenvolvido atende apenas ao objetivo de situar o atual quadro dos cursos de licenciatura no quadro geral do ensino superior. Uma análise mais detalhada das necessidades da expansão do ensino superior em relação ao crescimento da população, e da formação de professores em relação à expansão da educação básica, seria muito importante. Além disso, é preciso pontuar que o volume de informações envolvidas nesses dados exige a cooperação de vários e não de um único pesquisador. Espera-se que estes estudos venham a ser realizados, pois são importantes para o estabelecimento de políticas de expansão do ensino superior e de formação de professores. Na área de formação de professores, o estudo de Gatti (1997) trouxe contribuições significativas e merece ser continuado.
- Para uma análise sobre o significado social da expansão de matrículas no ensino superior seria necessário realizar pesquisas sobre o perfil dos alunos ingressantes, desistentes e concluintes, indicando em que camadas sociais efetivamente são incluídos. Este é um campo de pesquisa precário como aponta Vieira (2000, p. 202), pois não foram coletados dados nos anos de 1986 e 1990. Além do mais, estes dados apresentam “sempre caráter fragmentário do esforço para captar uma totalidade complexa através de indicações que apenas parcialmente traduzem sua inteireza”.
- Outra problemática é como avaliar a relação qualidade/quantidade em relação à expansão do ensino superior. Na engenharia, segundo “lei clássica, cada decuplicação da capacidade de um sistema constitui uma mudança qualitativa de impacto revolucionário” (SEVCENKO, 2000, p. 6). Nesse sentido, quais seriam os indicadores de análise dos índices de expansão educacional em relação aos impactos sociais e culturais? Preocupações com essa questão têm sido manifestadas pela UNESCO

(1999, p. 71) ao afirmar “que é necessário engajar-se num sério debate”, pois a expansão do ensino superior tem causado um ensino massificado.

- O MEC indica que a expansão do ensino superior deverá atingir 30% da população com faixa etária entre 18 a 24 anos, nesta década. Se o índice atual de matrículas nessa faixa etária está em torno de 15%, a expansão projetada implica dobrar o atual número de matrículas no ensino superior.²¹ Que áreas do conhecimento necessitam de maior número de vagas? Quais são as camadas da população a serem incluídas? Em que tipo de instituição? Como avaliar as orientações sobre os índices projetados e quais devem ser os critérios para a autorização de abertura de novos cursos de graduação?
- A indicação de que mais da metade dos alunos estão matriculados nos cursos noturnos, na área de Ciências Sociais Aplicadas, nas instituições de dependência administrativa privada, e 41% em estabelecimentos isolados, faculdades integradas e centros universitários, onde a pesquisa não constitui exigência, implica na realização de maior número de pesquisas. Essas situações têm sido as menos analisadas, embora estejam entre as que envolvem maior número de estudantes do ensino superior.
- Uma problemática de ordem complexa apresenta-se: como avaliar o impacto dessa expansão acentuada dos cursos de nível superior no contexto social amplo? Como ocorrerá a inclusão, no ensino superior, dos jovens provenientes das camadas da população com menor poder aquisitivo, uma vez que a expansão das vagas é muito mais acentuada nas escolas privadas? Em análises que levam em conta os dados sobre a educação básica, Vieira (2000, p. 207) afirma que “a presença do público é predominante na educação básica e minoritária na educação superior, sendo possível constatar um aumento significativo do setor público na educação básica, de modo especial na educação pré-escolar e no ensino médio”, sem grandes alterações no ensino fundamental. Nos dados sobre

²¹ Há consenso que o acesso à educação superior, é um direito de todos, como aponta Panizzi (1999, p. 30) (Sustentação social da universidade in Universidade e Sociedade 18, ano IX março de 1999, ANDES Sindicato), ao comentar as propostas da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada em Paris 1998. Se acrescida a idéia de “que o Estado tem um papel fundamental no provimento dessa educação”, reafirmado por Panizzi, a expansão deste nível de ensino soa como uma utopia considerando os dados existentes.

o ensino superior observa-se uma retração do setor público em relação à expansão da oferta pelo setor privado. No setor público a ampliação de vagas tem ocorrido nas instituições municipais. Esta expansão mais acentuada na rede privada onde os alunos pagam mensalidades sugere uma questão de justiça e mobilidade social, que é a preocupação manifestada pela UNESCO (1999, p. 59).

- Quanto aos cursos de licenciatura, o número total de matrículas corresponde a 34,4% do total de matrículas no ensino superior, sendo que a área de Ciências Sociais Aplicadas possui número superior de matrículas em relação às Licenciaturas.
- O número de matrículas nos cursos de licenciatura apresenta índices ligeiramente superiores nas instituições públicas. A oferta de cursos na área de formação de professores pelas instituições particulares é menor, principalmente na área de Ciências Exatas.
- A necessidade de infra-estrutura como laboratórios, aliada à elevada desistência de alunos podem constituir fatores que não estimulam as instituições privadas à abertura de curso nessas áreas.
- Também a histórica desvalorização do magistério, que ocasiona pouca demanda pelos cursos de licenciatura, provavelmente não estimula o investimento das instituições nesses cursos. Essas situações exigem que a formação de professores deva ser expandida em universidades públicas, priorizando a criação de novas instituições de acordo com levantamento de áreas e locais, onde o número de professores formados seja menor.
- A implantação de instituições que atendam a essas necessidades é uma questão complexa pois, provavelmente, nas regiões em que há maior falta de professores licenciados há poucos professores qualificados para atuarem nos cursos de licenciatura, quando não a inexistência.
- Estudo sobre quem são os alunos das licenciaturas, foi desenvolvido por Pereira (2000), na Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 1990 a 1995, indicando que os alunos dos cursos de licenciatura são os menos favorecidos. Os cursos desta área de formação estão entre os menos prestigiados, confirmando “uma realidade que empiricamente, ou mesmo pelas informações encontradas na bibliografia já era percebida”.

Como se caracteriza essa situação no conjunto das instituições de ensino superior? É uma das questões que requer investigações.

- Considerando o atual quadro de formação de professores no Brasil, se mantidos os índices médios da expansão do ensino superior, a formação de professores em nível superior para a educação básica poderá levar mais de dez anos.
- O maior número de matrículas nos cursos de licenciatura ocorre nas Ciências Humanas e o menor número continua ocorrendo nas Ciências Exatas ocasionando menor número de professores formados. Esta situação de insuficiência de professores para atuar na educação básica, na área de Exatas, tem sido apontada por inúmeros estudos e pesquisas como por exemplo Carvalho e Pérez (1995, p. 70), Menezes (1996) e Gatti (1997, p. 38).
- Além do pequeno número de matrículas na área de Exatas, ocorre um elevado número de desistências: o número de concluintes em 1997 foi de 14.961. Considerando a matrícula de 1998 e este número de concluintes, é possível que os índices de reprovação e desistência possam ser estimados acima de 80%. Considere-se, ainda que do total de concluintes da área de Exatas, 9.171 sejam do curso de Ciências²², correspondendo a 61%, o que agrava mais o quadro da falta de professores formados nas disciplinas específicas de Física, Química e Matemática.
- Os índices de matrículas nos cursos de licenciatura nas universidades são superiores aos das demais instituições de ensino superior, centros universitários, faculdades e escolas isoladas, o que pressupõe que nesta área de formação há mais possibilidade de maior contato com a pesquisa pelo alunado.
- Quantitativa e historicamente, a universidade tem sido o espaço privilegiado da formação inicial dos professores, questão discutida por Coelho, (1996). Não significa, no entanto, que os professores que atuam na educação básica possuam este nível de formação. Os índices indicam um aumento do nível de formação dos professores da educação básica,

²² Este curso apresenta, em algumas instituições, duas habilitações em Matemática e Ciências Físicas e Biológicas e consta na área de Ciências Exatas e da Terra. O número de concluintes inclui ambas as habilitações.

que não atinge o total das funções docentes. Em 1994, segundo o MEC 569.531, (41,3%) das funções docentes possuíam formação de nível superior, e ,em 1999 708.543, (46,9%) das funções docentes têm este grau de formação. Portanto, mais de 50% dos professores não possuem formação de nível superior. Em 2000, a situação apresenta-se do seguinte modo das 228.335 funções docentes na pré-escola, possuem superior completo 52.686 , das 815.079 funções do ensino de 1ª a 4ª série, 200.326 possuem superior completo, das 749.255 funções docentes de 5ª a 8ª série, 555.149 possuem superior completo, e das 430.467 funções docentes do ensino médio 380.679 têm formação superior.

- Segundo o MEC, temos quase um milhão de professores a serem formados: a formação de professores é um dos maiores desafios para o sistema educacional brasileiro na atualidade. Para cumprir as determinações da Emenda Constitucional nº 14, que criou o Fundef, o País deverá formar, até o final do ano 2001, cerca de 81 mil professores leigos. E até o final da Década da Educação, que se encerra em dezembro de 2007, deverá capacitar outros 768 mil docentes do ensino fundamental e médio, que já atuam nas redes municipais e estaduais, que não cursaram o nível superior completo. (www.mec.gov.br jun., 2000)
- No ensino profissionalizante essa problemática é mais grave. Os índices de matrículas em cursos de licenciatura para áreas profissionalizantes apresentam-se limitados. Poucas áreas ofertam a opção da licenciatura e a matrícula nem sempre ocorre. Vários são os cursos que possuem índice zero de matrícula nessas áreas. Igualmente são áreas praticamente silenciadas nas pesquisas sobre formação de professores, como apresenta este estudo mais adiante.
- Estas questões são instigantes em relação à profissionalização do professor, pois não constituem áreas tradicionalmente voltadas para a atuação no magistério. O que levaria um aluno das Engenharias ou das Ciências Agrárias a cursar a licenciatura? Opção por uma dupla profissionalização? Representa a docência opção secundária de formação e de futuro exercício profissional? Essas situações contribuem para a melhoria do estatuto da profissão

docente? A oferta de cursos de licenciatura nestas áreas é circunstancial, em função da instabilidade atual da oferta de trabalho nelas?

- Como aponta Gatti (1997, p. 100) “O desafio não é simples. Em nosso país a complexidade da questão se amplia dadas as nossas condições de ensino, em que boa parte daquilo que é fundamental e que em outras nações já se fez, aqui ainda está por fazer”.

3 PESQUISAS SOBRE LICENCIATURAS: TEMAS E PROBLEMÁTICAS

Focaliza-se neste capítulo uma visão geral sobre as pesquisas que têm por tema os cursos de licenciatura. Inicialmente, apresenta-se um quadro geral das teses e dissertações sobre formação de professores defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil, no período de 1990 a 1998. Essa apresentação inclui a distribuição das pesquisas sobre licenciaturas nesses programas de pós-graduação, os temas abordados, e aponta o tipo de instituições pesquisadas e sua localização.

Um segundo aspecto direciona-se para o exame das teses e dissertações que compõem o *corpus* de estudo, focalizando os objetivos das pesquisas, os aspectos históricos dos cursos de licenciatura, as problemáticas indicadas sobre estes cursos, as questões da prática pedagógica, os estudos comparados, a investigação da prática pedagógica do pesquisador, as propostas inovadoras, as proposições dos pesquisadores para a melhoria dos cursos de licenciatura e as inferências realizadas.

Um terceiro aspecto descreve um levantamento dos referenciais utilizados pelos pesquisadores, o que permite a percepção dos marcos teóricos e metodológicos das investigações.

3.1 PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES –1990 - 1998

Um estudo do tema da formação de professores em teses e dissertações, no período de 1990 a 1998, foi realizado por André (2000). A retomada dos dados neste relatório foi motivada por causa da inclusão de descritores contidos no cd-rom da ANPEd (1999), que não foram explorados naquele estudo.

O levantamento realizado mostra um aumento do número de pesquisas sobre formação de professores em relação ao estudo anterior. Dos 6.244 trabalhos elencados o tema formação de professores foi abordado em 490 pesquisas, ou seja 7,85% do total. No ano de 1998 o número de pesquisas sobre formação do professor atingiu 9,77% com 84 trabalhos. Em 1993 o número de trabalhos correspondeu a 6,35% do total, sendo o menor índice do período. A partir de 1995,

vem ocorrendo um aumento das pesquisas sobre formação de professores em relação ao início da década, conforme tabela 13.

Tabela 13 - Distribuição das teses e dissertações sobre Formação de Professores em relação ao total de trabalhos acadêmicos, no período 1990/1998

ANO	TOTAL DE TRABALHOS	Nº DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	% DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
1990	460	32	6,96%
1991	461	38	8,24%
1992	624	45	7,21%
1993	614	39	6,35%
1994	698	45	6,45%
1995	802	69	8,60%
1996	834	73	8,75%
1997	891	65	7,30%
1998	860	84	9,77%
TOTAL	6244	490	7,85%

Dos estudos sobre formação de professores a formação inicial é a que tem sido mais considerada nas teses e dissertações, conforme os dados apresentados na tabela 14, constituindo 354 estudos (72,15%). No entanto, no decorrer da década tem ocorrido aumento das pesquisas sobre formação continuada. O tema identidade e profissionalização docente tem sido bem menos abordado nas teses e dissertações, em relação aos demais.

Tabela 14 - Distribuição por temas nas teses e dissertações período 1990/1998

ANO	FORMAÇÃO INICIAL	%	FORMAÇÃO CONTINUADA	%	PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE	%	TOTAL
1990	30	93,76%	1	3,12%	1	3,12%	32
1991	33	86,81%	4	10,53%	1	2,63%	38
1992	26	57,79%	15	33,33%	4	8,88%	45
1993	28	71,79%	9	23,08%	2	5,13%	39
1994	30	66,67%	10	22,22%	5	11,11%	45
1995	48	69,57%	13	18,84%	8	11,59%	69
1996	58	79,45%	9	12,32%	6	8,22%	73
1997	47	72,31%	7	10,77%	11	16,92%	65
1998	54	64,29%	25	29,76%	5	5,95%	84
TOTAL	354	72,25%	93	18,98%	43	8,77%	490

As pesquisas sobre licenciaturas totalizam 107 estudos. A distribuição quanto à especificidade dos cursos de licenciatura indica que 36 estudos são sobre o conjunto das licenciaturas, 14 sobre a licenciatura de Matemática, treze de

Educação Física, 8 de História, 6 de química, 5 de Letras com Língua Portuguesa, Biologia e Física, 4 de Geografia, 3 investigações sobre as licenciaturas de Ciências e Artes, 2 em Língua Estrangeira Moderna, e com apenas uma investigação os cursos de licenciatura de Psicologia e de Enfermagem, conforme tabela 15. Não foram encontrados estudos relativos aos cursos de formação de professores para o ensino profissional²³, como Ciências Agrárias, Tecnológicas e Sociais Aplicadas.

Tabela 15 - Distribuição das teses e dissertações sobre Licenciatura, segundo as áreas específicas - período 1990/1998

Áreas	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	Total
Conjunto Licenc.	1	2	3	3	3	2	8	5	10	37
Matemática	2	-	1	2	-	3	1	-	5	14
Ed. Física	1	1	1	1	1	2	2	1	3	13
História	-	-	2	-	1	1	1	1	2	8
Química	2	-	1	-	-	-	1	1	1	6
L.Portuguesa	-	-	-	1	-	2	1	1	-	5
Biologia	-	-	-	-	-	1	2	-	2	5
Física	2	-	1	-	-	-	-	2	-	5
Geografia	-	-	-	3	-	-	-	1	-	4
Ciências	-	1	-	-	-	-	-	1	1	3
Artes	-	-	-	1	-	1	-	1	-	3
L.Estrangeira	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2
Psicologia	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Enfermagem	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Total	8	4	9	12	6	12	17	14	25	107

Quanto à distribuição das teses e dissertações sobre licenciatura nos programas de pós-graduação, verifica-se que o maior número foi na PUC-RS com 11 teses e dissertações defendidas; ocorreu um maior número nos anos de 1997 e 1998. Segue a distribuição com 8 pesquisas defendidas na UNICAMP. Depois 7 no programa Psicologia da PUC-SP e igual número na UNESP de Rio Claro e na USP; 6 pesquisas foram realizadas na UNIMEP. Com menor número constam 5 teses e dissertações na PUC de Campinas, na UFRGS e na UFSC; 4 na UFBA, na UFF e na UFMG, PUC-SP – Currículo e na UFSE; 3 na UFMT, na UFPB, na UFPR e na UFRJ; 2 teses ou dissertações foram defendidas na UERJ, na UFGO, na UFPE e na UNESP de Marília; e com apenas uma defesa estão os programas de pós-graduação em educação da PUC-RJ, da UFCE, da UFMA, da UFRN, da UFES e da UFSCAR.

²³ Esses cursos são ofertados pelas instituições de ensino superior, conforme se constatou no capítulo anterior, embora o número de matrículas seja restrito ou inexistente.

A distribuição ao longo dos anos em cada um dos programas pode ser verificada na tabela 16.

Tabela 16 – Distribuição das teses e dissertações sobre os Cursos de Licenciatura por Programa de Pós-Graduação em Educação – 1990-1998

INSTITUIÇÃO	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	TOTAL
PUC- RS	-	2	1	1	-	-	-	3	4	11
UNICAMP	-	-	-	3	-	1	1	2	1	8
PUC-SP/Psi	-	-	2	-	-	1	-	1	3	7
UNESP-RC	1	-	1	-	-	2	-	-	3	7
USP	2	1	-	1	1	-	-	1	1	7
UNIMEP	1	-	-	1	-	-	-	-	4	6
PUC-CAMP	-	-	-	-	-	1	2	-	2	5
UFRGS	-	1	-	1	-	-	2	1	-	5
UFSC	2	-	1	1	-	-	1	-	-	5
PUC-SP/Cur	-	-	-	-	1	1	-	1	1	4
UFBA	-	-	1	-	-	-	3	-	-	4
UFF	-	-	1	-	2	-	-	1	-	4
UFMG	-	-	-	2	-	2	-	-	-	4
UFSE	-	-	-	-	-	-	1	1	2	4
UFMT	-	-	-	1	-	-	1	-	1	3
UFPB	-	-	-	-	-	1	-	1	1	3
UFPR	1	-	-	-	-	-	2	-	-	3
UFRJ	-	-	2	-	-	-	1	-	-	3
UERJ	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2
UFGO	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2
UFPE	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
UNESP-Mar	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
PUC-RJ	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
UFCE	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
UFES	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
UFMA	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
UFRN	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
UFSCAR	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
TOTAL	8	4	9	12	6	12	17	14	25	107

Nos demais programas de pós-graduação em educação não constam teses e dissertações defendidas sobre o tema formação inicial nos cursos de licenciatura. Algumas hipóteses podem ser consideradas: uma a de que esse tema não seja abordado pelos pós-graduandos em razão da ênfase das linhas de pesquisa do programa; e outra em função do próprio desprestígio dos cursos de licenciatura, o que causa pouco interesse pelos pesquisadores.

O quadro de abordagens metodológicas não apresentou mudanças significativas em relação aos estudos de André (1996, 1999, 2000), portanto não será apresentado.

Apresentam-se neste levantamento os tipos de instituições e locais em que, ou sobre os quais, foram realizadas as pesquisas, embora nem todos os resumos contidos no Cd-room da ANPEd apresentem descritor onomástico. Desse modo os dados arrolados são limitados em função da fonte de consulta utilizada.

Na tabela 17 apresentam-se os tipos de instituições pesquisadas. Os dados encontrados demonstram que as instituições públicas são mais pesquisadas, os estabelecimentos de ensino superior federal aparecem com 51 estudos, as instituições superiores estaduais públicas com 38. Já, sobre as universidades privadas há 16 pesquisas, depois vêm as faculdades privadas e as fundações com menor número de pesquisas, 8 e 3 respectivamente. Constam 8 estudos que abordam os dois tipos de instituições, públicas e privadas.

Os estabelecimentos de ensino médio público figuram em 46 investigações, as escolas de ensino fundamental público com 8, o ensino básico privado em 4 estudos, e por último as creches privadas com um estudo, conforme dados da tabela 17.

Tabela 17 - Tipos de instituição pesquisadas nas teses e dissertações sobre Formação Inicial - período 1990/1998

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	TOTAL
ENSINO SUPERIOR										
Superior Pública Federal	5	2	-	6	3	6	11	9	9	51
Superior Pública Estadual	4	3	2	3	5	6	3	2	10	38
Universidade Públic. E Privadas	-	1	-	-	-	-	1	-	1	3
Faculdades Públicas e Privadas	-	1	-	1	2	1	-	-	-	5
Universidade Privadas	-	1	1	-	1	3	2	1	7	16
Faculdade Privada	-	1	2	-	-	-	1	2	2	8
Fundação	-	-	1	-	-	-	2	-	-	3
EDUCAÇÃO BÁSICA										
Ensino Médio Público	2	2	9	8	7	9	9	-	-	46
Ensino Fundamental Público	1	-	1	-	2	1	3	-	-	8
Ensino Privado	1	1	-	-	-	-	2	-	-	4
Creche - Privada	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1

Quanto à localização são indicadas as universidades federais de quase todos os estados brasileiros conforme consta na tabela 18. As universidades estaduais e faculdades privadas pesquisadas estão, na sua maioria, localizadas no Estado de São Paulo; as fundações estão no Estado de São Paulo e de Santa Catarina. Há indicação de uma universidade localizada no Chile.

Quanto aos estabelecimentos de ensino médio, os públicos estão localizados nos diferentes Estados e tanto em capitais como em cidades do interior. Os Estados da Região Norte são os menos indicados, conforme a tabela 18.

A maioria dos estabelecimentos de ensino fundamental pesquisados estão localizados na Região Sudeste, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

É possível inferir que os cursos de formação de professores das instituições públicas de ensino superior são os mais pesquisados. Este fato aponta para uma contradição em relação à pesquisa dos cursos de formação, pois a expansão de matrículas e cursos de formação de professores nas instituições privadas é mais acentuada que nas públicas.

Tabela 18 - Instituições de Ensino Básico pesquisadas nas teses e dissertações sobre Formação Inicial – 1990-1998

Modalidade de ensino	Estado	Estado/ Cidade	Instituição	Número
	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Instituto de Educação	4
		Niterói		1
		Estado		3
		Resende		1
		Cantagalo	Rural	1
	Mato Grosso	Cuiabá		1
	Bahia	Salvador		1
		Ilha da Maré		1
		Estado		3
Ensino Médio Público	Goiás	Estado		1
	Minas Gerais	Estado		1
		Belo Horizonte	Instituto de Educação	1
		São João Del Rei		1
		Uberaba		1
		Magé		1
		Triângulo Mineiro		1
	Rio Grande do Norte		Escola Est. Pres. Kennedy	1
		Mossoró		1
	Rio Grande do Sul	Cachoeiro do Sul		1
		Santa Maria	Escola Pr ^{fa} Annes Dias	1
		Candelária Sobradinho		1
	Pernambuco	Recife		1
	Mato Grosso	Campo Grande		1
	Paraná	Estado		3
		Curitiba	Instituto de Educação	1
		Londrina		1
		Maringá		1
		Brasília		1
	Rondônia	Porto Velho		1
	Distrito Federal	Distrito Federal		2
	Paraíba	Campina Grande	Esc. N. Pa. Emídio V.	1
		Aracaju	Instituto Rui Barbosa	1
		São Paulo	Instituto de Educação	1
		São Paulo	Escola Normal da Pr. Da	1
		Piracicaba		1
	São Paulo	São Paulo		6
		Estado	Esc. N. Dr. Álvaro Guiao	1
		Estado		5
		Assis		1
		Santos		1
		São Carlos		2
	Ceará		Instituto de Educação	1
	Maranhão	São Luis	Instituto de Educação	1
		Belém		1
	Pará		Instituto de Educação	1
CEFAM –	São Paulo	Estado		5
		Rio Preto		1
		Aracatuba		1
		Carapicuíba		1
		Presidente Prudente		1
		Sorocaba		1
		Marília		1
		São Paulo-Capital		1
		Campinas		2
	Sergipe			1
	Espírito Santo			1
	Mato Grosso	Rondonópolis		1
		Corumbá		1
	Minas Gerais	Três Lagoas		1
Ensino Médio	Rio Grande do Sul	Baíé		1
Privado		Canoas		1
	São Paulo	Campinas		1

Tabela 18 - Instituições de Ensino Básico pesquisadas nas teses e dissertações sobre Formação Inicial – 1990-1998 (Continuação)

Modalidade de ensino	Estado	Estado/ Cidade	Instituição	Número
		São Paulo		2
Ensino Técnico	Minas Gerais	Belo Horizonte		2
Educação	Paraná			1
	São Paulo	Ribeirão Preto		1
Ensino Fundamental		Campinas		1
		São Carlos		1
		Araraquara		1
		São Paulo		5
		São José dos Campos		1
		Marília		1
		Estado		1
	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro		3
		Ilha do Cardoso		1
		Norte Fluminense		1
		Petrópolis		1
	Minas Gerais	Uberaba		1
		Uberlândia		1
		Estado		1
		Caruaru		1
		Estado		1
	Pernambuco	Recife		1
	Alagoas			1
	Santa Catarina			1
		Florianópolis		1
		Itajaí		1
	Rio Grande do Sul	Rio Grande		1
		Canoas		1
		Pelotas		1
		Porto Alegre		1
	Rio Grande do Norte	Seridó		1
	Espírito Santo	Vitória		1
	Goiás	Goiânia		1
	Maranhão	Caxias		1
		Belém		1
	Pará	Santarém		1
	Mato Grosso	Rondonópolis		1
	Bahia			1

3.2 PESQUISAS SOBRE LICENCIATURAS: CONTEÚDOS ABORDADOS

A avaliação dos cursos de licenciatura e a descrição da prática pedagógica são os assuntos mais abordados nas pesquisas, figuram em seguida os estudos sobre disciplinas e inovações e sobre os alunos desses cursos. Os estudos comparados e singulares são menos investigados, o que pode ser verificado na tabela 19.

Tabela 19 – Pesquisas sobre Licenciaturas: distribuição dos conteúdos - período 1990/1998

	Conteúdo/Ano	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	Total
Conteúdos Pedagógicos	Didática	-		2	-	1	-	1	2	1	7
	Psicol. Educ.	-	-	2	1	-	-	-	-	-	3
	Prát. Ensino	2	1	-	2	1	1	2	2	2	13
	Est. Func. Ens.	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
	Didática Especial	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Conteúdos Específicos	Física	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Natação	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Expr. Corporal.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Folclore	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	Linguística	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Tecnologia	Noção Espaço	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Cont. Geográficos	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
	Cálculo Integral	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Conteúdo Matemát.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Conceito de N°	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Metodologia	Informática	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
	Avaliação	-	-	-	-	-	1	1	-	1	3
	Método	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	Saberes	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Experiência	1	-	-	-	-	1	-	1	-	3
Professor	Concepções	-	-	-	-	-	-	2	-	1	3
	Bons Profs.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	Relação prof./aluno	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Prática doc.	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2
	Perfil	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Alunos	Escolha do curso	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
	Atuação inicial	-	-	-	-	-	1	-	-	2	3
	Concepção	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Prod. Conh.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Currículo	3	-	2	3	2	5	5	2	9	31
9.5.1.2	Proj. Político.	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Relação ed. básica	-	-	-	-	-	1	-	-	1	3
	Contexto político	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Col. Aplicação	-	-	-	-	1	-	-	1	-	2
	Comparada	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Avaliação do Curso	Histórico do Curso	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
	Noturno	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Evasão	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Fórum	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
TOTAL		8	4	9	12	6	12	17	14	25	107

3.3 TEMAS DAS PESQUISAS DO *CORPUS* DE ESTUDO

Apresenta-se, a seguir, o quadro geral das pesquisas consideradas nesta investigação. Para definição do agrupamento foi considerado o tema central abordado na pesquisa. Na classificação dos temas, os critérios adotados por André (2000) constituíram um guia. Os estudos de Lüdke (1994) sobre as tendências das pesquisas nos cursos de licenciatura, especialmente pela valorização e análise das inovações, também foram considerados como indicativos na classificação realizada. Na interpretação dos dados forneceram subsídios e indicativos os referenciais atuais sobre formação de professores.

As teses e dissertações que abordam a avaliação dos cursos de licenciatura apresentam dois modos de análise: o conjunto de licenciaturas de uma instituição de ensino superior; e o estudo de um curso de licenciatura de uma instituição. Há estudos que examinam uma disciplina de um curso de licenciatura. As investigações que tratam da prática pedagógica compreendem estudos com base em história de vida, avaliação da prática pedagógica do próprio pesquisador, e estudos descritivos de práticas desenvolvidas nos cursos de licenciatura. As que abordam relatos de experiências inovadoras envolvem o processo de aprendizagem dos alunos de licenciatura e abordagens inovadoras de conteúdos específicos de formação. Existem, ainda outras que realizam estudos comparados.

Em relação as instituições pesquisadas a maioria delas levou em conta as instituições de ensino superior públicas e menor número as privadas. Nos estudos comparados há um que investiga a UFRGS e a Universidade de Concepcion/Chile e outro que investiga o Ensino Médio do Chile comparado com o do Brasil.

As pesquisas que avaliam os cursos de licenciatura em uma instituição são a tese de Pagotto (1995) que realiza um exame dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) localizados nas cidades do interior do Estado de São Paulo, entre elas: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto, com exceção do curso de Letras de São José do Rio Preto. A dissertação de Baldi (1996) analisa o conjunto de cursos de licenciatura da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI-SC) e a dissertação de Romão (1996) que

procura analisar os cursos noturnos de licenciatura e inclui várias licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP.

Entre os estudos que avaliam um curso de licenciatura estão a tese de Araújo (1990), que estuda o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a de Taffarel (1993), que analisa o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A dissertação de Alves Filho, (1990) que aborda a Licenciatura de Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), enfatizando a análise curricular à luz do referencial de Eisner e Vallance, e ainda a dissertação de Bortolini (1993) que investiga os conflitos na formação dos professores de Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) .

Ainda sobre os cursos de licenciatura a dissertação de Oliveira (1993) focaliza a Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a de Aguiar (1997) que examina a de Educação Artística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e a de Bittencourt (1997) que trata da formação do professor no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ressaltando o espaço do imaginário no currículo. A Licenciatura em Matemática e Ciências da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) é objeto do estudo de Camargo (1998).

Duas dissertações descrevem o perfil dos alunos das licenciaturas, uma é a de Zaidan (1993), que enfatiza os motivos da evasão existente no curso de Licenciatura de Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e a outra é a de Pereira (1996) que aborda o curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, nessa mesma instituição.

Entre as pesquisas que consideram as disciplinas dos cursos de licenciatura figuram a tese de Oliveira (1992) e a dissertação de Macêdo (1998), que abordam a Psicologia da Educação, e a dissertação de Krum (1992) que se centra na disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino. A dissertação de Lima (1993) discute a disciplina de Didática.

Entre os enfoques sobre a prática pedagógica estão as investigações que se reportam às histórias de vida como as dissertações de Cunha (1997), que realiza uma reflexão da história de vida da pesquisadora e a de Borges (1995) que relata a construção do saber docente na prática pedagógica com base na análise da história de vida de professores de Educação Física.

Quanto à descrição da prática pedagógica figuram as dissertações de Marques (1991) que discute a prática da formação do professor de História da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a de Melo (1997), que descreve a construção do fazer pedagógico dos professores de prática de ensino das Faculdades de Palmas/ PR. (FAFI e FACEPAL), a tese de Ferro (1998), que aborda as trajetórias da prática de ensino de inglês nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP) e a dissertação de Gama (1996), que aborda as disciplinas pedagógicas na formação do licenciando de Inglês do Curso de Licenciatura, habilitação em Português/Inglês da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A dissertação de Dall' Agnol (1997) descreve o estágio curricular de língua portuguesa e literatura da Faculdade de Filosofia de Palmas-PR (FAFI e FACIPAL), e a de Pertile (1998) aponta as teorias subjacentes às práticas pedagógicas no processo de construção da cidadania na formação do professor de História da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - Campus de Chapecó).

Há, ainda, as dissertações de Cagno (1998), sobre o desenvolvimento de um processo de conscientização na formação docente, em situações de prática de ensino no curso de Educação Física de uma instituição particular do Estado de São Paulo e a dissertação de Giannelli (1998), que trata da dimensão interpessoal nos cursos noturnos de licenciatura de quatro faculdades isoladas da cidade de São Paulo. Os cursos são nas áreas de Ciências Humanas (Letras) e Exatas (Química e Matemática).

As dissertações de Gonçalves (1992), e Meloto (1998), abordam os desafios da formação de professores de Matemática quanto ao domínio pelos alunos conteúdo específico. A primeira considera os alunos de um curso de Ciências de uma instituição de ensino superior isolada, localizada no estado de São Paulo e a segunda do curso de Ciências e Matemática da UNIMEP.

Os estudos que trouxeram propostas inovadoras no processo de formação docente dos cursos de licenciatura são as teses de Cordeiro Filho (1992) e a de Freitas (1998) que descrevem experiências de utilização dos princípios da aprendizagem por mudança conceitual na formação inicial de professores. Outra pesquisa que examina uma experiência inovadora na prática de ensino é a tese de Abib (1996). A tese realizada por Silva (1992) tem por tema a dimensão relacional em aulas de prática de ensino de Educação Física.

Quanto a uma nova abordagem do ensino de conteúdos em disciplinas, a tese de Pontuschka (1993) apresenta uma experiência inovadora para os conteúdos de prática de ensino em Geografia, considerando os pressupostos da interdisciplinaridade. A dissertação de Carvalho (1995), apresenta uma proposta para a formação do professor mediador no ensino de Literatura, a de Chrispino (1992) traz considerações sobre as disciplinas de Didática Especial e Prática de Ensino de Química, com uma proposta voltada para a Química e sociedade, e a de Tanus (1995) realiza uma avaliação das inovações introduzidas nos cursos de licenciatura de Matemática.

Nos estudos de educação comparada foram encontradas duas pesquisas: a dissertação de Lima (1993), que trata da formação de professores de Geografia no Conesul, no Brasil (Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS) e no Chile (Universidade de Concepcion) e a tese de Faundez Vallejos, (1997) propondo uma fundamentação para a formação didática de professores de Química, considerando em seu estudo as escolas de educação básica do Chile.

3.4 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Várias investigações apresentam a evolução histórica dos cursos de licenciatura no Brasil, como as de Pagotto (1995), Baldi (1996) , Romão (1996) (1996), Pereira (1996) , Oliveira (1992) e Bittencourt (1997). Os dois primeiros apontam como marco da evolução histórica da educação brasileira a chegada dos jesuítas. Procuram situar a formação de professores nesse contexto histórico ampliando suas considerações a partir da criação dos cursos de licenciatura no Brasil, na década de 1930. Afirmam a importância da criação do movimento de reformulação dos cursos de licenciatura iniciado com a criação do Comitê Pró-Participação na Definição da Formação do Educador, em 1979, para os debates e proposições de melhoria da formação docente.

Destaca-se em Pagotto (1995) a indicação de que os cursos de licenciatura sofrem a interferência de determinações legais. A definição da legislação no Brasil exclui a participação das instituições formadoras no processo de decisão das políticas de formação docente. As instituições são surpreendidas pelas medidas tomadas o que amplia o desprestígio desses cursos.

Entre as questões apontadas por Pagotto (1995, p. 39) estão a criação desordenada e improvisada dos cursos de licenciatura e o baixo nível da grande parte das Faculdades de Filosofia. Até a década de 60 o modelo padrão recomendado era o da Universidade do Brasil. No final dessa década, começaram a ser criadas as Faculdade de Educação, o que não implicou “necessariamente no desmembramento da Faculdade de Filosofia” como afirma a autora. A estrutura proposta de que os conteúdos pedagógicos fossem ministrados pelas Faculdades de Educação e os conteúdos específicos pelas Faculdades de Filosofia, cabendo à primeira a articulação entre essas áreas permanece até o presente momento. No entanto, a referida articulação não aconteceu. Embora tenham ocorrido as reformas de ensino dos anos 60 e 70, Lei 5540/68 e 5692/71, as disciplinas de formação pedagógica continuaram basicamente as mesmas. A dissertação de Marques (1991) aponta que no período militar caracterizado por um governo autoritário e centralizador, desenvolveu-se uma educação autoritária, a reforma do ensino universitário, os acordos MEC-USAID, que promoveram a desarticulação do movimento estudantil.

Também Pontuschka (1993) descreve as determinações legais para a inclusão dos Estudos Sociais no ensino fundamental que levaram à criação da Licenciatura Curta nessa área, nas instituições de Ensino Superior de São Paulo e Rio de Janeiro. No início dos anos 80 foram extintos os cursos de Estudos Sociais e evidencia-se a falta de professores de Geografia.

Quanto aos cursos noturnos de licenciatura, dados citados por Giannelli (1998) indicam que a maioria destes cursos é ofertada pelas instituições de ensino superior privadas. Somente em 1992 é que a Lei 8539 autorizou o Poder Executivo a criar cursos noturnos em todas as instituições públicas de ensino superior. Algumas instituições federais ofertavam cursos noturnos antes da referida lei. Segundo essa autora (1998, p. 9) “percebe-se, pela demora da regulamentação, o descaso para com esse ensino e sua escassa oferta pelo Poder Público”.

Para Pereira (1996) os movimentos ocorridos na educação brasileira na década de 1970, indicam que a formação docente é marcada por dois eixos: a crença no poder de transformação da escola e a formação técnica. Acentua Oliveira (1992) que a base de formação nos anos 70 valorizou o tecnicismo e o psicologismo, referindo-se às licenciaturas de Psicologia, e enfatiza que essa situação passou a

ser revista a partir do encontro dos Gestores dos Cursos de Psicologia que resultou na “Carta de Serra Negra”, nos anos de 1980.

A partir da década de 1980, intensificam-se os estudos e proposições para os cursos de licenciatura. Entre eles os Encontros Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs), os Fóruns de Licenciatura realizados pela USP, os Congressos Estaduais Paulistas promovidos pela UNESP a partir de 1990, com a participação das Universidades do Estado de São Paulo e os do Comitê Pró – Participação na Definição da Formação do Educador que deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Em relação a essa problemática, afirma Pagotto (1995, p. 58) “que tem havido interesse em se lidar com a questão... buscam mudanças, embora ainda não haja clareza de quais são os melhores caminhos”.

Baldi (1996) enfatiza que o movimento dos educadores progressistas dos anos de 1980 possibilitou a discussão de uma teoria crítica para a formação do professor, que é centrada na defesa da escola pública democrática e de qualidade e no destaque do ensino de conteúdos. Enfatiza a necessidade de que essas concepções progressistas constituam eixos de formação docente.

Segundo Pereira (1996) a década de 1980 foi marcada pela impaciência dos professores em relação à situação existente, o que desencadeou uma crise na educação. A visão tecnicista foi questionada principalmente pela crítica marxista. Afirma que os principais temas discutidos focalizaram “o quadro negro” da educação brasileira, ocasionado pelo baixo investimento, pelo aviltamento salarial dos professores, pela expansão desregrada dos cursos de licenciatura e pela descaracterização da atividade docente, e incluíam, ainda, a discussão sobre a desprofissionalização docente e a feminização do magistério. Além disto, neste período ocorreu o debate sobre a definição das funções e do compromisso docente. Soma-se, ainda a esses temas o debate sobre a relação teoria-prática e a discussão sobre a universidade enquanto espaço de formação docente.

Para Pereira (1996), nos anos de 1990 a tendência de análise de cunho marxista vai cedendo espaço a referenciais mais ecléticos. Os temas em discussão nos anos 90 incluíam a relação ensino-pesquisa, o estudo do real pedagógico, os estudos sobre a formação prática do professor, a complexidade da função docente e as preocupações com a formação continuada do professor.

Entre os novos rumos da licenciatura Pereira (1996) aponta o desenvolvimento das disciplinas pedagógicas ao longo do curso, incluindo a prática pedagógica e a expansão de cursos de licenciatura no período noturno. Afirma, ainda, que há uma mudança no perfil dos que atuam nos cursos de licenciatura, pois os pesquisadores amadores constituem-se em pesquisadores profissionais.

Para Macêdo (1998) os anos 80 trouxeram a revisão da função da escola e do ensino, e a reposição do professor como profissional, reconstituindo a pessoa do professor na dimensão política, e nos anos 90, a prática passou a ocupar o centro na formação docente com as proposições em torno do professor reflexivo.

Além desses aspectos históricos em relação aos cursos de licenciatura no Brasil, as pesquisas reportam-se à evolução dos cursos na instituição alvo da investigação como Paggoto (1995) que descreve a criação e evolução dos cursos de licenciatura na UNESP e Baldi (1996) que traz um conjunto de fatos da criação e reestruturação das licenciaturas na UNIVALE. Tanto na UNESP como na UNIVALE, os cursos de licenciatura foram os primeiros cursos criados. As licenciaturas deram origem à UNIVALI, em 1964, como Faculdade de Filosofia, com os cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia. Segundo Baldi (1996) os cursos de licenciatura foram organizados com uma proposta de formação tecnicista, dicotomizada entre a formação específica e a formação pedagógica. O estudo de Romão (1996) apresenta vários fatos em relação à criação e evolução dos cursos de licenciatura na PUCCAMP, igualmente Pereira (1995) em relação às licenciaturas na UFMG e Macêdo (1998) na UNIMEP.

Outros pesquisadores descrevem a evolução de um determinado curso, como por exemplo Araújo (1990) que faz uma retrospectiva sobre o curso de Matemática no Brasil, Bortolini (1993) sobre o curso de Letras na UFGRS, Macêdo (1998) sobre o curso de Psicologia na UNIMEP e Camargo (1998) sobre o curso de Licenciatura em Ciências nessa mesma instituição. A evolução histórica de um curso é apresentada por Bittencourt (1997) que focaliza o curso de Letras na UFBA, Marques (1991) que estuda o curso de História na UCSal e Aguiar (1997) o curso de Artes no Brasil.

Há ainda pesquisadores que investigam a evolução de uma disciplina como a Psicologia da Educação no Brasil e na Bahia, disciplina pesquisada por Oliveira (1992). Aliás, seu estudo constitui-se na análise do ensino desta disciplina na formação de professores e aponta alguns dados históricos. Pontuschka (1993) faz

uma exaustiva retrospectiva em relação aos eixos que compõem o seu estudo sobre ensino de Geografia e interdisciplinaridade. Outra ampla e longa retrospectiva histórica está na tese de Ferro (1998) sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna. Chrispino (1992) tece considerações sobre o ensino de Química e Faúndez-Vallegos (1997), notas sobre a evolução das abordagens da Didática do Ensino de Ciências.

3.5 PROBLEMÁTICAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Há estudos sobre os cursos de licenciatura que abordam a relação entre a formação do Estado Brasileiro e a definição das políticas de formação docente e apontam que as determinações legais definem a estruturação dos cursos de licenciatura no Brasil, como por exemplo Oliveira (1992, p. 258) que diz: “Da primeira república aos anos sessenta constatamos um desfilar de normas legais regulando processos educacionais”, e mais adiante que “o planejamento da vida pedagógica era apenas um microcosmo de um plano nacional de educação consoante com um plano nacional de desenvolvimento” (p. 259).

Para Araújo (1990), Baldi (1996) e Pereira (1996) há uma estreita relação entre as problemáticas da formação dos professores nos cursos de licenciatura e o sistema educacional, principalmente na educação básica, pois a formação docente reflete-se na atuação profissional do professor. O quadro de problemáticas, recorrente nas investigações examinadas, inclui a preocupação com a qualidade de ensino da educação básica, com a crescente desvalorização profissional do professor, com a precariedade das condições de trabalho, com a falta de professores “formados”, com os valores salariais insuficientes, com a falta de programas de atualização dos professores e com o pouco envolvimento das instituições de ensino superior com a tarefa de formar docentes.

Macêdo (1998) indica que a opção das instituições por ofertar cursos de licenciatura ocorre em função do pouco investimento necessário para o funcionamento desses cursos, o que significa a possibilidade de manutenção e expansão das instituições privadas. Decorre a opção das instituições privadas pelos cursos que podem funcionar no período noturno, porque exigem poucas instalações e há disponibilidade de professores. Igualmente Marques (1991) assinala que as licenciaturas são opções para o funcionamento do período noturno que permite aos

alunos trabalhadores conciliarem trabalho e estudo. Além disso, a autora afirma que a expansão do ensino privado ocorre porque os candidatos da classe média que não são aprovados nas instituições públicas migram para as instituições privadas.

Para Baldi (1996, p. 03), as licenciaturas estão a serviço das sociedades capitalistas que impõem suas idéias e tendências, comprometendo a formação do professor. Os professores “não percebem a reificação e não reagem à exploração e dominação imposta pela ideologia dominante”. Afirma o autor que essas problemáticas existentes ocorrem em razão da “falta de entendimento do que seja a formação de professores e também em função do distanciamento entre a universidade e as demandas sociais” .

Quanto à estruturação dos cursos de licenciatura os problemas apontados recorrentemente nas pesquisas, são os da desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado e do afastamento entre os cursos de formação e a escola. Aponta Araújo (1990) a falta de relacionamento mais efetivo entre as unidades de formação e de origem nos cursos de licenciatura, denunciando que quando existe, limita-se à burocracia do processo de matrícula. A dicotomia Bacharelado/Licenciatura é apontada por Araújo (1990), Baldi (1996) e Pereira (1996) . Afirma Borges (1995) que há posições que defendem a distinção de formação entre Bacharelado e Licenciatura, a valorização do Bacharelado ocorre devido ao mercado de trabalho também valorizar os profissionais provenientes destes cursos.

Na análise da Licenciatura em Ciências Biológicas, Pereira (1996) mostra que a maioria dos alunos procura o bacharelado e uma minoria a licenciatura. O número de licenciados formados na área é restrito, não ultrapassando dez alunos por semestre. Outros cursos apresentam número elevado, como o de Química atingindo 78%. Afirma que as licenciaturas são os cursos com menor prestígio na UFMG, pois os índices candidato/vaga no vestibular apontam que estão entre os cursos menos disputados. Dados semelhantes são apontados por Zaidan (1993) e indicam que o elevado número de desistências na Licenciatura de Matemática é geralmente causado pela origem sócio-cultural dos alunos, pelo ‘choque’ dos alunos quanto às exigências das disciplinas e pela desvalorização do saber pedagógico.

Para Marques (1991), a diferenciação da clientela do ensino superior ocorre do seguinte modo: a elite dirige-se para cursos prioritários e mais valorizados nas instituições públicas e as classes subalternas para o ensino pago nos cursos de menor prestígio social.

Segundo Pereira (1996), quanto à escolaridade dos pais, a maioria dos candidatos dos cursos de licenciatura provém de famílias com pouca escolarização, com variação em alguns cursos diurnos.

Para Zaidan (1993) e Pereira (1995), a maioria dos alunos dos cursos de licenciatura da UFMG provém da escola pública, exerce atividade remunerada atuando como docentes, e é oriunda das camadas da população de renda média e das camadas populares, apenas um menor número de alunos é proveniente das chamadas 'elites'.

Em relação aos professores dos cursos de licenciatura de Matemática, Araújo (1990) destaca que possuem uma concepção genérica da licenciatura, que a função do curso é percebida como um processo definido pelos pressupostos legais e desvinculada dos determinantes sociais, econômicos e políticos. Segundo esse autor a maioria dos professores tem uma concepção platônica da matemática, considerando-a dogmática e como verdade absoluta, e como disciplina curricular capaz de propiciar o desenvolvimento do raciocínio do aluno. Para Zaidan (1993) os professores não dispõem de tempo para a realização de pesquisa, por causa do elevado número de aulas ministradas, implicando a impossibilidade de refletir sobre o curso.

Sobre o currículo dos cursos de licenciatura, usando como exemplo a de Educação Física, Taffarel (1993) aponta que a formulação curricular é linear e transpõe para o curso o modelo taylorista de organização do trabalho. Acentua a autora que a formação proporcionada no curso de Educação Física é acrítica, com acentuada valorização do desporto, e que a organização didática dicotomiza a relação teoria e prática. Para ela, os modelos teóricos são inseridos acriticamente no curso.

Quanto às reformulações do currículo, Alves Filho (1990) indica que dependem de decisões internas da instituição (corpo docente, técnico, especialistas e profissionais da área), e que a prática pedagógica e as propostas curriculares dos cursos encontram-se em divergência, pois muitos professores apresentam uma consciência crítica e postura progressista, mas desenvolvem seu trabalho dentro de uma prática conservadora.

Referindo-se às relações entre as propostas existentes na instituição e as determinações legais, Macêdo (1998), ressalta que as distinções curriculares propostas em algumas instituições não rompem com a essência da legislação.

Quanto às modificações no currículo do curso de Licenciatura em Matemática, na UFSC, Alves Filho (1990) pondera que poucas ou praticamente nenhuma mudança curricular significativa foi realizada, pois continuou presente na estrutura curricular o caráter tradicional e dogmático, com base na concepção curricular “racionalismo acadêmico”, uma preocupação formal com os conteúdos das disciplinas, e uma valorização do saber pelo saber, alheio à realidade, conseqüentemente favorecendo a manutenção e reprodução do sistema social e educacional. Já Araújo (1990) aponta que a reformulação do curso de Licenciatura em Matemática na UFRN manteve a desarticulação entre a formação específica e a pedagógica, entre os departamentos e as disciplinas de matemática e não envolveu as dimensões epistemológica, histórica e filosófica. Enfatiza o autor que, embora as disciplinas pedagógicas proporcionem uma visão política, não a articulam com a prática pedagógica.

Na reestruturação realizada no curso de Matemática da UFMG, Zaidan (1993) indica que a preocupação foi definir o perfil do professor a ser formado, valorizando o domínio do conteúdo específico, o que levou a incluir no currículo as disciplinas de fundamentos em Matemática e Matemática Instrumental.

Segundo Bittencourt (1997) a reformulação curricular do curso de Letras da UFBA não produziu mudanças significativas, pois continua um currículo prescritivo, fundamentado em normas, preceitos e regras.

As investigações de Oliveira (1992) e Macêdo (1998) situam historicamente o surgimento da Psicologia na formação de professores no Brasil. Segundo Oliveira (1992), a legislação que define os currículos dos cursos de formação de professores, na década de 60, é decorrente de uma postura tecnicista e do psicologismo na educação. Outra investigação que aborda aspectos da Psicologia na formação docente é a de Oliveira (1993), que indica que a criação de sociedades de estudo da Psicologia no continente europeu e nos Estados Unidos influenciaram a legislação brasileira nessa questão.

A dissertação de Krum (1992) trata da importância da disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino nos cursos de formação de professores, que segundo ela, não deve apenas considerar uma escola ideal, mas uma escola real, contextualizada. Esta disciplina, segundo a autora, constitui espaço para a discussão da Educação Brasileira, não só em relação aos aspectos legais, mas também realizando a análise crítica da organização escolar.

Algumas pesquisas direcionam-se para problemáticas singulares como a de Aguiar (1997), que aborda o aspecto da formação para a autonomia no curso de licenciatura em Educação Artística. Para a autora, este curso não tem proporcionado uma formação voltada ao exercício da docência e, conseqüentemente, para o exercício da autonomia; os cursos de licenciaturas, em geral, têm oferecido uma formação tecnicista, sem clareza de qual é a função social da educação, do seu compromisso histórico, político e pedagógico. Segundo ela, a formação crítica, reflexiva e integral dos licenciandos é fundamental para o exercício crítico e criativo da profissão de professor. A autora enfatiza que o curso de Educação Artística sofre muitas discriminações no contexto universitário brasileiro, como por exemplo os preconceitos oriundos da trajetória da arte no contexto cultural, em que a arte é vista como ‘coisa de desocupado’.

Outra questão singular é abordada na dissertação de Bittencourt (1997, p.17) que se refere ao espaço do imaginário no currículo de formação do professor de letras: na “formação do professor que forma o professor há um conjunto de representações simbólicas – crenças, valores, mitos que são estabelecidos no espaço social da instituição escolar através das relações e das inter-relações que estão implícitas no imaginário individual e social de professores e alunos”. Constata a autora que não ocorre nem a demonstração, pelos alunos, de compromisso político, nem a relação entre formação de professores e seu objeto de estudo. A desarticulação curricular faz com que o imaginário de professores e alunos constitua-se de imagens frias e afastadas das práticas cotidianas. As propostas e os objetivos do curso, bem como as falas dos alunos indicam que não há correspondência entre as exigências do conteúdo do curso e as práticas necessárias ao exercício da docência; os objetivos são restritos aos conteúdos específicos e não à formação pedagógica. Igualmente, a metodologia de ensino é centrada na transmissão dos conteúdos pelo professor através de aulas expositivas.

A dissertação de Bortolini (1993) inclui os fundamentos da racionalidade comunicativa, de Habermas, na formação dos professores de Língua Portuguesa. Analisa a crise do curso indicando que ocorre uma ambigüidade na sua estrutura em relação aos fins propostos, geralmente sem priorizar a formação do professor. Enfatiza que nas representações dos professores do curso a técnica é um dos elementos principais à formação docente reforçadas pela estrutura institucional que não favorece ações coletivas e reflexivas e que a prática docente confirma a

realização de ações instrumentais fragmentadas, em detrimento das ações comunicativas, o que contribui para a fragilização da formação de professores.

Tais constatações confirmam os resultados de outras pesquisas fundadas em vertentes teóricas, como por exemplo a de Macêdo (1998) que aponta ênfase das concepções centradas no domínio do conteúdo, disciplinador e modelizador, em que a escola eficiente é aquela em que o professor é um técnico.

3.6 PROBLEMÁTICAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

A abordagem das questões relativas à prática pedagógica nos cursos de licenciatura adquire nas pesquisas várias conotações, como por exemplo a investigação da prática de professores da educação básica para que se constitua referência na estruturação dos cursos de formação; a descrição do cotidiano da prática pedagógica e de suas problemáticas; a relação teoria-prática quanto às concepções, teorias e determinantes dos processos de dissociação; a relação professor aluno e a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

A dissertação de Borges (1995) discute como ocorre a construção do saber docente, e qual a sua relação com os processos de formação de professores, por meio da análise da história de vida de dois professores de Educação Física que atuam na educação básica. Questiona o distanciamento existente entre a formação acadêmica e a realidade escolar e indaga se os saberes da formação são resultado da produção científica e alheios à formação dos professores.

Segundo Borges (1995) os saberes docentes são múltiplos, desvalorizados e provém de saberes da formação escolar das disciplinas, dos saberes curriculares e da experiência. Os saberes da experiência surgem da prática cotidiana e por ela são validados, fundamentam a competência docente, fornecem a base para a excelência profissional, constituem um campo de profissionalização e são essenciais na formação do professor. As histórias de vida analisadas demonstram que cada professor estabeleceu de modo diferente a constituição da sua identidade profissional. Um deles escolheu o curso por causa de sua participação em atividades esportivas, e a escolha feita pelo outro foi circunstancial. No caso da

Educação Física, na prática dos professores o desporto manifesta-se com intensidade.

Borges (1995) afirma que, a instituição em que se realiza a prática pedagógica exerce um poder educativo no professor. Para ela, a existência de projeto pedagógico na escola, as relações estabelecidas no grupo de professores que atuam na escola, a valorização e o reconhecimento do professor na instituição favorecem a construção dos saberes docentes. O objetivo da dissertação de Romão (1996) foi detectar o modo como agem os professores na formação dos profissionais para o magistério da educação básica, considerando as observações em sala de aula e o processo de ensino na aula.

Romão (1996), procura apreender o cotidiano em sua complexidade, ciente dos limites da elucidação, procura investigar as atitudes docentes, as práticas pedagógicas de bons professores, como os professores motivam seus alunos, o que motiva os alunos e como o professor se faz professor. No relato são evidenciadas as falas dos alunos e dos professores, coletadas durante as observações, que se reportam à crise dos cursos de licenciatura, à desvalorização do curso e da profissão do professor. São também apontadas as situações de ensino que na fala dos alunos mostram o descontentamento com o curso, com a metodologia das aulas e da avaliação. Nas falas dos professores são apontados o descontentamento com o nível dos alunos e com as condições de trabalho existentes na instituição. A autora reporta-se a uma situação caótica no interior dos cursos de “horror e desgosto”, nas situações de avaliação. Os professores estão desestimulados, havendo um mal-estar docente, ausência de planejamento e distorções metodológicas. As condições de trabalho são desfavoráveis por causa do elevado número de alunos nas salas de aula e da insuficiência de materiais pedagógicos, o que delineia um quadro de desolação.

Romão (1996) também relata as observações realizadas com um professor bem sucedido. Entre as situações de desempenho docente favoráveis observadas figuram uma exigência equilibrada, com compromisso e simpatia, a demonstração de paixão pelo que faz, a preocupação em estudar, a sensibilidade e a disposição para explicar e perguntar.

A dissertação de Mello (1997) teve por objetivo a análise e a compreensão da ação pedagógica dos professores da disciplina de Prática de Ensino, procurando realizar uma crítica à ação docente e ao discurso institucional. Os fatos e ações de

sua trajetória de formação e de atuação profissional compõem a base da definição da problemática da investigação, ou seja como é construído o fazer pedagógico dos professores de Prática de Ensino dos cursos de Licenciatura.

Sobre o saber didático do professor, Mello (1997) pondera que é importante considerar a vida cotidiana, a consciência crítica, as dimensões institucional, organizacional, institucional/pedagógica e filosófica/epistemológica. A formação docente pressupõe o aprendizado da didática prática, entendida como a didática vivenciada no curso, fundada no materialismo histórico e sistematizada coletivamente. A autora destaca que a formação técnica e teórica do professor são desejáveis, bem como a contextualização dos conteúdos de formação do professor com a realidade da escola e a valorização do conteúdo do fazer pedagógico.

Os dados levantados por Mello (1997) indicam que os professores e alunos das licenciaturas elegem pressupostos, crenças e princípios da ação docente como a necessidade de elaborar plano de ensino, manter a clareza da ação, buscar o novo, possuir conhecimento científico e prática significativa, exercer a autonomia, manter a crença na dignidade do ser humano e nos alunos, exercitar a inquietação e a problematização como saberes da formação docente. Conclui que na construção do fazer pedagógico do professor ocorre um processo constante e gradativo, cuja ação não pode ignorar a história, a cultura, a situação vigente, nem a desvinculação entre saberes teóricos e atitudes. Isto implica uma ação inovadora de superação de relações dicotômicas e reprodutoras, e a necessidade de comprometimento com uma racionalidade, crítica, emancipadora e participativa, capaz de promover as mudanças necessárias.

Para Ferro (1998), o ensino de Inglês tem sido voltado para o domínio amplo da língua e literatura, e para se constituir instrumental nas diferentes profissões. No histórico dos métodos do ensino de língua estrangeira, destaca o ensino da gramática e da tradução usados durante a Idade Média, o método direto que utiliza o ensino oral, os métodos da leitura e áudio lingual empregados entre 1920 e 1930. A fala foi introduzida depois da Segunda Guerra Mundial. Atualmente, predominam os métodos audiovisual, estrutural situacional, cognitivo, funcional e a abordagem comunicativa.

Na evolução do ensino de línguas no Brasil, a autora destaca que no período, de 1855 a 1931, as escolas incluíam o ensino de latim, grego, francês, inglês e alemão; de 1931 a 1961 foi valorizado o ensino de língua vivas; de 1961 a 1970 o

ensino de língua estrangeira passou a ser complementar, por força da determinação da Lei 5692/71, que facultava o seu ensino no 1º grau, e tornou obrigatório apenas no 2º grau. A prática nos cursos de formação de professores consistiu na distribuição de papéis bem definidos, cabia aos formadores ensinar e demonstrar aos formandos como aprender a língua estrangeira para posteriormente utilizá-la. (Ferro, 1998, p.169).

A dissertação de Gama (1996) também aborda a formação do professor de Inglês, enfatizando o papel da Didática e da Didática Especial. Para a autora essas disciplinas são trabalhadas nos cursos de licenciatura desarticuladamente. A primeira é abordada de modo teórico e a segunda de modo prático. Ocorre um afastamento da prática escolar em razão da ênfase nos aspectos técnicos. No entanto, segundo a investigadora, poderiam estar articuladas e contribuir para transformar a prática pedagógica da escola. Para isso é necessário que se considerem a prática social e as finalidades da educação.

Para Gama (1996) o ensino de Língua Estrangeira tem sido tratado como elemento isolado na formação do aluno, e as condições para um bom ensino são inexistentes. A prática pedagógica na educação básica é geralmente centrada no livro texto, que não permite desenvolver o conjunto das habilidades de ouvir, ler, falar e escrever, desejáveis no aprendizado da Língua Estrangeira Moderna.

Outro ponto da fundamentação do estudo de Gama (1996) reporta-se à teoria e prática como núcleo articulador da formação do professor. Considera que a limitada carga horária da disciplina de Prática de Ensino e sua oferta só ao final do curso, o pouco tempo de permanência dos estagiários na escola, a falta de relação entre as escolas e a Universidade e entre os professores da escola e os estagiários, constituem obstáculos para a adequada formação dos professores.

A dissertação de Dall' Agnol (1997) procura descrever o estágio curricular de Língua Portuguesa e Literatura. O objetivo do estudo visou desvelar a realidade do Estágio curricular, por meio da análise de depoimentos e entrevistas com alunos do curso de Letras. Enumera como problemas do estágio a busca de campo de estágio pelo estagiário, a falta de conhecimentos teóricos pelos alunos, a desvinculação teoria-prática na abordagem das disciplinas do curso, as condições de desenvolvimento do estágio para o docente, e o distanciamento entre a instituição formadora do professor e a escola básica. Entre as origens da desvinculação teoria-prática ela considerou importante as análises sobre a divisão social do trabalho e a

organização do curso. Para a autora, as idéias bases que permeiam a prática do estágio referem-se à negação da prática pela teoria, e um dos principais determinantes do conjunto dessas problemáticas consiste na ausência de uma política institucional de estágio.

Para Dall' Agnol (1997) aparecem várias discordâncias entre as proposições do estágio e a opinião dos coordenadores do estágio. Fica evidenciado que há interesse na proposição de melhoria das ações pedagógicas, por meio de planejamento participativo e a valorização da relação teoria–prática, devendo se ofertar o estágio desde o início do curso, com ampliação da atual carga horária.

A dissertação de Marques (1991) trata das condições em que se processa a formação do professor e procura identificar os elementos que histórica e contextualmente vêm determinando a dissociação teoria e prática no currículo do curso de Licenciatura em História, o que resulta em uma prática pedagógica conservadora.

A análise do curso de História, realizada por Marques (1991), aponta situações que interferem na prática pedagógica, como a precariedade da instituição e do curso em relação às instalações físicas, à localização, à disponibilidade de recursos didáticos, ao regime de trabalho dos professores e as condições de trabalho coletivo, tornando-a fragmentada e desarticulada. A introdução da licenciatura em Estudos Sociais nas instituições de ensino superior, no Brasil, na década de 1970, como forma ideologizada de solapar uma formação mais crítica do professor é também condicionante da prática. Acentua que em relação à criação desta licenciatura houve reação dos professores por meio de movimentos organizados que conseguiram recompor os conteúdos de História no ensino básico.

Para a autora, os alunos das licenciaturas passaram a não analisar criticamente sua prática docente em função da estrutura do curso, com uma orientação livresca, sem estímulo à relação teoria-prática, à pesquisa e aos desafios. A autora diz que se agrava a precariedade da formação docente pela separação entre disciplinas teóricas e práticas e as orientações da Didática restritas às situações técnicas. A análise das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de História, segundo Marques (1991, p. 73), permite “aclarar as contradições existentes entre teoria e prática na formação do professor.” Reforça que os alunos não realizam a síntese do conhecimento adquirido ao longo do curso e “não realizam a ponte entre teoria e prática”.

Nos resultados obtidos por Marques (1991) destacam-se como questões problemáticas: os estudantes têm rejeição às disciplinas pedagógicas, mas segundo os mesmos cabe exclusivamente a essas disciplinas a formação docente. A organização do currículo favorece a desarticulação ao propor as disciplinas de formação pedagógica a partir do quarto período do curso. Os alunos geralmente valem-se de informações do senso comum na condução da docência. Além disso, eles não conseguem planejar as atividades didáticas e nem desenvolvê-las. A mentalidade com que os alunos compreendem o conteúdo, a falta da discussão sobre o trabalho docente e o descompromisso dos professores do curso contribuem para o distanciamento entre teoria e prática.

O estágio na escola pública, para Marques (1991) apresenta condições de trabalho desfavoráveis que acrescidas ao conjunto de situações desestimuladoras da formação, levam ao desenvolvimento pelo aluno, de um trabalho docente deficiente. A prática docente dos licenciandos reproduz o conjunto de situações já vivenciadas no processo de escolarização pelo qual passaram. A própria metodologia desenvolvida durante o curso não favorece uma vivência de situações pedagógicas para além da aula expositiva. As aulas do estágio são ministradas sem atrativos e centradas nos livros didáticos.

O curso é desvalorizado, o professor não é pesquisador, as condições de trabalho são precárias, os alunos não pretendem exercer o magistério. Pergunta Marques (1997): “É possível mudar?” Para ela, é preciso repensar o papel do professor do curso para uma perspectiva de transformação, compromisso e responsabilidade, realizando uma crítica permanente quanto aos objetivos do curso e aos compromissos do docente.

Também a dissertação de Pertile (1997) procura discutir as teorias subjacentes às práticas pedagógicas no processo de construção da cidadania e acentua a responsabilidade do curso de História para que possa contribuir na formação de docentes que superem a posição de repassadores de conteúdos.

Em relação à formação para a cidadania Pertile (1997, p. 30) indica que construí-la “pressupõe construir consciências”, como um processo de criação e recriação da cultura, fazendo história. Enfatiza que as relações econômicas e os meios de produção não produziram a redução das desigualdades. Um projeto democrático precisa romper com a dependência e com o domínio dos grandes

capitalistas, e a organização do Estado deve promover a capacidade de combinar crescimento econômico e distribuição de renda, entre outros benefícios.

Pertile (1997) destaca a importância da disciplina de História na constituição da cidadania, por favorecer a criticidade e a interpretação, a tomada de posição e o estudo das questões da sociedade de classe. Conclui que uma postura marxista rompe com a História tradicional, desprovida da criticidade, porque questiona e incomoda o aluno. Reafirma a importância não só dos pressupostos teóricos marxistas na formação do professor, bem como uma concepção de História numa perspectiva global, que instigue o professor a se posicionar como sujeito e promotor da História; cabe a ele a responsabilidade da formação de sujeitos históricos, posição indispensável na formação para a cidadania. Além disso, reafirma, que é compromisso da universidade a formação docente, e reconhece que tal formação acontece no processo e nas experiências cotidianas.

Outro enfoque em relação à prática pedagógica enfatiza os aspectos da relação professor aluno. A dissertação de Giannelli (1998) focaliza a dimensão interpessoal nos cursos noturnos de licenciatura. Para a autora a relação interpessoal não é devidamente considerada nos cursos de formação de professores. Sua investigação objetivou “estudar e compreender a dimensão interpessoal nas licenciaturas”, dos cursos noturnos de licenciatura. Para ela o reduzido número de estudos sobre essa questão deve-se à desvalorização desses cursos pela academia.

A abordagem da autora está centrada na proposta de Rogers, que considera os princípios para a relação interpessoal: Congruência ou Autenticidade, Compreensão Empática e a Consideração Positiva Incondicional. Para Giannelli (1998), na perspectiva rogeriana o professor percebe-se como um aprendiz de facilitador da aprendizagem, colocando-se na pessoa do outro. Assumindo essa atitude de disponibilidade, aumenta a possibilidade de estabelecimento de uma relação interpessoal com seus alunos. Para a autora essa é uma das competências necessárias ao professor. Essa dimensão integra-se com as demais competências técnicas, ampliando a atuação política e humana do docente.

As categorias de análise utilizadas por Giannelli (1998), incluem as dimensões técnicas quanto ao desempenho didático do professor, o domínio dos conteúdos e aspectos de comunicação. A dimensão política compreende atitudes como compromisso, responsabilidade, contextualização e atuação docente para a

ação social. Na dimensão humana/ interacional estão presentes o professor como pessoa, a percepção das diferenças entre os sujeitos e o bom relacionamento.

O levantamento das questões relativas às competências docentes revelaram que professores e alunos apresentam uma expectativa voltada para as dimensões técnicas, políticas e humano/interacional. Essas dimensões estão presentes em relação à prática docente e em relação aos aspectos do relacionamento professor/aluno. Incluem, por exemplo, o domínio dos conteúdos e de técnicas de ensino como aspectos que favorecem a relação entre professores e alunos.

Para os alunos, as interferências da instituição têm pouca ressonância na relação professor/aluno. O pior professor, segundo eles, é o que não apresenta domínio da dimensão técnica, o que não explica a matéria, não planeja as aulas, desconsidera o trabalho dos alunos e elabora provas incompreensíveis; na dimensão política é o que não estabelece relações com a realidade e na dimensão humana/ interacional o que debocha das dificuldades dos alunos e os despreza, e não é assíduo e pontual.

Para os professores, o que é mais gratificante na profissão é a possibilidade de desenvolvimento pessoal e contínuo, reconhecimento dos alunos, contribuição para a aprendizagem dos alunos. Quanto às relações interpessoais como componente da competência docente há maior valorização da aquisição do conhecimento e do domínio didático, entretanto a dimensão relacional não é ignorada.

Nas considerações finais Giannelli (1998) manifesta que as suas “pré-visões” não se confirmaram, pois há preocupação com os aspectos de interação pessoal, mesmo nos cursos noturnos. E essa é uma preocupação tanto dos alunos dos cursos de licenciatura da área das Ciências Humanas como da área das Ciências Exatas. No entanto, permanece a problemática: como formar professores para exercer a competência humana/ interacional? Como trabalhar as frustrações dos alunos? Quais as habilidades a serem desenvolvidas para esta competência?

Em relação à aprendizagem dos conteúdos pelos alunos nos cursos de licenciatura a dissertação de Gonçalves (1992) dirige-se para a formação do professor de Matemática, quanto ao domínio do conhecimento da área. Diz o autor (p.13) que o aluno da “habilitação Matemática” “não domina as técnicas operatórias em relação aos diferentes campos numéricos; não compreende e não domina conceitos matemáticos essenciais; mostra deficiência na composição e

decomposição presentes na escrita numérica, nas operações, no cálculo de áreas e volumes, na resolução de problemas e especificamente na geometria”. Essas deficiências não são superadas durante o curso de Ciências, “habilitação Matemática”. Para ele, a formação do professor de Matemática exige o domínio do conteúdo matemático, competências e habilidades, saber abstrair e formular hipóteses.

Sobre essa mesma questão Camargo (1998) enfatiza que a maioria dos alunos apresenta dificuldade com os conteúdos matemáticos, e que os conteúdos abordados no curso nem sempre condizem com as necessidades do exercício da docência. Afirma que os alunos se sentem despreparados para o exercício do magistério com a formação recebida nos cursos de licenciatura em Ciências e Matemática. As reformulações realizadas pouco alteraram o curso e têm incluído apenas a ótica dos professores.

Outra dissertação que aborda o domínio do conteúdo é a de Meloto (1998). O estudo enfatiza o ensino das disciplinas de conteúdos matemáticos do ensino médio e desses conteúdos em relação ao cotidiano do aluno. Para o autor, o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, a dinâmica do ensino e a compreensão dos processos da aprendizagem são fundamentais para o exercício docente. Pondera que o rigor pode salvar a Matemática, mas seguramente perderá os alunos. Postula pela superação dos métodos tradicionais de ensino, que segundo ele não dão tempo ao aluno para pensar, pois limitam-se ao pensado pelo professor, contribuindo para a rejeição do conhecimento matemático pelos alunos.

Para Meloto (1998, p. 95) o professor tradicional não precisa perder tempo em procurar estratégias para ensinar, pois ele é a fonte do conteúdo, e o professor progressista procura escolher as alternativas adequadas, organiza e planeja suas aulas. Segundo o autor, há professores que não querem “mudar sua forma de ensinar, outros que querem mas não sabem como, outros que querem e sabem, mas não sabem articular com a prática e outros que querem e sabem mas não podem fazê-lo por motivos alheios à sua vontade “.

3.7 ESTUDOS COMPARADOS SOBRE LICENCIATURAS

Entre os estudos que desenvolveram análises comparativas da formação do professor nos cursos de licenciaturas, a dissertação de Lima (1993) considera que a

formação dos professores de Geografia, tanto na Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) como em Concepción (Chile), tem se caracterizado como pragmática e distante da sala de aula, pois não proporciona aprofundamento, compreensão, conhecimento geográfico analítico, crítico e nem favorece a reflexão, tanto no Bacharelado como na Licenciatura.

O autor enfatiza que o conhecimento geográfico deve possibilitar uma compreensão da realidade local e global, as universidades devem formar professores de Geografia que correspondam a esta nova fase do capitalismo, através de uma formação teórica e prática (principalmente) mais profunda, crítica e reflexiva que vise a uma união, e não unificação, entre os países integrantes do MERCOSUL-CONESUL.

Os quesitos verificados no estudo de Lima (1993) , incluem as diferenças e semelhanças existentes na formação de professores das duas universidades investigadas, a relação de dependência–independência entre a formação do professor de Geografia e as etapas do desenvolvimento econômico dos países do MERCOSUL-CONESUL e os objetivos e fundamentos ideológicos que estão envolvidos na formação desse professor como geógrafo e como educador.

Entre as situações de conflito apontadas por Lima (1993), figuram a não-vinculação da formação de professores à realidade brasileira, falta de formação ética e técnico-científica e a prática pedagógica descontextualizada. Considera a formação de professores de Geografia nas duas universidades mencionadas como sendo superficial e generalista, não atendendo às necessidades dos futuros professores para a prática em sala de aula, por não se preocupar em aprofundar e resolver os problemas específicos do ensino de Geografia. Pontua que o currículo da universidade brasileira e, conseqüentemente, o conhecimento por ela trabalhado sofreu e sofre influências hegemônicas externas, políticas e econômicas, e que o curso apresenta falta de mais e melhores disciplinas para a formação de professores de Geografia. A prática pedagógica que só ocorre no final do curso não possibilita uma articulação entre os conhecimentos ministrados durante o curso e o ensino de Geografia na educação básica e o processo de ação-reflexão.

Afirma Lima (1993) que o ensino técnico e fragmentado ocorre em ambas as universidades, certamente fruto do período da ditadura militar, gerando uma perda quantitativa e qualitativa na formação do professor de Geografia. É preciso um conhecimento mais crítico e ético ao invés de enfatizar a técnica, pois a formação de

professores supera a instrução, consiste num espaço para práticas reflexivas, críticas, que possibilitem o diálogo, a razão e a emoção.

A tese de Faundez Vallejos (1997) busca uma fundamentação para a formação didática de professores de Química, e embora não tenha realizado um estudo estritamente comparativo entre instituições chilenas e brasileiras de ensino superior, descreve a formação de professores no Chile. Acrescenta a autora que é possível que as análises realizadas guardem semelhança com a formação de professores no Brasil.

Faundez Vallejos (1997, p. 3) tem por objetivo procurar auxiliar os professores e formadores de professores de Química a refletir sobre sua prática. Entende ensino como uma atitude, uma melhor disposição para educar, uma tentativa de preparar pessoas criativas por meio do ensino baseado em fatos do dia a dia. Considera que, em função de o ensino ser deficiente, é necessário para sua melhoria revisar a formação docente que busque “instaurar uma prática que seja permanente e esteja aberta a novas mudanças para não cair em repetições”

Para Faundez Vallejos (1997) rever a concepção de formação atualmente desvinculada da realidade e da prática, reduzindo o processo de ensinar a transmissão–percepção do conhecimento, é uma necessidade. Propõe que se focalize a aprendizagem da ciência como investigação, com uso do laboratório não mais para comprovação e demonstração, mas para a investigação, de modo que se possa considerar a idéia do movimento ciência – tecnologia – sociedade. Essa proposta de ensino exige uma nova formação docente que abranja a compreensão do pensamento do professor, a superação de posturas não refletidas, funcionais, reprodutivas e desarticuladas para uma atitude de professor pesquisador de sua prática profissional. Para a autora tal mudança não é desprovida de obstáculos, especialmente em razão das atuais condições do sistema educacional.

3.8 PESQUISAS QUE TÊM POR OBJETO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PESQUISADOR

Alguns dos estudos examinados elegem como tema a prática docente do próprio pesquisador e apresentam os seguintes enfoques: pesquisas com base em história de vida, relato de experiências pedagógicas e propostas inovadoras.

As atuais tendências de formação docente indicam a importância da prática como conteúdo de formação.

A dissertação de Cunha (1997) realiza uma reflexão da sua história de vida. Seu trabalho consiste numa reflexão sobre a disciplina Prática de Ensino, considerando sua vivência como aluna, professora e supervisora educacional da educação básica e como docente na licenciatura. Argumenta que no relato de história de vida e do exercício profissional é possível demonstrar o processo de ação-reflexão-ação na formação docente.

Para Cunha (1997), a Prática de Ensino só se define na ação, apresenta-se como possibilidade da unidade teoria-prática, permite conquistar novos espaços para a formação do professor, favorece a construção da identidade docente e representa espaço para a ousadia e proposição de inovações no ensino. Afirma que existe um conjunto de problemas na prática de ensino, que se reflete nos estagiários, por isso esta prática necessita de investigação permanente.

A dissertação de Cagno (1998) aborda uma reflexão sobre a práxis educativa na formação de professores de Educação Física enfatizando o desenvolvimento de um processo de conscientização dos licenciandos. O autor considera sua experiência como professor de Educação Física da educação básica e superior como referência para a crença de que um trabalho formativo contribui para o desenvolvimento do ser humano. Diz ele que no início de sua prática profissional percebeu-se como um professor autoritário, e depois, como coordenador de ensino, constatou a prática autoritária de outros docentes. Para o autor, as reflexões sobre a práxis com os professores do ensino fundamental contribuem para a compreensão de que os alunos são crianças e também como espaços para perceber como interferir na prática docente e melhorá-la. Esses fatos provocaram a necessidade de transformar a própria práxis educativa no ensino superior.

A experiência relatada por Cagno (1998) reporta-se às atividades em uma instituição filantrópica, realizadas por um pequeno grupo de alunos. Para a realização da experiência foi elaborado um plano de atuação e reflexão, após visitas à essa instituição. As fases da intervenção incluíram caracterização e diagnóstico de necessidades das crianças, intervenção e realização das atividades e avaliação do processo. Nos encontros de reflexão com os alunos participantes da experiência, três momentos foram considerados: aquecimento do grupo, desenvolvimento da discussão e finalização.

Na análise dos dados, o autor evidencia o processo de desenvolvimento da consciência do grupo: as representações iniciais dos alunos eram dotadas de preconceitos que no contato com as crianças foram desmistificados, rompendo com os estereótipos; e antes do conhecimento da realidade o grupo idealizava ações filantrópicas e manifestava uma visão ingênua da Educação Física, que durante as atividades sofreram mudanças significativas. Diz ele (p. 257) que ainda que os alunos não tenham rompido “com a ingenuidade de suas análises, certamente deram um salto de qualidade” no confronto entre suas concepções anteriores e o contato com a realidade. Também ocorreu a conscientização dos alunos de que é preciso observar a realidade para compreendê-la e promover ajustes no planejamento das atividades às circunstâncias existentes.

Cagno (1998) chama a atenção para as contradições entre o discurso dos alunos e suas práticas, pois criticam a utilização de estratégias de ensino fundadas nas teorias comportamentalistas e no entanto, valem-se de premiação das crianças. Ressalta que a reflexão realizada em grupo contribuiu para a percepção dessas contradições, possível em função do contato com a realidade. As posições autoritárias iniciais dos alunos cederam lugar a atitudes de respeito, ainda que não explicitassem a diferença entre autoritarismo e autoridade.

Destaca também que as reflexões sobre a ação, o contato com a realidade pela prática e a reflexão em grupo favoreceram o desenvolvimento da consciência crítica entre os participantes e permitiram uma melhor compreensão de si mesmos e do mundo. Para compreender as instituições, e a si mesmo, é necessário entender as normas do sistema, superando o ‘fazer pelo fazer’, e a partir da singularidade de cada situação, realizar uma análise da complexidade pelo processo de reflexão, que favorece a manifestação das percepções como condição para o educador articular seu discurso com as situações da realidade, ou seja, a interpretação objetiva pela ‘subjetivação’ referendada pela consciência do momento. Só o estudo teórico não permite o desenvolvimento da consciência sobre a realidade - é preciso interagir com ela.

Essas pesquisas sobre a prática do pesquisador são significativas, segundo os autores, para a mudança da prática na formação docente.

3. 9 PESQUISAS QUE RELATAM PROPOSTAS INOVADORAS

Teses e dissertações que procuram apresentar propostas inovadoras para os cursos de licenciatura foram realizados em menor número em relação aos demais temas. Esses estudos tiveram por objetivo a aplicação de modelos de aprendizagem por mudança conceitual, com base nos princípios construtivistas, em novas abordagens nos conteúdos de ensino, nas concepções da identidade do professor e na relação professor-aluno.

A tese realizada por Cordeiro Filho (1992) trata da aplicação do modelo de PSHG na disciplina de Didática. O modelo PSHG advém de Posner, Strike, Henson e Gertzog, e tem por objetivo possibilitar a aprendizagem pela mudança conceitual. Sua aplicação tem por finalidade a busca de melhoria da formação de professores para o ensino de Física, pois os alunos apresentam dificuldades de compreensão dos conceitos básicos de Física, principalmente na passagem das concepções alternativas para os conceitos científicos, ou seja, no processo de mudança conceitual.

Para Cordeiro Filho (1992), os cursos na área de exatas desenvolvem os conteúdos científicos centrados no conteúdo em si mesmo, sem que os conteúdos pedagógicos estabeleçam ponte com os específicos, em que a formação da aprendizagem de conceitos e a crítica do fazer pedagógico para uma renovação não são consideradas.

No Brasil, o modelo PSHG não tem sido aplicado na Educação Básica, pois o enfoque do ensino médio centra-se na preparação para o vestibular, e há inexistência de recursos didáticos, dificuldade dos professores em aplicá-lo e pressão das editoras pelo uso do livro didático.

A base do modelo PSHG considera a aprendizagem como resultado da interação entre as pré-concepções dos alunos e o que lhes é ensinado, estando a ênfase na mudança de conceitos, que inclui os processos de construção da aprendizagem baseados na assimilação e acomodação.

Foram aplicados com os alunos todas as etapas e situações propostas pelo modelo PSHG, que consistem no levantamento dos conceitos prévios, na aplicação do modelo para a reorganização e construção dos conceitos, na apresentação do processo de construção da Teoria de Aprendizagem como mudança conceitual, no levantamento da trajetória escolar e acadêmica e expectativas de formação

profissional, no preparo dos licenciandos para atuarem na Prática de Ensino, na aplicação de estratégias baseadas no modelo PSHG e na avaliação do processo vivenciado.

Ao final da pesquisa Cordeiro Filho (1992) realiza uma avaliação em relação ao 'crescimento' e apreciação dos licenciandos sobre as experiências vividas, concluindo que ocorreu a mudança de conceitos dos alunos, e que o modelo foi apreendido. Nos modelos de Posner, para mudança conceitual de acomodação, é necessário que os alunos estejam insatisfeitos com as concepções pré-existentes, e que a nova concepção precise ser inteligível e parecer plausível. Para o autor, o modelo PSHG é adequado para a aprendizagem na área de ciências, pode ser utilizado nas disciplinas de conteúdos específicos dos cursos de Licenciatura e o desnível dos alunos não impede sua aplicação.

A tese de Freitas (1998) também aborda a aprendizagem dos alunos por mudança conceitual em sala de aula, a formação do professor como prático reflexivo e a possibilidade de que os fatores contextuais da sala de aula promovam a modificação e o engajamento dos alunos nas tarefas de ensino em níveis cognitivos mais complexos.

As questões pesquisadas incluíram: como as primeiras experiências do estágio podem promover significações que contribuam para a formação do professor construindo sua identidade de 'ser professor'? De que modo envolver o aprendiz com um processo contínuo de reflexão, construindo uma relação de 'apropriação' de sua própria produção de saberes elaborados, a partir da articulação entre seus saberes e sua prática pedagógica?

Atualmente, segundo a autora, ocorre uma crise de identidade do professor manifestada pela necessidade de definir o que é o bom professor, qual o melhor método de ensino e como analisar o contexto real da sala de aula. A redução da profissão de professor a competências e habilidades – dimensão técnica da ação docente favorece o processo de desprofissionalização, em que a ênfase de formação está centrada, exclusivamente, nas aprendizagens acadêmicas. Para reverter este quadro “é importante que se possa refletir sobre por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula”, afirma Freitas (1998, p. 25). Para ela é preciso pensar professores como inovadores, que tenham motivação interna para a mudança, que saibam lidar com lutas e conflitos, que usem as experiências para refazer sua prática pedagógica.

Enfatiza Freitas (1998) que a interação entre os componentes subjetivos e cognitivos da aprendizagem, a influência do contexto e o ambiente em sala de aula deflagram o envolvimento cognitivo e afetivo dos alunos/professores. Esses agregam-se ao processo de aprendizagem e, mais significativamente, na construção do papel de professor, à medida que vão estabelecendo alguns vínculos: alunos/professor, alunos/alunos, alunos/conteúdo, alunos/ensino, alunos/pesquisa. Os significados sobre ser professor são elaborados a partir das reflexões pessoais e do grupo, encontrando ressonância com o ser aprendiz e promovendo uma atitude metacognitiva apropriada para realizar mudanças conceituais. Esse processo produz a mudança conceitual e atitudinal, decorrendo, assim, uma mudança de posição do aluno/professor em relação ao saber científico (específico e pedagógico) com a instalação de uma atitude de busca para a resolução de um problema, fundamental na educação científica.

Segundo Freitas (1998) na formação inicial ocorre resistência do aluno em razão de suas concepções e crenças, transferência de suas responsabilidades para o professor e internalização de conceitos de forma espontânea. Para que o processo de formação assuma uma concepção de reflexão, favorecendo o desenvolvimento metacognitivo por mudança conceitual, é preciso que o licenciando reconheça e avalie suas idéias e crenças, domine o conhecimento específico e pedagógico, desenvolva concepções, percepções, atributos e habilidades, passe da condição de aprendiz para a de professor, de dependente para independente, desenvolva atitudes de professor reflexivo, implementando novas idéias, assumindo riscos e realizando o trabalho coletivo em processo contínuo de formação.

Assim como Cordeiro Filho (1992), Freitas (1998) indica que as condições para mudança são causadas por alguma insatisfação, e que as novas idéias precisam ser inteligíveis. As mudanças podem acontecer em razão da confiança do aluno no professor e de o professor estar disponível para o aluno.

Afirma Freitas (1998) que os professores são consumidores de conhecimento, e precisam de fundamentação teórica, que é condição *sine qua nom* para uma boa formação docente, embora a teoria nem sempre responda às necessidades imediatas da prática docente. O professor pode não apreender os conhecimentos acadêmicos, negá-los e achar de que nada valem para a prática, mas essa postura é superada se o professor incorporar atitudes de prático-reflexivo e desenvolver a aprendizagem por mudança conceitual, articulando pressupostos teóricos com o

contexto real de sala de aula. Conclui que o supervisor de estágio precisa abandonar a posição tradicional assumindo-se como professor mais experiente que pode e deve auxiliar os 'aprendizes de professor'.

A tese de Abib (1996) enfatiza um processo de formação de professores na Prática de Ensino que desmonte as estruturas vivenciadas pelos alunos em níveis de ensino anteriores. O processo de construção dos conhecimentos pedagógicos essenciais para uma prática docente significativa deve possibilitar a evolução das concepções de ensino e aprendizagem para parâmetros construtivistas.

Para Abib (1996) é fundamental na formação inicial de professores tradicionais a desarticulação de práticas vivenciadas e dos valores predominantes na sua formação, que conduzem a uma prática em sala centrada em transmissão/percepção/fixação de conteúdos prontos, neutros, tomados como verdadeiros e desvinculados das necessidades dos alunos, em que desenvolvem uma postura de desesperança e de resistência a mudanças não valorizando o papel político do professor. Para a autora, o investimento na formação pode contribuir para a formação de um profissional crítico, para a emancipação dos sujeitos e para o exercício da cidadania, por meio do trabalho coletivo. Uma nova formação requer domínio dos conteúdos específicos e seus processos de produção. Requer, também, a formação do profissional reflexivo, que compreende a produção de conhecimento a partir da própria prática e do desenvolvimento profissional.

Segundo Abib (1996) as propostas alternativas que apontam avanços na formação inicial são as indicadas pela ANFOPE e as que consideram o professor como investigador de sua própria prática. Essas propostas definem como necessário que a prática de ensino constitua-se conteúdo de formação, e que seja incluída desde o início do curso. Além disso apontam processos de formação que promovam mudanças conceituais, metodológicas, atitudinais e o desenvolvimento de pesquisa.

Especificamente em relação à formação do professor de Física os conhecimentos práticos, as concepções de ensino e as relações entre conteúdos e processos de aprendizagem precisam ser enfatizados. Segundo Abib (1996), tem sido considerado o construtivismo, como possibilidade de promover a formação docente valorizando mudanças das concepções e procedimentos didáticos em que as crenças e pensamentos do professor são considerados elementos fundamentais. Essa concepção pode favorecer a realização de atividades organizadas em torno da resolução de problemas práticos de sala de aula e significativos para os

licenciandos, relacionados às suas concepções de ensino, por meio de práticas efetivas, em condições normais de sala de aula. O processo de permanente reflexão sobre idéias, concepções e práticas, exercitando a pergunta, o questionamento e a dúvida, produzem mudanças significativas.

A tese de Silva (1997) teve por objetivo avaliar uma proposta de abordagem relacional nas aulas de Prática de Ensino, fundamentada nos princípios rogerianos e ausubelianos. Para ela, os aspectos humanísticos interacionais são componentes da competência profissional a ser desenvolvida durante as aulas, pois realiza uma crítica à formação dos professores de Educação Física que enfatiza os aspectos biológicos e neuro-comportamentais, e os conteúdos desportivos para jovens e adultos, mas mantém uma limitada formação pedagógica.

Destaca Silva (1997) que a Prática de Ensino tem assumido o cumprimento de formalidades legais, sem proveito e sem sentido para os alunos de graduação. Há predomínio da análise do comportamento verbal, ênfase nas habilidades e técnicas de ensino e, em contrapartida, há pouca valorização dos aspectos relacionais. Para ela, os fundamentos da psicologia rogeriana são componentes a serem considerados na formação docente, pois privilegiam uma aprendizagem que provoca transformações no ser humano e não só no ato de conhecer. Esses fundamentos estabelecem princípios direcionados às potencialidades para aprender e resistir, em que o sujeito é capaz de realizar a “auto-avaliação, e a ação para”.

Outros componentes a serem incluídos nos cursos de formação docente são os princípios da aprendizagem significativa, a ausubeliana, por realçarem a aquisição das estruturas cognitivas que permitem processar e codificar a informação, incorporando-a à própria estrutura do sujeito. Sujeito e conhecimento são transformados, o que é diferente da ‘aprendizagem mecânica’, que não modifica o sujeito.

Silva (1997) defende uma atitude de ‘instigar’ os alunos e não de dirigi-los. Chama a atenção para as situações entre o discurso dos alunos-mestres e sua prática, pois quando ocorrem dificuldades com as questões relacionais os alunos-mestres, tornam-se mais severos.

Para a avaliação dos resultados Silva (1996) utilizou matrizes nomotéticas, que permitiram avaliar a evolução individual de cada um dos nove alunos-mestres. Dessa evolução foram destacadas a superação das visões românticas e ingênuas para posturas mais realistas, a percepção das contradições entre a auto-

percepção, e a manifestação em situação de comportamentos e atitudes. Pontua a autora que as atitudes positivas dos alunos-mestres foram em maior número que as negativas, que alguns estagiários perceberam suas dificuldades e erros, e outros tiveram maior dificuldade.

Para o desenvolvimento dessa metodologia Silva (1996) recomenda que sejam considerados as representações sobre os alunos, as crenças na possibilidade do estilo, o perfil desejado do professor e os procedimentos didáticos. Nas reflexões com participantes recomenda que se observe especialmente a dependência, a aceitação e os silêncios. Essa metodologia envolve a formação do próprio professor formador.

Segundo Silva (1996) entre os temas que mais preocupam os alunos-mestres estão 'indisciplina' e 'punições', ensino não diretivo, organização dos grupos de alunos e desgaste emocional, e que as situações que envolvem a emoção dos alunos-mestres são as mais difíceis de serem analisadas pelo professor formador.

A tese elaborada por Pontuschka (1994) aborda a reestruturação da Prática de Ensino nos cursos de formação do professor de Geografia e numa perspectiva interdisciplinar. Os objetivos incluem reflexão sobre o trabalho coletivo e as relações entre ensino e pesquisa. Para a autora, a formação do professor de Geografia abrange a formação intelectual, técnica, enfim, o homem na sua totalidade. Isso será possível se houver o fortalecimento da relação entre universidade e escola, a valorização da experiência dos professores e a interação da Geografia com outros conteúdos de ensino.

Pontuschka (1994) historia detalhadamente as mudanças do ensino de Geografia e as transformações do estudo do meio, e analisa Projetos de Estudo do Meio realizados pelos estagiários do Curso de Geografia da USP.

Para a autora o método de ensino de Geografia continua o mesmo, ou seja, leitura do livro didático, de todos os capítulos, explicação oral do professor, exercício pelos alunos e realização da prova. Poucos professores realizam pesquisa. Assinala que as práticas interdisciplinares constituem trabalhos pontuais, e as existentes constituem-se ações operacionais sem relação com o conteúdo, pois não são planejadas com a finalidade de abordar o ensino interdisciplinarmente. Destaca as tentativas de práticas interdisciplinares que envolvem duas ou três áreas pontualmente, e algumas experiências que foram realizadas em projetos baseados em tema gerador. Realiza a crítica de um conjunto de projetos que tiveram por

finalidade a interdisciplinaridade, destacando as dificuldades da universidade e da escola.

Nas conclusões ficam evidenciadas as possibilidades dos projetos com abordagens interdisciplinares, em que a Geografia se constitua no estudo do meio para promover transformações nos estágios acadêmicos da Prática de Ensino. Além disso é necessário “que sejam pensadas modificações na infra-estrutura ... participação de professores de diferentes disciplinas..., que de cada projeto surja uma ou mais publicações ou materiais didáticos a serem divulgados aos docentes”. (PONTUSCHKA, 1984, p. 247).

A dissertação de Chispino (1992, p. 4) focaliza as disciplinas de Metodologia e Prática de Química, com a finalidade de formar o professor para o ensino médio, “capaz de utilizar os conhecimento de Química na melhoria da qualidade de vida”, colaborando na formação do cidadão crítico.

Chispino (1992), apresenta as atuais tendências do ensino de Química, que recomendam a inclusão dos aspectos sociais, econômicos, culturais, tecnológicos e ambientais, a utilização de materiais simples e de baixo custo para a realização das experiências, a valorização dos recursos locais disponíveis, a necessidade da cooperação entre a educação e a indústria para a realização de projetos educacionais e a discussão de situações do cotidiano para ultrapassar o ‘analfabetismo científico’.

As mudanças necessárias, segundo Chispino (1992) consistem na superação da formação do cientista à formação do cidadão, da geração do conhecimento à aplicação do conhecimento, do enfoque descritivo às questões sociais, da ciência de laboratório para a comunidade, do ensino individual baseado no domínio de conteúdo para a solução de problemas, da construção de modelos à apreensão dos conteúdos e do estudo individual para os trabalhos em grupo.

Na formação do professor de Didática e Prática de Ensino de Química, Chispino (1992) chama atenção para as situações de contradição do trabalho docente: os professores possuem uma concepção escolanovista, mas atuam num ambiente tradicional, são pressionados pelas exigências legais, mas há uma expectativa de transformação do ensino nas atuais concepções educacionais.

A dissertação de Carvalho (1995) discute a formação do professor mediador de leitura, nos cursos de licenciatura de Letras. Considera equivocado o curso que forma o especialista em língua e literatura e não o professor orientador de leitura.

Para ele, o professor é quem promove a reflexão e a interação entre o texto e o leitor, estimula a busca no texto dos significados possíveis, ajuda a perceber o universo cultural incentivando a leitura como prazer. Para ler são necessários os conhecimentos lingüístico, textual e de mundo, os quais são adquiridos de modo informal e formal, e não podem ser realizados pelas cobranças da leitura como uma tarefa mecânica.

Para a formação do professor mediador da leitura, Carvalho (1995) propõe que se rompa com a visão simplista da leitura, com a inclusão da literatura infanto-juvenil na formação docente, pela conscientização do valor da leitura e pela atmosfera universitária, que favorece a geração do leitor apaixonado.

Essa proposta caracteriza-se pela formação para a leitura e pelo companheirismo entre professores e alunos, para o crescimento intelectual, criativo e emocional.

A dissertação de Tanus (1995) examina as inovações na reestruturação de cursos de Licenciatura em Matemática considerando as propostas apresentadas em pesquisas resultantes de cursos de Pós-Graduação em Educação Matemática e Educação.

O movimento da Educação Matemática, segundo Tanus (1995), aponta sugestões de inovações e mudanças, privilegiando a relação teoria-prática nos cursos de Licenciatura em Matemática. No entanto, a reestruturação dos cursos de formação de professores nessa área é decorrente das determinações legais, decididas em instâncias superiores. Constata a autora que na reestruturação desses, há reivindicação de professores e alunos para “trazer o retorno das licenciaturas plenas” contrapondo-se à Resolução 30/74 do Conselho Federal de Educação que modificou a Licenciatura em Matemática para habilitação Matemática no curso de Licenciatura em Ciências. O perfil desejado na formação dos professores de Matemática considera a perspectiva sócio-política, a articulação do curso com a educação básica, a formação continuada dos professores em exercício, o reconhecimento da importância da interdisciplinaridade e a necessidade de interação entre departamentos que atuam na formação do professor.

Tanus (1995) destaca que na proposição de reestruturação dos cursos ocorre uma diferenciação entre as instituições no processo de implantação, avaliação e reformulação dos cursos de licenciatura em Matemática. Em uma instituição examinada, as problemáticas consideradas na reformulação giram em torno de

questões institucionais e burocráticas, como horários de funcionamento da biblioteca e da secretaria. Em outra, as questões focalizadas foram a aproximação das propostas dos cursos diurnos e noturnos, a formação do profissional que apresente o domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos, com visão crítica e comprometida com a população e valorização da autonomia profissional. Numa terceira instituição, os motivos das mudanças foram a evasão e a repetência dos alunos, os programas de algumas disciplinas e o estabelecimento de articulação entre a instituição formadora e a educação básica.

Para Tanus (1995) não há muita clareza quanto aos princípios filosóficos da formação docente, geralmente a concepção de formação é definida por um grupo restrito de professores. Destacam-se como propostas inovadoras a tendência de compreensão da formação do professor como continuada, a elaboração de projeto pedagógico do curso, a criação de conselhos de cursos para a gestão do projeto pedagógico, a articulação entre ensino e pesquisa, e a superação da evasão e retenção dos alunos nos cursos de licenciatura.

Nas conclusões Tanus (1995) indica a importância das bases epistemológicas e filosóficas na formação docente e da inclusão de reflexão e pesquisa nos processos de reformulação dos cursos. Afirma que a legitimidade das respostas aos problemas está na práxis, que não se desvela apenas pela observação, e que para uma mudança efetiva nos cursos é necessário o diálogo entre professores e pesquisadores.

3.10 PROPOSTAS DOS PESQUISADORES PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA

As sugestões e alternativas mais evidenciadas nas pesquisas para a melhoria dos cursos de licenciatura abrangem: a necessidade de definição de proposta clara para os cursos de formação inicial, integração entre as instituições formadoras e as escolas, integração entre os setores de formação pedagógica e específica, mudanças na prática e na organização institucional e valorização dos professores. Além de propostas, incluem novos questionamentos que remetem para a ampliação de pesquisas na área.

Dentre as propostas de melhoria do curso destaca-se:

A necessidade da definição da identidade dos cursos de licenciatura, como aponta Pereira (2000), pois as novas concepções e idéias têm produzido mudanças muito lentas e pontuais nesses cursos, e sua reformulação carece de um projeto coletivo e não apenas de uma revisão de grade curricular.

Um projeto pedagógico para as Licenciaturas, poderá viabilizar a formação de professores, se for elaborado com base no conhecimento da história das ciências e das condições de trabalho que se apresentam ao professor nas escolas públicas de educação básica, construído com a participação de todos os docentes envolvidos no curso, com o compromisso de que será executado e avaliado. O eixo organizador da formação precisa assumir a articulação e a unicidade entre prática e teoria, entre ação e reflexão. Essas proposições estão colocadas em Pagotto (1995), Araújo (1990), Oliveira (1992), Baldi (1996), Camargo (1998) e Pontuschka (1994).

Outra proposta sugere um novo projeto institucional que valorize as licenciaturas e amplie os recursos, para a superação das situações de conflito detectadas. Melo (1997) e Dall' Agnol (1997) sugerem o envolvimento dos professores no processo de formação continuada, constituindo um núcleo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (ou Centro), como o objetivo de constituir-se um espaço de análise das práticas docentes, de estímulo às ações inovadoras, incentivo à pesquisa, incentivo ao intercâmbio de experiências e de debate e reflexão, além de promover a relação entre as instituições formadoras e a comunidade e escolar.

Em relação ao currículo do curso, Alves Filho (1990) destaca que a concepção curricular para a reconstrução social, ao mesmo tempo que possibilita a crítica e a contestação, enfatiza a responsabilidade e o compromisso social futuro, imprescindíveis para se interagir no meio social em que está inserido o professor. Para elaborar um currículo de curso, seria preciso verificar na sociedade quais as competências e comprometimentos político-educacionais necessários ao futuro profissional, tanto no que se refere ao conteúdo quanto às inovações metodológicas na área de ensino.

Outros pontos de reformulação curricular foram sugeridos, como a ampliação da carga horária do estágio e seu desenvolvimento desde o início do curso, propostos por Gama (1996) e Camargo (1998). A superação das propostas fundamentadas na racionalidade técnica para proposições baseadas na reconstrução social, a superação da improvisação e do espontaneísmo para processos de formação reflexiva, a superação das posturas de desarticulação teoria-

prática e do individualismo para ações coletivas, são as proposições de Alves Filho (1990).

Quanto aos conteúdos, Pertile (1998) e Chrispino (1992) indicam a necessidade de que sejam críticos, contextualizados, questionadores e contribuam para a formação da cidadania. Meloto (1998) destaca a necessidade de introdução de inovações metodológicas na formação do professor que devem ser vivenciadas durante o curso, e que a formação pedagógica ocorra paralela à formação em conteúdos específicos.

Gonçalves (1992, p. 230) indica que “a habilitação em Matemática não forma com eficiência o professor de Matemática” e que para melhorar o processo de formação dos alunos é preciso promover uma aprendizagem significativa com uma visão ampla do conteúdo inserido no contexto sócio - cultural.

Segundo Aguiar (1997) uma educação comprometida com a valorização da arte e da cultura contribui para a socialização e formação do indivíduo, estimulando a construção de individualidades autônomas.

Sugerem Araújo(1990), Oliveira (1992) e Pontuschka (1994) que se considerem os princípios de interdisciplinaridade e da relação ensino-pesquisa nos processos de formação.

Gonçalves (1992) propõe que o currículo de formação de professores de Matemática inclua disciplinas de conteúdos específicos que recuperem as deficiências dos alunos, o que pressupõe a inclusão de conteúdos do ensino médio nos currículos de formação docente, que a Prática de Ensino possa ser trabalhada por professor de conteúdos específicos, e também o conhecimento da realidade escolar pelos licenciandos com a inclusão da pesquisa no ensino.

Para Chispino (1992) conteúdos significativos ao invés da memorização de conceitos favorecem a aprendizagem do aluno superando a ‘decoreba’. Conteúdos significativos consideram a realidade e as experiências concretas de professores e alunos.

Para Zaidan (1993) as principais causas da ‘baixa produtividade’ dos cursos de licenciatura encontram-se na inadequação do curso ao perfil do aluno. As reformas curriculares não respondem aos problemas dos curso, principalmente pela existência de separação entre ensino e pesquisa.

As propostas apresentam sugestões para ampliar a integração entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, o que é recomendado por

vários pesquisadores. Baldi (1996) e Alves Filho (1990) levantam a questão de como formar um licenciado comprometido política e profissionalmente com sua prática futura, se a universidade não se compromete efetivamente com a formação de professores pois há ainda, uma grande dissociação entre a universidade e a realidade escolar na formação de licenciandos. As pesquisas sobre o estágio confirmam a existência dessa dissociação.

Outra sugestão é a intensificação da interação entre os professores formadores, os professores em formação e os professores 'formados' que estão atuando na docência da educação básica. A cooperação entre o campo de estágio e o curso de formação, a análise e reflexão sobre as observações realizadas pelos alunos durante o estágio, a troca de experiências entre professores e estagiários e a realização de processo crítico nas intervenções realizadas na prática, podem contribuir significativamente na formação inicial de professores.

A necessidade de articulação entre Licenciatura e Bacharelado e entre os institutos de formação específica e pedagógica, são pontos destacados nas pesquisas.

Quanto à prática, as sugestões propostas pelos pesquisadores são as seguintes: considerar a Prática de Ensino como um momento para a pesquisa e a compreensão da realidade escolar; o estágio como possibilidade da unidade teoria-prática, abordado ao longo do curso e tendo sua carga horária ampliada, e que a disciplina de Didática estabeleça uma relação com a prática, aproveitando as observações realizadas como situações a serem refletidas.

As mudanças necessárias, segundo Chrispino (1992) são as seguintes: da formação do cientista para a formação do cidadão; da geração do conhecimento para aplicação do conhecimento; do enfoque descritivo para as questões sociais; da ciência de laboratório para a comunidade; do ensino individual baseado no domínio de conteúdo para a solução de problemas; da construção de modelos para a apreensão dos conteúdos e do estudo individual para os trabalhos em grupo.

Marques (1991) Borges (1995) e Camargo (1998) salientam que os professores recém-formados reproduzem as práticas de seus professores, têm dificuldade de articular o aprendido com a prática cotidiana e apresentam carências no domínio do saber profissional, tanto conceitual como pedagógico. A metodologia desenvolvida durante o curso não favorece uma vivência de situações pedagógicas

para além da aula expositiva, que oportunize vivenciar aulas mais criativas, o que exige uma transformação urgente dos processos de formação.

Lima (1993) enfatiza a necessidade de mudanças qualitativas na formação de professores em dois aspectos de fundamental importância: conhecimento geográfico mais profundo e prática pedagógica diferenciada que torne mais rica e qualitativa a ação do professor de Geografia.

Krum (1992) e Taffarel (1993) consideram a necessidade de tornar a prática objeto de pesquisa, o reconhecimento do espaço social e político na organização escolar e a melhoria das relações interpessoais, superando a visão idealista e abstrata para criação de relações dialógicas entre alunos e professores, menos ameaçadoras e mais cooperativas.

Faundez-Vallejos (1997) e Melo (1997) postulam que a apropriação do conhecimento pelo aluno depende da mediação do professor, no qual as atitudes, saberes e práticas são fundamentais. A construção do fazer pedagógico do professor ocorre num processo constante e gradativo, cuja ação não pode ignorar a história, a cultura, a situação vigente, nem a desvinculação entre saberes teóricos e atitudes. Isso implica uma ação inovadora, de superação de relações dicotômicas e reprodutoras, e a necessidade de comprometimento com uma postura crítica, emancipadora e participativa, capaz de promover as mudanças necessárias.

Cunha (1997) reforça que os relatos de história de vida contribuem com o processo de ação-reflexão-ação, promovendo a compreensão do significado da Prática de Ensino na formação do professor, como conquista de espaço que favorece a construção da identidade docente, a tomada de consciência pelo estagiário e a ousadia para propor novas propostas de inovações no ensino.

As inovações propostas por Cordeiro Filho (1992), Abib (1997) e Freitas (1998) valorizam a aprendizagem significativa e as concepções construtivistas de aprendizagem.

Quanto à valorização do professor Macêdo (1998) indica em seu trabalho, que nos anos 80, a revisão da função da escola e do ensino recuperou a dimensão política da educação e repôs a discussão do professor como profissional e como pessoa. Já nos anos 90, a prática passa a ocupar o centro da formação docente

com as proposições em torno do professor reflexivo. Baldi (1996) acrescenta que a valorização do professor inclui melhoria das condições salariais e de trabalho.

Segundo Giannelli (1998) o que torna mais gratificante a profissão de professor são a possibilidade de desenvolvimento pessoal e contínuo, o reconhecimento discente e a contribuição para a aprendizagem dos alunos.

Em relação aos novos questionamentos realizados pelos pesquisadores, figuram:

- a valorização dos conteúdos das disciplinas em detrimento dos processos de formação como em Pagotto (1995);
- a formação propiciada pelos cursos de licenciatura, segundo Bittencourt (1997) não possibilita o conhecimento dos problemas, e portanto dificulta alcançar uma postura crítica;
- a necessidade de mudança de rumo da licenciatura, como afirma Marques (1991) pois o curso é desvalorizado, o professor não é pesquisador, as condições de trabalho são precárias, os alunos não pretendem exercer o magistério. Pergunta a pesquisadora: “É possível mudar?” Para ela, é preciso repensar o papel do professor do curso dentro de uma perspectiva de transformação, compromisso e responsabilidade, com a realização de uma crítica permanente;
- há questões da formação a serem refletidas, segundo Giannelli (1998): como formar professores para exercer a competência humana/interacional? Quais as habilidades a serem desenvolvidas para essa competência? Como trabalhar as frustrações dos alunos?
- a formação docente foi ‘extirpada’ do estudo da Psicologia da Adolescência e da Psicologia da Aprendizagem ocasionando a **coisificação**⁽²⁴⁾ do professor, como afirma Oliveira (1992, p. 202). Para ela, o afastamento do estudo de problemas pedagógicos favorece uma formação pela metade: “a formação do homem operante e não pensante”.

²⁴ Grifo da autora

3.1 REFERENCIAIS TEÓRICOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

O levantamento e análise dos referenciais teóricos empregados pelos investigadores é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. Embora o tema central das pesquisas seja a formação de professores nos cursos de licenciatura, a diversidade dos subtemas tratados envolve uma multiplicidade de referenciais, o que torna muito complexa a análise.

Uma segunda dificuldade decorre da estruturação desse tipo de investigação, que exige indicação rigorosa dos pressupostos metodológicos empregados e fundamentação do tema.

Uma outra face da complexidade desse tipo de mapeamento decorre da licenciatura compreender não só conhecimentos específicos mas também conhecimentos pedagógicos.

Na composição dos referenciais teóricos das pesquisas examinadas, os autores nacionais são mais indicados que os estrangeiros, principalmente nas dissertações de mestrado. Autores de outros países também são citados se as obras estão traduzidas para a Língua Portuguesa. Em algumas teses de doutorado encontram-se referenciais de autores internacionais citados na língua original.

O levantamento completo dos referenciais teóricos utilizados nas teses e dissertações é apresentado em lista por ordem alfabética, indicando o autor, o ano de publicação e o número de referências, que está indicado após cada um dos autores. Essa indicação refere-se ao número de pesquisas em que aparece o autor e não pelo número de citações no texto.

Lista de autores, ano de publicação e número de indicações

Lista de autores	Ano de publicação	Número de indicações
Aebli, H.	1958; 1973; 1982	4
Alves, N.	1986; 1988; 1992; 1993	6
Alves, N. e Garcia, R. L.	1992	4
Alves, R.	1985; 1986; 1992	3
André, M. E. D. A. de	1978; 1983; 1984; 1987; 1992; 1994	8
Apple, M. W.	1982; 1989; 1995	7
Arroyo, M. G.	1985; 1990; 1991	5
Balzan, N. C.	1983; 1985; 1987; 1988; 1989; 1994	9
Balzan, N. C. e Paoli, N. J.	1987	7
Bardin, L.	1977; 1979; 1991	6
Becker, F.	1993; 1994	4
Betti, M.	1991; 1992	4
Bloom, B. S.	1972; 1973; 1983	3
Bourdieu, P.	1974; 1983; 1989; 1990	12
Bourdieu, P. e Passeron, G. C.	1982	3
Braga, M. M.	1988	7
Brandão, C. R.	1984; 1986; 1988	4
Brzezinski, I.	1992	3
Candau, V. M.	1982; 1983; 1987; 1989	13
Carvalho, A. M. P.	1972; 1980; 1987; 1989; 1992	12
Carvalho, A. M. P. e Vianna, D. M.	1988	4
Castro, A. D.	1974	3
Catani, D. B. (org)	1986	7
Chauí, M. de S.	1980; 1989; 1993; 1995	13
Cheptulin, A.	1982	3
Cunha, L. A.	1977; 1978; 1980; 1983; 1986; 1987; 1988; 1991	23
Cunha, M. I.	1989; 1992; 1994	9
Cury, C. R. J.	1982; 1984; 1989	4
D' Ambrósio, U.	1983; 1986; 1996	5
Demo, P.	1983; 1985; 1990; 1991; 1992; 1994	8
Enguita, M. F.	1984; 1989; 1991	7
Enricone, D.	1987; 1992	4
Estrella, M. T. e Estrela, A.	1994	3
Ezpeleta, G.	1986; 1989	3
Faria Jr. A. G.	1981; 1986; 1989	4
Fávero, M. L. O. B.	1977; 1981; 1987; 1988; 1991	10
Fazenda, I. C.	1979; 1985; 1987; 1988; 1990; 1991	11
Fenelon, D. R.	1983; 1984	4
Fernandes, F.	1986	4
Fiorentini, D.	1990	3
Forquin, J.	1984; 1993	4

Freire, P.	1974; 1978; 1979; 1982; 1983; 1984; 1986; 1987; 1991; 1992; 1995; 1997	22
Freitas, L. C.	1988; 1989; 1991; 1992; 1995	10
Freitag, B.	1977; 1979; 1980; 1986; 1990; 1991	7
Frigotto, G.	1984; 1991	3
Furlani, L. M. T.	1998	3
Furter, P.	1986	3
Gadotti, M.	1980; 1983; 1984; 1985; 1987; 1989; 1992	16
Garcia, W. E.	1977; 1978; 1980 ; 1981	5
Gatti, B. A..	1987;1992;1995	6
Ghiraldelli, Jr.	1987; 1988; 1994	4
Giroux, H.	1983; 1985; 1986; 1994; 1997	11
Gómez, A. P.	1987;1995	3
Gramsci, A.	1968; 1978; 1979; 1982; 1989	9
Gusdorf, G.	1978	3
Huberman, M.	1973; 1992; 1995	3
Ianni, O.	1977; 1986; 1987; 1996	4
Japiassu, H.	1975; 1976; 1983; 1989; 1994	7
Kosik, K.	1976	7
Kline, M.	1976	3
Krasilchick, M.	1980; 1988	6
Kuenzer, A. Z.	1989	3
Libâneo, J. C.	1982; 1984; 1985; 1986; 1990	13
Luckesi, C. C.	1984; 1986; 1990; 1992	6
Lüdcke, M.	1983;1994	3
Lüdcke, M. e André M.	1986	15
Machado, N. J.	1989, 1992; 1994, 1995	4
Manacorda, M. A.	1990; 1991	3
Marques , M. O.	1991	3
Martins, J.	1992	5
Martins, J. e Bicudo, M. A.V.	1989	3
Marx, K.	1977; 1987; 1989	13
Mello, G. N.	1982, 1986, 1987	7
Medina, J. P. S.	1983; 1990	3
Menezes, L. C. de	1986; 1987; 1991	6
Mizukami, M. das G.	1986	7
Morais, R. de	1979; 1982; 1986	7
Moreira, A. F. B.	1990; 1991; 1994; 1995; 1996	6
Nagle, J.	1974; 1986; 1987;1996	8
Nérici, I. G.	1973; 1985	3
Nosela, P.	1983; 1991	3
Nóvoa, A.	1991; 1992; 1995; 1996	15
Oliveira, B. A.	1981; 1983; 1987; 1992	5
Oliveira, M. R. S.	1988; 1992; 1993	5
Paoli, N.	1981; 1985	3
Patto, M. H.	1981; 1984; 1987; 1990	4
Penin, S.	1988; 1989; 1994; 1995	6
Perrenoud, P.	1992; 1993	6
Piaget, J.	1964; 1969; 1975; 1976; 1978	5
Pimenta, S. G.	1990; 1994; 1996	5
Pinto, A. V.	1979; 1985; 1986; 1989	5
Ribeiro , M. L. S.	1981; 1982; 1984; 1989; 1991	9
Rodrigues, N.	1982; 1986; 1987; 1991; 1996	8

Rogers, C.	1973; 1977; 1978; 1982; 1985	4
Romanelli, O. de O.	1978	10
Ronca, A. C. C.	1983	4
Sander, B.	1977; 1984; 1985	3
Santos, L. L. de C. P.	1991; 1992; 1994	7
Saviani, D.	1976; 1978; 1983; 1984; 1986; 1987; 1991; 1994; 1995; 1996	33
Schön, D. A.	1983; 1992; 1995	6
Severino, A. J.	1986; 1990; 1991; 1992	7
Silva, E. T. da	1981; 1986; 1989; 1991; 1995	5
Silva, T. T. da	1990; 1991; 1992	6
Snyders, G.	1976; 1978; 1995	5
Soares, M. B.	1981; 1983; 1989; 1993; 1995	6
Tanuri, L. M.	1983; 1989	4
Thiollent, M.	1988	4
Trivinões, A. N. S.	1987	4
Veiga, I. P. de A.	1989; 1992	5
Vygotsky, L. S.	1989	3
Wachowicz, L. A.	1989	4
Warde, M. J.	1980; 1985; 1995	4
Weber, M.	1969; 1970; 1992	4
Zeichner, K. M.	1992; 1993	4

3.12 INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS E TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS

No início da década de 90, aparecem algumas pesquisas com desenho experimental, mas após 1992 não foram mais encontradas na área da formação de professores.

A abordagem qualitativa passou a ser predominante nas investigações sobre formação de professores. Do conjunto das opções metodológicas citadas pelos autores, na vertente qualitativa, destacam-se as proposições de Lüdke e André (1986), amplamente indicadas nas pesquisas, e Bardin (1977, 1979 e 1991) em pesquisas que realizam análise de texto. Outros autores citados são Severino (1986) e Luckesi (1989).

Nesse quadro dos referenciais sobre a metodologia são indicados, quanto à tendência qualitativa, alguns estudos singulares como o de Alves Filho (1990) que usa os procedimentos propostos por Parlett e Hamilton, (1972), na “avaliação iluminativa”.

A dissertação de Bittencourt (1997), por enfatizar o imaginário, assume como indicativo a etnometodologia na condução do estudo. Os princípios dessa

postura metodológica encontram-se, para a autora, em Coulon (1995) Martins (1992) e André (1978).

Nos estudos de história de vida, Borges (1995) e Cunha (1997) fundamentam-se nas publicações organizadas por Nóvoa (1992), sendo que Cunha (1997) relaciona os acontecimentos de sua vida com os fatos da história brasileira das décadas 1970 e 1980, com base nos referenciais de Freire (1978, 1982), Fernandes (1986) e Eloysa (1987). Nos estudos etnográficos a literatura mais indicada é André (1978, 1983 e 1992).

A crítica às políticas, estrutura e organização do sistema brasileiro de ensino figura em muitas das pesquisas considerando as proposições de Saviani (1976, 1978, 1984, 1987, 1991, 1994, 1995, 1996), Freire (1974, 1978, 1982, 1983, 1987, 1992, 1995, 1997), Cunha (1997), Arroyo (1985, 1991), Chauí (1980, 1989, 1993, 1985), Cury (1982, 1992 e 1994), Fávero (1977, 1988, 1991) Freitag (1988, 1989, 1991, 1992, 1995), Gadotti (1980, 1983, 1987, 1989, 1992), Garcia (1977, 1978, 1980, 1981), Ianni (1977, 1986, 1987, 1996), Rodrigues (1982, 1986, 1987, 1991, 1996), Ronca (1983) e Warde (1980, 1985, 1992).

Quanto à formação de professores em geral os estudos de Alves, N. (1986, 1988, 1992, 1993), Freitas (1988, 1989, 1991, 1992, 1995), Gatti (1987, 1992, 1995), Mello (1982, 1987, 1989), Brzezinski (1992), Thiollent (1988) são indicados.

Sobre a licenciatura consideraram-se as análises críticas da desarticulação entre a formação pedagógica e a formação específica realizadas, por Carvalho (1972, 1987, 1989), Carvalho e Vianna (1988), Braga (1988), Alves (1986, 1992), Lüdke (1994) e Menezes (1987).

Também os estudos sobre a licenciatura desenvolvidos por Candau (1987) e Marques (1991), que apontam a valorização do modelo centrado na transmissão do conteúdo específico, predominante nos cursos de licenciatura são referenciados em várias investigações.

Nas proposições de alternativas que superem as problemáticas existentes nos cursos de licenciatura as indicações de Severino (1991) propondo uma formação docente tridimensional figuram nos textos, e outros autores como Castro (1984), Balzan (1987, 1988, 1989, 1994) e Menezes (1991), também foram referenciados.

Na análise de propostas para a formação do professor são consideradas as da ANFOPE, com base nos princípios: a) sólida formação teórica do campo

educacional e nas áreas específicas do conhecimento, bem como na compreensão da relação entre os determinantes sócio - econômicos - culturais e o fazer pedagógico; b) novas formas de relação teoria prática, em busca da unidade entre esses dois pólos do conhecimento, evitando a dicotomia e a fragmentação atual; c) gestão democrática da escola, propiciando condições para que o aluno vivencie democraticamente os processos pedagógicos no interior da escola; d) desenvolvimento do compromisso social do educando; e) o trabalho coletivo e interdisciplinar, gerando novas formas de produção e construção do saber pedagógico²⁵. Essas indicações aparecem em muitas pesquisas.

A preocupação com a formação do professor de Matemática aparece relacionada com as análises feitas nas associações de docentes e pesquisadores como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e pela Associação Brasileira de Tecnologia (ABT). Outros referenciais são D' Ambrósio (1983, 1986, 1996), Fiorentini (1984, 1993), Machado (1989, 1992, 1994, 1995), quanto à formação específica do licenciado em Matemática, e sobre a formação docente os estudos de Krasilchik (1980, 1988), Gusdorf (1978), Snyders (1976, 1978, 1995), Charlot. Destacam-se ainda, Santos (1978,1982), na Geografia; Medina (1983, 1990), na Educação Física; Fenelon (1983, 1984), na História; Patto (1981, 1984, 1987, 1990) na Psicologia; Soares (1981, 1983, 1989, 1995) e Silva, (1981, 1986, 1991, 1995) em Língua Portuguesa; e pontualmente, Barbosa (1978, 1985, 1994) na Educação Artística.

Quanto à formação política do professor, autores como Fernandes (1990) e Santos (1991, 1992, 1994) são indicados. No caso específico do professor de Geografia, Tragtenberg (1985) e Foucault (1979) que discutem as relações do poder nas instituições, são referenciados. Também Enguita (1991) é mencionado em alguns trabalhos que abordam a questão da desvalorização profissional do professor.

Na evolução histórica dos cursos de licenciatura e do ensino no Brasil, os investigadores procuram colocar as contradições na estruturação do sistema de ensino brasileiro. Entre os autores referenciados, destacam-se Romanelli (1988), Nagle (1974, 1986, 1987, 1996) e Cunha (1997). Em algumas pesquisas são também citados Ribeiro (1988) e Ghiraldelli Júnior (1987, 1994).

²⁵ Conforme Boletim da ANFOPE, A. III, n.º 5, jan. / 97

Em relação à Universidade os autores que constituem a base das análises de algumas investigações são Freitag (1978) que realiza uma avaliação sobre a Universidade, após a reforma de 1968, e também Cunha (1986, 1988, 1989, 1997), Fávero (1988) Luckesi (1989), e Oliveira (1981, 1983, 1987). Vários autores da obra *Universidade, escola e formação de professores*, organizada por Catani (1986), são citados.

Quanto aos processos de formação docente as posturas de Shön (1983, 1992, 1995), Zeichner (1992, 1993) e Nóvoa (1992, 1995) são as mais citadas por considerarem os processos de reflexão-ação, a prática como conteúdo de formação, os processos reflexivos e a formação continuada.

Quanto à prática docente, as centradas na transmissão/recepção fixada no ensino de conteúdos prontos, neutros, desvinculados das necessidades dos alunos aparecem enfatizadas nas teses e dissertações com base nas análises de Cunha (1997), Libâneo (1982, 1984, 1985, 1986, 1990), Alves (1985, 1986, 1992), Moraes (1979, 1982, 1986) e Perrenoud (1992, 1993).

As concepções que os professores possuem sobre o ensino apoiam-se em Becker (1992), e para a promoção de mudanças conceituais, metodológicas e atitudinais, apoiam-se em Carvalho (1995), Gil (1993) e Trivelatto (1994). Nas citações sobre metodologias de ensino que propiciem mudanças durante as vivências aparecem Carvalho (1989) e Villani (1992). Nas proposições de inovação os fundamentos baseiam-se em Piaget (1964...) e Ausubel (1980).

Foram encontrados os referenciais sobre currículo com base em Apple (1982, 1989, 1995), Giroux (1982, 1985, 1986, 1994, 1997), Moreira (1990, 1991, 1995, 1996) e Silva (1990, 1991, 1992). Em relação à elaboração do currículo as referências são: Veiga (1991), sobre a possibilidade de romper com os processos que dividem o trabalho escolar.

Na constituição dos referenciais de Didática, os autores indicados são Libâneo (1986, 1990) e Oliveira (1988, 1992, 1993), na definição da sala de aula como espaço de estudo dos saberes sobre ensino, Pimenta (1996) em relação aos saberes docentes, André (1993) quanto às dimensões a serem consideradas nos estudos de Didática. Na relação conteúdo-forma estão destacados nas investigações os indicativos de Wachowicz (1989), Saviani (1987) e Veiga (1989). Quanto à relação teoria-prática as análises consideram principalmente as colocações de Candau (1987).

A contribuição da Didática na formação dos licenciandos toma por base os estudos de Veiga (1993), Krasilchick (1988), Fazenda (1988) e Carvalho (1992). Ainda em algumas pesquisas a importância da didática como conteúdo de formação considera as propostas de Martins (1996).

Sobre o objeto da Didática vários autores são considerados como Candau (1989, 1990), Freitas (1995, 1998), André (1996) e Pimenta (1996). Figuram ainda as posturas de Snyders (1993) em relação à compreensão do significado do ensino e Rogers (1973...), nos estudos referentes à relação professor-aluno.

Quanto à compreensão das questões relativas ao estágio, a questão mais enfatizada nas pesquisas é a da desarticulação teoria-prática, pontuando como indicativos a desarticulação das disciplinas de formação, considerando como referenciais Enricone (1987, 1992), Fazenda (1990) e Pimenta (1995), e em situações singulares Nadai (1985), Boulos (1989) e Piconez (1991).

Uma questão que é considerada em algumas teses é a da interdisciplinaridade. Nesse sentido os referenciais abrangem uma gama de autores como Japiassu (1976), Severino (1989), Fazenda (1991) e Frigotto (1995), e em citações pontuais Charlot (1979), Delizoicov (1991), Bornheim (1993), Buttimer (1986) e Bassarol (1996).

O levantamento realizado possibilitou verificar que é freqüente a menção a estudos críticos sobre educação brasileira, com inclinação para as análises marxistas realizadas nos 1970, conforme indicam Campos e Fávero (1994). Esta tendência aparece em várias teses e dissertações na metodologia da investigação utilizada, nos pressupostos teóricos e na indicação de propostas superadoras.

Ressalta-se que embora as pesquisas evidenciem os pesquisadores nacionais, os pressupostos e ideários de pesquisadores estrangeiros são indicados nas teses e dissertações, com maior ênfase em autores europeus. Autores latino-americanos quase não são citados.

A tendência construtivista figura nas teses voltadas para os processos de aprendizagem e formação dos alunos dos cursos de licenciatura, acentuadamente nas licenciaturas das ciências exatas e biológicas e são aspectos inovadores na formação docente.

Finalmente, evidencia-se que a incorporação de tendências de processos reflexivos, nos cursos de licenciatura, está emergindo em situações pontuais de algumas pesquisas, sem ser predominante. As preocupações com a estruturação do

curso são muito mais intensas do que com os processos de formação propriamente ditos.

4 PESQUISA, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA

Os aspectos considerados neste capítulo procuram demonstrar quais os vínculos existentes entre pesquisa, formação do professor do ensino superior e docência, considerando a relação entre os pesquisadores e os cursos de licenciatura.

Durante a leitura das teses e dissertações percebeu-se que na maioria das investigações realizadas, o pesquisador era professor dos cursos de licenciatura, indícios de existência de relação entre a prática docente e a pesquisa. Esse fato gerou as seguintes indagações: as investigações sobre formação de professores têm origem na prática desenvolvida durante os cursos ? Por tratarem de cursos de formação docente apontam mudanças na prática do professor investigador? Qual a contribuição da pesquisa na formação do próprio investigador?

Considerou-se que essas questões poderiam apontar diferentes dimensões de investigação na formação e na prática docente do professor de ensino superior.

Na definição dos problemas e questões, os pesquisadores indicam que a pesquisa teve origem na sua prática docente. Problematicar sobre sua própria prática, segundo Tardif (2000, p. 33), é uma das tarefas mais urgentes a ser realizada pelos professores universitários, pois possibilita diminuir o abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”.²⁶

Assim, decidiu-se descrever as situações encontradas, com a finalidade de refletir sobre a relação entre as investigações realizadas pelos pós-graduandos e sua própria prática docente.

Os aspectos destacados num primeiro momento abrangem: o exercício da docência no curso de licenciatura pelo pesquisador e a origem do problema investigado. Um segundo aspecto aponta as pesquisas que se direcionam à prática pedagógica do pesquisador e apresentação de experiências inovadoras desenvolvidas nos cursos de licenciatura. Um terceiro aspecto volta-se para os relatos e considerações dos autores em relação ao processo vivenciado na

²⁶ Aspas do autor.

realização da investigação, indicando quais as intervenções do estudo na prática pedagógica e na formação do pesquisador. As indicações focalizadas são as que figuram explicitamente no texto da tese ou dissertação.

4.1 PESQUISA E DOCÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

As situações descritas a seguir apontam o pesquisador como professor do curso de licenciatura. Essas situações possibilitam indicar a existência de relação entre a pesquisa e as atividades profissionais do pesquisador, em outros termos, pode-se considerar a hipótese de que a pesquisa integra o exercício profissional do professor e é processo de reflexão da própria prática docente. Reforça essa hipótese a indicação de que algumas pesquisas são continuidade de estudos anteriores.

Quanto à localização no texto da tese, algumas referências a essa situação foram encontradas na dedicatória, nos agradecimentos realizados pelo autor, na introdução indicando a origem do problema e raro ao longo do texto. Em todas as teses de doutorado examinadas o pesquisador indica que é professor do curso de licenciatura e nas dissertações alguns pesquisadores se apresentam como professores do curso e outros, como ex-alunos.

Na dedicatória Cordeiro Filho (1992) expressa: “aos meus licenciandos ... pela lealdade, colaboração e competência”, e, mais adiante, reporta-se à sua experiência como docente de Didática Geral, Didática Especial e Prática de Ensino de Física.

A referência nos agradecimentos ao exercício da docência acontece em Taffarel (1993), que agradece aos colegas e funcionários do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): “que sustentaram a minha saída para que agora eu retorne e com eles compartilhe um saber acumulado nesses anos de estudos”; em Borges (1995) aos colegas da Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas: ... “pelo apoio e compreensão durante as minhas ausências e aos professores do Departamento de Ensino pelo apoio e pela liberação de meus encargos docentes”. Igualmente Silva (1997), aos colegas do Departamento de Pedagogia e Movimento do Corpo Humano e aos do Núcleo de Ensino, e aos alunos da disciplina de prática de Ensino de 1994. Na dissertação de Romão (1996): “agradecimentos... em especial aos colegas professores que me permitiram invadir seu reduto... às colegas e amigas professoras do Departamento

de Práxis Didático Pedagógica, do qual faço parte, que acreditaram na minha luta”, e nos agradecimentos que Dall’Agnol (1997) faz à Faculdade demonstra que exerce a função de docente no curso.

Cagno (1998, p. 1-2), nos agradecimentos reporta-se a seus alunos que se dispuseram a participar do projeto de pesquisa, e a seus colegas pelo incentivo, depois na apresentação reporta-se à condição de “docente de cursos superiores de formação de professores de Educação Física”; Mello (1997), nos agradecimentos à Faculdade de Palmas, explicita sua condição de professora do ensino superior, e Macedo (1998) manifesta nos agradecimentos sua condição de docente da disciplina “aos professores e alunos interlocutores desta pesquisa, pela contribuição prestada à reflexão”.

Salienta-se que muitos professores explicitam que atuaram na Educação Básica antes de se tornarem professores do Ensino Superior, como Borges, Cagno, Gianelli, Carvalho, Cunha, Camargo e Melotto.

Em algumas dissertações, os investigadores identificam-se como ex-alunos do curso de licenciatura como Bortolini (1993, p. 24): “a formação da autora em graduação no curso de Letras”, e manifesta sua relação com a atividade de ensino, “atuação da autora sempre ligada a área de ensino, o profundo interesse pela Educação e o intuito de sabê-la como um instrumento efetivo de transformação social”, que motivaram o estudo “língua é o veículo essencial à promoção de um ensino produtivo e estimulador do desenvolvimento crítico do sujeito cognoscente, bem como o elemento constitutivo da ação comunicativa que leva à organização social”.

Pereira (1995, p. 5)²⁷ diz ter sido aluno do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, denunciando a falta de compromisso com a formação de professores “a primeira vez que percebi e vivenciei na Universidade essa falta de comprometimento como ensino ... foi quando ainda cursava a graduação”, tendo percebido “tratamento diferenciado ao estudante de Bacharelado em relação ao de Licenciatura”; os alunos da licenciatura eram considerados “menos capazes”, sendo “melhores”²⁸ os alunos que direcionam sua formação para o trabalho com pesquisa.

²⁷ Atualmente Pereira é professor dos cursos de Licenciatura na Universidade de Minas Gerais (UFMG).

²⁸ Grifo do autor entre aspas.

Outro pesquisador a identificar-se como ex-aluno do curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS é Lima (1997, p. 1): “Esta dissertação originou-se primeiramente da minha vivência como aluno do curso... de 1989 a 1995. Durante este período, me deparei com alguns aspectos problemáticos que achei importantes, e que influenciaram a minha formação como professor de geografia”.

Do conjunto de pesquisas estudadas apenas nas dissertações de Zaidan (1993) e Gama (1996) não foram encontradas indicações que demonstrem o vínculo do pesquisador com a docência no curso pesquisado. Em Zaidan (1993, p. 78) figura: “não tive a pretensão - como pesquisadora isolada - de realizar uma amostragem...” única referência encontrada no texto com relação a sua atividade profissional, e Gama (1996) agradece a professora e aos alunos da turma na qual realizou o levantamento de dados e observações das aulas do curso de Letras, sem referir-se à sua prática.

Alguns pesquisadores indicam que o estudo desenvolvido teve início no mestrado, como segue: “o estudo traduz uma etapa das reflexões teóricas germinadas durante o mestrado em educação”, em Araújo (1990, p.xix). Parece, nesta situação, que o autor constituiu um longo projeto de pesquisa, levado a efeito durante sua formação e qualificação. Para Bittencourt (1994, p. 50), a pesquisa foi desenvolvida em continuidade a pesquisas anteriores, cujo tema central é “saber o que efetivamente acontece na dinâmica do processo das licenciaturas enquanto processo de formação de professores”.

Pagotto (1995, p. 15) expressa essa condição, explicitando: “no estudo que desenvolvi anteriormente sobre representações e atuação de professores (...) revi este referencial para buscar e analisar as manifestações dos alunos e professores”. Além disso, afirma que as questões investigadas tiveram origem na sua prática.

A pesquisa de Lima (1997, p. 17) é parte de um projeto de pesquisa intitulado “A formação de professores no MERCOSUL – CONESUL (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai)” conforme apontamento em nota de esclarecimento.

4.2 ORIGEM DA PESQUISA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No levantamento descrito a seguir procura-se não só demonstrar que os pesquisadores exercem a atividade de professores nos cursos de licenciatura, mas

também que a origem da pesquisa está na sua prática pedagógica. As indicações aparecem de diferentes modos, como em Araújo (1990, p.19):

Some-se a isto as experiências vividas e repensadas, como professor de Prática de Ensino de matemática na UFRN, (onde a pesquisa é realizada) e através de contatos com professores do primeiro e segundo graus, em cursos e palestras, da participação em reuniões e Grupos de Trabalho dos Encontros da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT)

Continua Araújo (1990) explicitando que a escolha do tema foi motivada para dar continuidade de atuação no referido curso, possibilitar a contribuição no conjunto de debates sobre a formação realizada nos cursos de licenciatura e para participar da revisão crítica da Educação Brasileira.

Na dissertação de Alves Filho (1990) evidencia-se uma relação entre o tema da pesquisa e a prática profissional. Ele descreve que foi coordenador do curso de Licenciatura em Física, situação que lhe permitiu contextualizar as reformulações de currículo efetuadas no período de 1976 a 1980. Afirma o autor (1990, p10-11) que ao iniciar seu trabalho na “Coordenadoria do Curso de Física quando o currículo oficial era legislado pela Resolução 30/74 (...) o curso era constituído em duas etapas: a licenciatura em Ciências nos dois primeiros anos e sua continuidade nos dois anos seguintes como licenciatura em 2º grau, opção Física”. Narra sua participação nas alterações curriculares do referido curso. Na sua opinião essa narrativa “não pode ser desprezada” pois sente-se responsável pelas conseqüências destas alterações curriculares, que “analisa e critica” (ALVES FILHO, 1990, p. 12).

Para Marques (1992) o ponto de partida foi sua atuação como docente do curso investigado. Como dados de pesquisa considera as suas observações em diferentes situações da prática pedagógica, como trabalhos em sala de aula, micro-aulas, supervisão e relatórios de estágio. Diz ela (p.3) “os dados foram selecionados e organizados a partir de nossa vivência e experiência docente, a partir dos depoimentos dos alunos através de questionário”.

Outra pesquisadora a indicar a origem da pesquisa na prática pedagógica como professora do curso, é Krum (1992, p. 77) que manifesta “a necessidade de

tornar nossa prática objeto de pesquisa, questionando posições a fim de melhor enfrentar os desafios de nosso compromisso com o aluno”.

Lima (1993, p.12) identifica que “ a escolha do tema em pauta está ligada à nossa vivência com os professores dos três níveis de ensino, pelo fato de atuarmos como docente na Universidade Federal de Rondônia”.

Na dissertação realizada por Bittencourt (1994, p.15) a pesquisa teve: origem na experiência vivida como professora de 1º, 2º e 3º grau e como membro do NEPEC (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Currículo, Ciência e Tecnologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia)... a minha formação em Letras Vernáculas, o meu exercício efetivo em sala de aula, enquanto professora desta área de conhecimento, e também afirmando que o trabalho que se desenvolve com a língua materna constitui-se no eixo para outras relações que resultam no motivo para a escolha deste tema.

No início da dissertação Carvalho (1995, p. 10-12), valendo-se de uma linguagem poética, manifesta referências à sua prática docente: “Meu olhar apresentando a leitura de quem sou, reforçando o professor que sou não me deixa desconhecer-me de mim”. Aponta as outras situações como: “Meu olhar de professor a perceber o que há”; o olhar de leitor, de professor-leitor que procura caminhos pela pesquisa, permitindo depreender que a prática pedagógica foi considerada na pesquisa.

Pagotto (1995, p.17) explicita no desenvolvimento da pesquisa que “atualmente, como docente de uma das disciplinas pedagógicas das licenciaturas do Instituto de Biocências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, considere ser pertinente um estudo mais amplo que mostrasse as licenciaturas da UNESP e contribuísse para a melhoria desses cursos, atendendo a necessidade que a própria Universidade manifesta”.

Na dissertação realizada por Baldi (1996, p. 02) aparecem várias situações em que o autor aponta as preocupações que norteiam a pesquisa: "O presente trabalho surge como fruto das preocupações de que se ocupa o pesquisador, cuja atuação profissional concentra-se na formação do professor em nível superior". Em nota de rodapé complementa a sua ocupação profissional: "Atualmente o pesquisador trabalha na formação de professores de nível médio, superior e de pós-graduação, como também exerce a função de supervisão escolar".

Nas considerações finais sobre os resultados obtidos: "De qualquer forma, foi possível reunir nessa pesquisa um considerável conjunto de idéias, reflexões, análises e sugestões que, por certo, nos ajudaram a visualizar a situação dos cursos de licenciatura e seus atuais problemas" (BALDI, 1996 p. 101).

Na introdução Melo (1997, p. 15) aponta: "a inquietação que me levou a realizar este estudo resultou de minha própria ação docente nas disciplinas de Didática, Psicologia, Sociologia e Princípios e Métodos de Supervisão Escolar nas Faculdades de Palmas" Mais adiante, manifesta que "em minha ação pedagógica tenho procurado repensar o ensino, buscando definir novos paradigmas que propiciem um ensino mais real e que venham do encontro das necessidades fundamentais do educando e do desenvolvimento de suas potencialidades". E ainda: "o estudo, para mim enquanto educadora, tem uma importância fundamental, pois vincula-se a minha vivência pessoal e profissional, onde construí o meu saber, o meu saber ser e o meu saber fazer numa trajetória de análise, questionamento e mudança constante" (MELO, 1997, p. 17).

Na definição do problema Melo (1997, p. 21-24) descreve sua trajetória de formação e de atuação profissional primeiro no ensino fundamental, das séries iniciais, depois no curso normal de nível médio e posteriormente no Ensino Superior. Afirma: "A minha preocupação tornou-se maior quando comecei a lecionar (...) a disciplina de Didática, passei a vivenciar mais o desafio do problema de ensino e a sentir mais de perto as dificuldades com as quais os futuros professores se defrontam, e ao mesmo tempo, a procurar meios para superar tais dificuldades".

Na introdução, Dall'Agnol (1997, p. 7) vincula pesquisa à sua experiência docente: "A preocupação maior deste trabalho surgiu através de experiências desenvolvidas ao longo da carreira no magistério, ministrando aulas de Estágio Supervisionado no Curso de Letras e Português e Literatura da FAFI".

Cunha (1997, p. 12) diz: "Como professora dos cursos de licenciatura da UNIVALI, venho questionando o papel das disciplinas pedagógicas, principalmente o da prática de Ensino na formação do professor e tento compreender a concepção dialética da teoria e prática impregnada nos nossos currículos".

Relata Giannelli (1998, p. 2), que a "caminhada pessoal e acadêmica" motivou a investigação indicando sua atividade como professora do ensino superior em cursos de licenciaturas.

Igualmente, na definição do problema de investigação, Camargo (1998, p. 7-8) historia sua formação no curso de Magistério de nível médio, a formação no curso de licenciatura, valorizando as experiências realizadas como monitora do curso, o início de sua atuação na educação básica e no curso de licenciatura. Para a autora essas vivências motivaram “buscar novos conhecimentos para saber o que realmente aqueles licenciandos necessitam em sua formação”. Camargo (1998) reforça que havia percebido os limites e equívocos de sua prática, como uma prática que reproduzia o modelo de ensino que ela havia vivenciado como aluna do curso.

Melotto (1998, p. 3) diz que “as experiências obtidas, através de um significativo número de anos exercendo o magistério no 2º e 3º graus de ensino, levou-me a abordar a problemática explicitada no tema”.

Faundez Vallejos (1997, p. 01) deixa subentendido nas motivações para a realização de sua tese que atua na formação inicial de professores de Química e como professora do ensino médio ao indicar, que com “esta atitude espero compartilhar com meus colegas formadores de professores e professores de Química, em especial aqueles que lecionam no ensino secundário chileno”. Expressa a necessidade de continuar investigando a prática pedagógica para seu aperfeiçoamento.

Muitos são os investigadores que elegem a disciplina na qual atuam como docentes e propõem situações ou propostas de inovações, mudanças e aprimoramento da sua própria prática como Cordeiro Filho (1990), Pontuschka (1994), Abib (1996), Freitas (1998), já descritas.

Outros pesquisadores descrevem e analisam a prática realizada na disciplina em que são professores, embora não constituam relatos de experiências inovadoras, como Krum (1992, p. 4), na disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino, que é objeto de sua investigação: “Como professora ligada à formação de professores, como docente da disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino, concebendo a disciplina não apenas como funcionamento ideal do ensino, mas como funcionamento real, parece-nos outro enfoque da realidade escolar”. Mais adiante (p. 5) diz: “Desta maneira, propusemo-nos averiguar a importância da disciplina nos cursos de formação de professores”.

Oliveira (1993, p. 3), ao apresentar sua pesquisa, aponta: “durante minha prática profissional com o ensino da Psicologia Educacional na formação de

professores em cursos de Licenciatura no Campus de Jequié, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia”.

Pontuschka (1994), que atua como professora de Prática de Ensino de Geografia nos cursos de licenciatura, indica que a preocupação com a formação do professor está presente desde o seu ingresso no ensino superior. A relação entre a docência e a pesquisa tem sido realizada pela reflexão sobre a prática docente. Segundo ela, esse resgate histórico é necessário como ponto de partida na realização da investigação.

Abib (1996) relata que preparava suas aulas de prática de ensino com atividades para a mudança da aprendizagem e da prática didática dos alunos, no entanto, as aulas que seus alunos de licenciatura ministravam no estágio eram tradicionais. Abib (1996, p 16) sentia-se não só surpresa e decepcionada como profundamente insatisfeita com o que acontecia. Diz ela: "precisava rever meu curso e minhas próprias convicções" e, mais adiante: "desmontei as estruturas de meus cursos anteriores e comecei a investigar novos caminhos para a formação de professores", motivos das análises realizadas na pesquisa. Evidencia-se o vínculo ensino-pesquisa, ou seja, a prática como origem da pesquisa.

Situação semelhante aparece em Freitas (1998, p. 45) que afirma "neste capítulo farei uma exposição das projeções ocorridas no ensino e na pesquisa durante desenvolvimento das disciplinas prática de ensino e estágio supervisionado em Ciências - 1º grau e Prática de ensino e estágio supervisionado em Biologia".

4.3 PESQUISA, FORMAÇÃO DOCENTE E INTERVENÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PESQUISADOR

Compreender o processo de formação que ocorre durante a elaboração de trabalho de conclusão do curso de pós-graduação do professor do ensino superior, que atua nos cursos de licenciaturas, é uma questão instigante. Considerar a pesquisa como parte integrante da formação docente pode consistir em um diferencial determinante para a melhoria dos processos de formação e conseqüentemente da própria profissão docente.²⁹

²⁹ LÜDKE, Menga e outros (1999, p. 287) referem-se a esta situação em relação à formação inicial do professor, ao descreverem os modelos de formação dos IUFMs franceses ressaltando o valor da pesquisa na formação docente. Além disso, os autores apresentam a crítica que tem sido realizadas aos IUFMs.

Encontraram-se poucas referências nos textos das teses e dissertações examinadas em relação ao processo de formação desenvolvido pelo pesquisador na realização da investigação. Essa circunstância limita as considerações apresentadas. As encontradas nos textos, quando existentes, são geralmente indicadas no final do trabalho, e mesmos que restritas, permitem apontar que esta é uma vertente a ser refletida. Outras pesquisas poderão ampliar a perspectiva indicada, incluindo outros procedimentos metodológicos.

No material de estudo examinado foram encontradas duas formas de manifestações:

- pesquisadores que descrevem o processo de elaboração da investigação relatando as dificuldades, as percepções, a aprendizagem ocorrida e as intervenções dos resultados na sua prática pedagógica;
- pesquisadores que não se reportam à sua elaboração pessoal durante a pesquisa, nem mesmo nas considerações finais e conclusões; neste caso, as considerações finais consistem em avaliação quanto aos objetivos propostos, síntese dos pontos tratados durante a pesquisa, confirmação dos resultados obtidos, proposições para a melhoria dos cursos de licenciatura e indicações de propostas e alternativas de superação dos conflitos e problemáticas.

Alves Filho (1990, p. 222) reporta-se à construção de seu trabalho como crescimento, ao afirmar: “Cresceu a curiosidade e o entusiasmo durante a execução...gerando o sentimento de compromisso para com aqueles com quem convivo profissionalmente, na expectativa de dar uma resposta que tivesse significado e interesse comum”.

Saliente-se que Alves Filho (1990) faz uma auto-avaliação de seu trabalho denominada “Apreciação do trabalho”. Retoma as situações relativas ao referencial teórico; enfatiza que a diferença entre seu estudo e os demais decorre do uso do instrumento de pesquisa e do tratamento dos dados; considera que a metodologia poderia ter incluído observações das aulas e também mostra os limites gerados pela escolha da amostra; chama atenção que mesmo que todos os cuidados sejam tomados, os resultados do levantamento de dados apresentam marcas dos sujeitos que participaram da pesquisa; e reafirma que as tendências ideológicas estarão presentes, pois não há conhecimento neutro.

Bortolini (1993, p. 3) refere-se a sua própria formação logo no início da pesquisa: “A construção deste trabalho ampliou o horizonte da linguagem que

abriga a existência do meu ser. Nele retomei o mundo e o converti em novo significado".

Baldi (1996, p.176) indica a compreensão propiciada pela pesquisa sobre os cursos de licenciatura: "De qualquer forma, foi possível reunir nessa pesquisa um considerável conjunto de idéias, reflexões, análises e sugestões que, por certo, nos ajudaram a visualizar a situação dos cursos de licenciatura e seus atuais problemas."

Também Romão (1996, p. 179) aponta seu envolvimento com o estudo afirmando: "Nosso estudo permitiu ficar mais sensível sobre o significado da vida cotidiana, pois as observações estão retidas na memória". Expõe sua condição de "pesquisador iniciante", alertando para o cuidado com a metodologia de estudo empregada e dizendo que (1996, p.177) "o estudo ecológico segundo John Eggleston...é preocupado com a criação, manutenção de recursos, além das respostas dos indivíduos", realçando que estes cuidados e preocupações foram considerados na realização do estudo. Finaliza, indicando que "devemos estar convencidos daquilo em que acreditamos, do que descobrimos ou criamos, pois caso contrário, não teríamos como convencer ninguém."

Para Cunha (1997, p. 202), o estudo possibilitou "captar posicionamentos significativos e críticos" e tomar consciência quanto aos problemas sociais e políticos que interferem em sua prática docente. No final de sua investigação reporta-se ao processo de reflexão vivenciado durante a pesquisa que lhe possibilitou compreender, construir e reconstruir sua prática pedagógica.

Aguiar (1997, p.170) reporta-se às suas dificuldades como pesquisadora, aos limites metodológicos, às concepções em relação ao estudo, afirma: "Todo o cuidado a ser tomado figurou como sendo pouco".

Silva (1997) evidencia que suas percepções sobre o relacionamento entre ela e os alunos mestres interferiram em sua prática, diz ela (1997, p.236): "Hoje trabalho com outra turma de futuros professores e a sensação de insucesso que às vezes me assolava quando um aluno não concordava comigo, não ocorre mais".

Silva (1997, p.236) refere-se também às suas expectativas quanto ao trabalho e à sua aprendizagem: "Encaro esta minha aprendizagem de forma bastante positiva, talvez propiciada pela própria atitude que adotei em permitir que fossem

eles mesmos. É curioso pensar na possibilidade deles terem aprendido este aspecto antes do que eu.”

Salienta-se, ainda em Silva (1997, p. 239): “Neste processo que vivi com estes alunos-mestres e no qual muito aprendi, continuando a encarar cada turma de alunos como um grupo totalmente novo...”. Evidencia-se o estreito vínculo estabelecido entre a pesquisadora, a pesquisa e as mudanças produzidas na prática.

Outra pesquisadora que aborda a questão de sua formação durante a pesquisa é Bittencourt (1997, p. 147), que expressa: “Esta análise nos ofereceu pistas suficientes para questionarmos, além de tudo, a nossa formação continuada enquanto professores, o que de fato estamos tendo, sobre que tipo de conhecimento, se essa leitura/ conhecimento interfere em nossa prática.” Salienta a autora que esse conhecimento possibilitado pela pesquisa favorece uma postura crítica.

Aponta Cagno (1998, p. 263) os compromissos do professor/formador como ser social que implica “desenvolver a consciência sobre como agimos, porque assim agimos e com que finalidade”, afirma que ampliou essa consciência durante a investigação, e destaca que não é possível quantificar a amplitude atingida.

Afirma Freitas (1998, p. 26) que no desenvolvimento de sua tese ocorreu a passagem da “situação de professora para a de pesquisadora”, embora não explicita o processo e as fases dessa passagem.

As indagações e dúvidas que ocorreram durante a investigação são descritas por Giannelli (1998, p. 88): “Percebo que não encontrei todas as respostas ...aprendi a fazer mais e melhores perguntas”. Sua preocupação está intimamente ligada à melhoria da prática pedagógica. Reforça que “valeu a pena ter melhorado no trabalho” tornando-se professora pesquisadora.

E finalmente Melotto (1998, p. 93) expressa: “o processo de elaboração desta dissertação me proporcionou momentos de reflexão sobre minha própria atuação enquanto professor de matemática”. Continua, indicando que ocorreram transformações em sua própria postura frente ao ensino de matemática “a ponto de me questionar constantemente sobre minha atuação docente e desejar redimensioná-la”.

4.4 INFERÊNCIAS PROVISÓRIAS: VÍNCULOS ENTRE PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Evidenciou-se que a prática vivenciada pelo pesquisador nos cursos de licenciatura é ponto de partida dos estudos examinados, mesmo nas pesquisas que não tinham por finalidade analisá-la. Parece que a tendência de refletir sobre a prática ocupa lugar privilegiado entre os formadores de professores, no entanto, nem todos os pesquisadores explicitam no texto as interferências da pesquisa em sua prática pedagógica.

As pesquisas que objetivaram a análise de experiências inovadoras realizadas pelo pesquisador demonstram a existência de vínculo entre a produção do conhecimento e a prática pedagógica.

Seria oportuno a realização de propostas coletivas, introduzindo inovações, atingindo um curso por inteiro, concretizando a idéia de 'projeto de curso'. As pesquisas relatadas referem-se a situações de inovações pontuais, realizadas pelo pesquisador e poucas reportam-se a envolvimento de outros professores.

Tendências atuais na formação de professores consideram a prática como conteúdo de formação, no conjunto de pesquisas examinadas, cuja tendência não está consolidada nos cursos de licenciatura, em que as preocupações são direcionadas para a prática do professor e não para a inclusão da prática como conteúdo formador. Figuram pesquisas com preocupação voltadas para o estágio de prática, que buscam renovação na sua dinâmica, mas o situam como um momento de formação, como uma disciplina do curso, ainda que este estágio seja desenvolvido ao longo do curso.

Quanto à relação entre a pesquisa e o processo de formação do professor do ensino superior, os indicativos presentes são alguns elementos para o início de um estudo. Como foi constatado, poucos pesquisadores realizam uma avaliação sobre sua própria formação durante a pesquisa. Outros estudos, incluindo outros procedimentos, poderão ser realizados para uma avaliação do processo de formação do professor da Educação Superior, quando da realização dos trabalhos acadêmicos de pesquisa defendidos nos programas de pós-graduação.

As investigações que relatam e analisam as vivências da prática docente revelam o compromisso e a intencionalidade de produzir melhoria e mudanças nos cursos de formação de professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste estudo foi constituir um mapa das tendências de investigação, em teses e dissertações, acerca dos cursos de licenciatura. O encaminhamento realizado, na seleção do material que compõe o *corpus* do estudo, apoiou-se na diversidade quanto aos temas, questões abordadas e metodologia de pesquisa utilizada para que permitisse a constituição de uma abrangência ampla de como se apresentam os marcos e ênfases investigativas. Além disso, no desdobramento do estudo procurou-se contemplar as múltiplas possibilidades de análise indicando ênfases temáticas, referenciais teóricos, motivações da investigação, implicações entre a investigação e a prática pedagógica do investigador, questões singulares, bem como as relações entre pesquisa e a formação de professores do ensino superior.

Há, ainda, dois aspectos dos quais não se pode fugir, o cotejamento do conjunto de questões recorrentes nas pesquisas examinadas com as análises realizadas por autores que investigam os cursos de licenciatura, e um segundo aspecto que relata e avalia as situações vivenciadas durante a realização da pesquisa apontando as dificuldades e interferências do estudo na prática pedagógica que realizo.

Licenciaturas: questões (quase) permanentes

A leitura das teses e dissertações, permite afirmar a existência de duas tendências de temas investigados, uma que agrupa as pesquisas que retratam e reafirmam os problemas existentes nos cursos de licenciaturas e outra que aponta as inovações implementadas.

As questões que perpassam os cursos de licenciatura estão relacionadas ao contexto sócio, cultural e político, constituídas historicamente que originaram e legitimaram esses cursos de formação inicial de professores em nível superior, resultando na sua estruturação e organização no interior das instituições, na sistematização curricular, na seleção e definição das disciplinas e conteúdos e das práticas realizadas. As mudanças e alterações foram restritas e pontuais nas

últimas décadas, ou seja, a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura segue o mesmo modelo desde sua criação. O preparo para o exercício da docência ficou a cargo um curso de didática após o bacharelado, como tem sido evidenciado por estudos nessa área.

As licenciaturas foram institucionalizadas nas Faculdades e Universidades criadas no Brasil, na década de 1930. As Faculdades de Filosofia representaram um marco para a modernização da sociedade, pois tinham por missão a formação da elite intelectual brasileira, a produção da ciência pura e desinteressada. Nesse contexto a criação das licenciaturas um século após os cursos normais, confirma o direcionamento da escolarização para o conjunto da população centrada na educação primária, a educação secundária destinava-se para a elite da população, consequentemente a expansão dos cursos de licenciatura ocorreu só após 1960.

Os indicativos são de que a formação de professores não constituía prioridade na institucionalização das Faculdades de Filosofia. Fica evidenciado que as concepções sobre a finalidade da escola, do ensino e dos processos de formação docente que constituí o *corpus* da prática pedagógica realizada no interior das salas de aula das licenciaturas valoriza o domínio dos conteúdos específicos complementada por uma formação em técnicas pedagógicas, ou seja há uma *cultura* de formação inicial de professores direcionada para a transmissão dos conteúdos científicos aos alunos da educação básica, a própria identidade do curso expressa essa concepção, pois trata-se de um curso que licencia o professor para ministrar aulas de matemática, de física, de história, de língua portuguesa e assim por diante. O eixo fundamental da formação é a ciência específica. A lógica que rege a formação nas licenciaturas é diferente da que rege a formação do professor da educação infantil e do professor das séries iniciais, mais centrada nos aspectos pedagógicos. Cabe uma questão: a finalidade das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio é a reprodução e transmissão dos conteúdos científicos para os alunos, e é determinante da identidade do professor que aí atua? Essa diferenciação entre a formação dos professores das diferentes modalidades de ensino é uma questão a ser investigada, pois esta é uma discussão tangenciada nas pesquisas. As investigações enfatizam a regularização, normatização e institucionalização determinantes da organização e estruturação desses cursos no interior das instituições de ensino superior, ou seja a organização e articulação dos espaços, dos colegiados de curso, do currículo, dos conteúdos e processos de

formação, as práticas docentes e a desvalorização profissional do professor que reforça as dificuldades, conflitos e problemas existentes na formação inicial do professor. Trata-se de uma organização verticalizada. Os órgãos governamentais e os órgãos superiores das instituições de educação superiores definem a estrutura dos cursos de formação de professores. Os colegiados de curso, alunos e professores têm por tarefa a operacionalização do currículo e dos conteúdos, restrita, portanto, a organizar a prática docente.

Poucas pesquisas têm por objeto a relação entre a educação básica e a formação do professor e na desvalorização profissional do professor. Essa questões foram ressaltadas, mas não devidamente explicitadas.

As pesquisas dos anos 90 corroboram as críticas e denúncias realizadas desde a década de 1980³⁰ sobre os cursos de licenciatura, que indicam a permanência da estrutura universitária departamentalizada impedindo discussões coletivas para a superação das dicotomias existentes, ou seja desde a criação das licenciaturas no Brasil, instalou-se um processo de formação docente dicotômico e fragmentado que foi acentuado nos anos 70.

As instituições mantêm uma estrutura burocratizada, não favorável à discussão substantiva da formação do professor, perdura a omissão institucional em relação ao trabalho do professor, não ocorre a produção coletiva, os departamentos são órgãos meramente administrativos, que não possibilitam a unidade do corpo docente, nem mesmo as reestruturações institucionais têm possibilitado uma articulação orgânica dos cursos de licenciatura.

Em alguns casos, as reestruturações têm diminuído e restringido a inclusão dos professores da área pedagógica na definição dos cursos de licenciatura. A modificação dos cursos muitas vezes visam mais a expansão com diminuição de custos. Em muitas instituições os cursos de licenciatura são os primeiros cursos criados, ou seja são eles que possibilitam a origem da instituição garantindo a sua

³⁰ Por ex. BRAGA, (1988) o desprestígio destes cursos, BALZAN e PAOLI, (1988) a desintegração entre as áreas de conteúdo e as de formação pedagógica, FÁVERO, que analisou o período de 1982 a 1984. O estudo de CANDAU (1988) publicado sob o título *Novos Rumos da Licenciatura*, examinou as concepções dos professores e dos licenciados, as experiências desenvolvidas nos cursos, apontando subsídios para a reformulação do curso. Na evolução histórica da licenciatura a autora indica os conflitos da passagem das faculdades de filosofia à faculdade de educação, realizada na reforma do ensino da década de 60, enfatiza a visão tecnicista do pacote proposto por Valmir CHAGAS. Além disso contextualiza a problemática das licenciaturas, a desvalorização e descaracterização do magistério. Argumenta em favor de uma mudança que incluía uma nova organização do trabalho na escola, e valoriza o movimento da categoria e das associações em prol da formação de professores e da pesquisa na área.

sustentabilidade e institucionalização, no entanto na medida da expansão institucional vão sendo legados a segundo plano, e outros cursos de maior prestígio social passam a ser mais valorizados, tanto na distribuição de recursos no orçamento institucional como na demanda de alunos. As pesquisas indicam que o desprestígio da profissão de professor, a legislação que determina a estruturação destes cursos, são componentes na desvalorização das licenciaturas e atestam que o desprestígio dos cursos de licenciatura e das disciplinas pedagógicas é percebido pelos professores e alunos. Em algumas instituições a desvalorização é tão acentuada que os professores dos conteúdos pedagógicos não tem direito a voto no colegiado do curso, apenas a voz. (BALDI, 1996)

As investigações demonstram que a organização dos currículos é linear, centrada na concepção racionalista acadêmica, valoriza a formação pragmática e imediatista priorizando o “treinamento” do professor. O imaginário, a criatividade, a autonomia, a formação política e crítica são alvo de pouca preocupação nos cursos. A interdisciplinaridade não é favorecida, pois não foi superada a separação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos. Destaca-se que a institucionalização da licenciatura curta aligeirando a formação só fez agravar o quadro.

Quando da reformulação dos currículos a discussão é restrita a um pequeno grupo de professores não se concretizando o envolvimento do conjunto dos professores e alunos, ou seja a gestão coletiva e democrática. Geralmente, as reformulações acabam por restringir-se a inclusão ou troca de uma ou duas disciplinas sem que atinja o curso na sua totalidade. Na organização e seleção dos conteúdos prevalecem as determinações legais, centradas no domínio do conteúdo disciplinador e modelizador, descontextualizados social e historicamente, currículos pretensamente neutros.

A dicotomização existente na organização, estruturação e sistematização desses cursos pode ser representada por duas paralelas que mantêm entre si um espaço vazio a ser superado pelos alunos, futuros professores, na sua prática profissional. A desarticulação se manifesta entre as instituições de formação com as instituições em que se dá o exercício profissional; entre as áreas de formação dos conhecimentos específicos e dos conhecimentos pedagógicos; na abordagem destes conteúdos pela separação da teoria e da prática; entre professores da educação superior e professores da educação básica; entre pesquisa e ensino; entre

professores formadores e licenciandos, ou seja nos cursos de licenciatura ocorre a produção do desencontro.

Síntese deste desencontro foi elaborada por PIMENTA (1993, p. 129):

- a) a formação nas áreas específicas não tem sido considerada como parte do processo de formação de professores. Consequentemente os Institutos têm, nos seus currículos, separado, a preparação do professor e a preparação do profissional na área específica, preocupando-se mais com esta última e delegando a primeira para outras instâncias, não assumindo-a como de sua responsabilidade;
- b) em decorrência, tem ficado sob a exclusiva responsabilidade das Faculdades de Educação a formação do professor. Essa visão traz como consequência uma ruptura entre a formação pedagógica e a formação específica na área, quando desejável seria a articulação entre ambos;
- c) no interior da parte pedagógica, também constata-se as várias dimensões, seja entre os próprios fundamentos da educação, seja entre estes e o fundamento didático-metodológico, e ainda entre aqueles e a prática e de ensino;
- d) não raro, os cursos de Licenciatura têm ignorado a realidade do exercício profissional, perdendo de vista as demandas sociais para o mesmo.

A consolidação desta estrutura mantém estes cursos híbridos e desintegrados, como confirma Gatti (1997) evidenciando uma permanente dicotomização. Diz ela: são duas áreas de formação a de conteúdos específicos e a de conteúdos pedagógicos, organizados em dois momentos o de fundamentação teórica e o de iniciação profissional realizado no estágio, dois espaços de formação que mantêm-se distanciados e distintos, o da instituições formadores e o do exercício profissional, além da departamentalização sem que se possibilite a organicidade e identidade dos cursos de licenciatura articulados com as prioridades e finalidades da educação básica.

Igualmente a pesquisa de Lüdke (1994) destaca como questões desafiadoras, que dificultam a implementação de novas propostas nesses cursos, o modelo de Universidade existente que não valoriza nem estimula em seu interior a formação de professores; a existência de uma hierarquia entre os cursos no interior do instituição; afastamento entre as escolas do ensino básico e a universidade; a desintegração entre as diferentes áreas de formação, questões recorrentes nas pesquisas examinadas, ou seja as inovações realizadas nestes cursos não produzem uma alteração na reformulação do curso em totalidade, inegavelmente são inovações importantes, mas parciais.

Além disso, a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos não obtém resultados satisfatórios. Os alunos não dominam os conteúdos específicos, principalmente na área das ciências exatas, fragilizando a sua futura atuação

profissional. Mesmo o domínio do conteúdo específico pelos alunos, objeto de atuação não acontece durante o curso de formação, quer pela abordagem direcionada para a formação do bacharel, quer pela condição de aprendizagem dos alunos. As pesquisas constataam desmotivação e descrença na profissão docente. Os cursos de licenciatura estão entre os menos disputados como mostram os índices candidato/vaga no vestibular, e ocorre uma evasão significativa durante o curso. Soma-se, ainda a condição sócio econômica dos alunos que necessitam exercer uma jornada de trabalho durante o curso, nem sempre relacionada ao ensino.

Os dados censitários apresentados no segundo capítulo deste estudo confirmam a permanência deste quadro. A expansão das matrículas nos novos cursos de formação de professores é mais acentuada nas instituições isoladas, de dependência administrativa privada, em cursos noturnos. Na instituições privadas, ou seja, o próprio aluno responde pelo custo da formação. A matrícula nas universidades públicas nos cursos de licenciatura não apresenta crescimento acentuado. Destaca-se ainda, que algumas áreas continuarão com déficit de professores formados em cursos de licenciatura de nível superior, permanecendo o exercício da docência em estado precário por profissionais de nível superior, mas que não possuem licenciatura, por estudantes do nível superior e ou ainda por egressos do ensino médio. Vale destacar que nos dados sobre funções docentes de 2000, há docentes do ensino médio que possuem apenas ensino fundamental. Esta situação já havia sido destacada por Gatti (1994) e mesmo após seis anos permanece quase que inalterada.

A superação apresenta-se como um desafio a ser atingido, um espaço a ser construído coletivamente pelo conjunto de professores e alunos desses cursos, com a participação dos professores que atuam na educação básica, comprometidos com a formação dos professores, com sua própria prática, com a escolarização de seus alunos, sem que se tenha a visão ingênua que só a vontade dos sujeitos, embora seja condição necessária, não é suficiente para promover a transformação, pois são igualmente necessárias as condições materiais, sociais, políticas, históricas, culturais para que se concretize uma formação que permita atingir as finalidades essenciais da educação realizada numa escola democrática, como afirma André (1996, p. 102) “temos que fazer o melhor, dar o máximo, melhorar, melhorar cada vez mais os nossos cursos de licenciatura.”

Licenciaturas: os avanços

As inovações e iniciativas de ruptura deste quadro tiveram significativo avanço conforme apresenta Gatti (1997), em propostas alternativas experimentais desenvolvidas em diferentes universidades brasileiras, como as citadas: Universidade Federal de Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Fluminense, Universidade de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade de Ijuí e Universidade Aberta de Brasília. Ressalta Gatti (1997, p. 66) que a inovação na Universidade de Mato Grosso é “estrutural sem equivalente em outra instituição”, implantando um *Instituto de Educação*, “onde a formação em todas as licenciaturas é desenvolvida com o aporte dos institutos básicos” e além disso foi implantada a Licenciatura em Educação Básica para professores de 1ª a 4ª série. Outras inovações que atingem o conjunto de cursos de licenciatura são as da UFRJ, com aprovação de resolução do Conselho de Ensino que determina uma nova organização dos setores responsáveis pela formação dos licenciandos embora abranja uma disciplina, um pequeno grupo de professores.

Outras instituições implantaram fóruns para a discussão do estágio como é o caso da Universidade de Maringá, possibilitando uma articulação entre os professores das diversas licenciaturas e com os campos de realização da prática de ensino e com os professores das disciplinas pedagógicas. Além disso, a criação de Fóruns de Licenciaturas como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, representam iniciativas que procuram caminhos alternativos de revisão e reformulação desses cursos.

Cabe pontuar que as pesquisas destacam o trabalho e as proposições da Associação pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, e de outras sociedades científicas, com contribuições significativas na proposição de reestruturação desses cursos.

Outra iniciativa a ser destacada é o Programa de Licenciaturas – PROLICEN, realizado nos anos 1994 e 1995, por iniciativa da SESu/MEC, com a finalidade de financiar Projetos Institucionais voltados para ações que buscassem a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura. Este programa teve como diretrizes: a) aprimoramento dos cursos de licenciatura, integrando-os ao ensino fundamental e médio, b) revitalização dos cursos, visando a garantia de ingresso, permanência e

conclusão, c) incentivo a projetos interdisciplinares a outros cursos de licenciatura, garantindo ampliação da formação do licenciando e contemplando a indissociabilidade entre teoria e prática. As linhas básicas de fomento incluíam bolsas para produção de materiais e de novas metodologias, projetos que procurassem promover a integração entre a universidade e escolas de educação básica e realização de eventos com o mesmo fim. O envolvimento das instituições neste programa foi intenso, por exemplo na Universidade Federal do Paraná em 1994 foram destinadas 60 bolsas do programa, 38 em 1995, envolvendo um número significativo de cursos e projetos.

Em 1996 este programa foi extinto no MEC, mas na UFPR³¹, teve continuidade nos anos subseqüentes inclusive com ampliação do número de bolsas para 100, mantidas até a presente data (2002). Os projetos direcionam-se para a promoção de integração entre a universidade e a escola, garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando a melhoria dos licenciandos da UFPR. Entre os resultados obtidos destaca-se a produção do Caderno de Licenciatura³², o Ciclo de Reflexões sobre as licenciaturas, as práticas integradoras, o incentivo a produção do conhecimento, criação de coordenação destas ações junto à Pró- Reitoria de Graduação, conforme são destacados nos Cadernos de Licenciatura. Como anunciava Lüdke (1994), este programa representava um espaço de melhoria dos cursos de licenciatura.

A minha participação nesse programa³³ da UFPR autoriza a esboçar algumas considerações. Os projetos desenvolvidos permitiram a produção de materiais como os de construções de maquetes em Geografia, de História com utilização da internet, vídeos na área de saúde, interrelação entre História e Física com produção de materiais sobre a história da astronomia, na área de Educação Artística, peças teatrais em Biologia, utilização de textos literários na prática de ensino de Língua Estrangeira Moderna, atividades na educação infantil envolvendo alunos Educação Física e Pedagogia, geometria em Matemática. A maioria dos projetos foi realizada em situações de vivenciada pelos bolsistas, professores do curso e professores das escolas de educação básica. A realização de pesquisa sobre os impactos deste

³¹ É possível que outras instituições mantenham o programa em andamento, caberá em outras pesquisas verificar essa questão.

³² Consultar o Caderno de Licenciatura 4. Curitiba: UFPR, PROGRAD, 1999.

³³ Participação no projeto O ensino de didática nos cursos de Licenciatura (1999) e Articulação do estágio de prática de ensino das séries iniciais com a escola pública (1997).

programa nos cursos de licenciatura é da maior urgência, para que se possa avaliar a melhoria da formação dos licenciandos, a articulação entre as instituições formadoras e a escola de educação básica, entre os departamentos e entre os cursos, ainda que não tenham tido por finalidade a reestruturação dos cursos.

As propostas de inovação analisadas por Lüdke (1994) apresentam experiências que caracterizam-se por favorecer os processos de formação; a compreensão de que as áreas específicas constituem áreas de formação de professores articuladas à área de formação pedagógica; entendimento de que o processo de formação do professor, assume multidimensões como as dimensões cognitiva, científica, política e emocional estreitamente articuladas entre si. Outros aspectos a serem destacados são as inovações que priorizam a construção do espaço interdisciplinar por meio de atividades e conhecimentos articulados; a promoção da pesquisa no ensino valorizando as atividades investigativas na formação docente; o apoio e reforço para a realização de atividades coletivas que permitam uma nova praxis a partir de reflexão crítica conjunta; a conscientização da importância dos determinantes estruturais e psicossociais como marcos a serem superados na valorização da profissão de professor.

Outras inovações realizadas reportam-se a introdução das chamadas disciplinas integradoras, entendidas como metodologias ou didáticas especiais, que foram introduzidas em alguns cursos, bem como as relacionadas as histórias das ciências, a primeira com o objetivo de melhoria no processo de ensino e a segunda proporcionando melhor compreensão da área de conhecimento.

As experiências inovadoras presentes das teses e dissertações do corpus de estudo desta investigação enfatizam a melhoria de aquisição dos conhecimentos pelos alunos em propostas baseadas em posturas cognitivistas, principalmente as de aprendizagem significativa pela mudança conceitual. Ressaltam que a vivência de novos processos metodológicos, durante o curso de formação, propicia a sua utilização quando os licenciandos vierem atuar como professores. A preocupação com abordagens de conteúdo que superem a fragmentação para propostas interdisciplinares são outras proposições presentes nas investigações examinadas, bem como as que valorizam abordagens de contextualização dos conhecimentos para torná-los significativos superando a concepção reprodução/transmissão. Destacam-se, ainda, as vivências de novos processos de interação professor aluno. As pesquisas que abordam este tema relatam vivências realizadas com base nos

pressupostos propostos por Rogers, na década de 1960, e expressam bons resultados na superação do distanciamento entre professores e alunos, das posturas autoritárias geradoras da manutenção da dependência do aluno em relação ao professor. Essas propostas apontam para a possibilidade de uma atuação pedagógica em que professores e alunos são parceiros de formação, comprometidos com seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quanto as novas tendências na formação de professores como formação do professor reflexivo (Shön,1992, Zeichner, 1992), história de vida (Nóvoa, 1992), pesquisa como eixo de formação (André, 1997), constam dos referenciais das investigações analisadas, mas não como experiências inovadoras realizadas nos curso de licenciatura. Representam, portanto um desafio para os professores que atuam nestes cursos. Destaca-se as investigações que valeram-se de análise de história de vida na elaboração da pesquisa. Essas investigações utilizaram a história de como metodologia de pesquisa, mas não propostas de formação docente.

Ressalta-se que o Parecer 09/2001 e as Resoluções 01/2002 e 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, apresentam uma nova proposta para os cursos de formação de professores não atrelada ao bacharelado, mas a ele articulados, o que pode significar um novo rumo para estes cursos, porém ao valorizarem as competências no perfil profissional dos professores podem estar acentuando uma formação técnica. A ampliação da carga horária de prática de ensino a ser desenvolvida no decorrer do curso certamente representará uma nova configuração destes cursos, o que exige um acompanhamento pelos pesquisadores avaliando a implantação destas mudanças.

É de fundamental importância que a pesquisa possa avaliar criticamente os cursos de formação contribuindo para indicar alternativas que visem melhorar os processos e práticas de formação, mas também a implementação de políticas que procurem valorizar e favorecer a estruturação, organização e articulação dos cursos no interior das instituições formadoras, com as escolas de educação básica e com os sistemas de ensino, pois a formação docente constitui um importante compromisso social. O entendimento de que o professor é um “profissional complexo e da maior importância” é reconhecida em inúmeros países como afirma Saviani (1998, p. 201) exigindo uma formação prolongada, ampla e profunda e não aligeirada, de modo precário e com o menor custo possível.

Embora a valorização da profissão de professor seja uma das metas propostas no Plano Nacional de Educação (2001) destaca-se que a formação e profissionalização docente é meta de médio prazo, dez anos, ou seja um projeto a ser concretizado o que exige luta dos professores, dos alunos dos cursos de licenciatura, dos órgãos de classe, das instituições formadoras, das sociedades acadêmicas e a avaliação permanente das medidas tomadas pelos órgãos reponsáveis pelo cumprimento dos compromissos firmados.

As pesquisas na constituição do quadro teórico sobre formação de professores

O número crescente de investigações sobre formação de professores expressa que este tema está constituindo-se uma área de investigação. As pesquisas examinadas demonstram o interesse dos investigadores e a constituição de área de investigação nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. As indicações de mudanças nos processos de formação, nos trabalhos examinados são indicativos para a formulação do campo teórico da área, no entanto é constitui desafio para a investigação o aprofundamento dos estudos para a constituição deste campo teórico, ou seja a formação de professores como campo investigativo vem sendo consolidada pelo aumento significativo do número de pesquisas realizado na última década, mas configura-se como uma tarefa necessária para o aprofundamento do estatuto teórico e prático.

A análise de pesquisas sobre licenciaturas permite indicar que pesquisas sobre as questões substantivas no conjunto das instituições deveriam ter continuidade, principalmente as que abrangessem o conjunto das instituições, tanto as que se reportam aos problemas estruturais como as que analisam e avaliam inovações e alternativas de formação. Nota-se que embora inúmeros eventos e publicações recentes enfatizem a formação de professores, os cursos de licenciatura aparecem com menor destaque.

Temas atuais que carecem ser investigados como as questões de gênero, a formação política dos professores, os anos iniciais de atuação profissional dos professores licenciados, a prática de ensino dos conteúdos específicos, as inovações tecnológicas na formação docente, a formação de professores para a educação de jovens e adultos, para a diversidade cultural da clientela escolar, para a

atuação em espaços diferenciados, e para jovens em situação de risco ou portadores de necessidades especiais, e mesmo a constituição da teoria e os processos inovadores de formação docente. Outra vertente a ser investigada é que aborda os processos de formação do pesquisador, pois figura pontualmente em algumas pesquisas, examinando o impacto dos programas de pós-graduação na formação do professor universitário que realiza a formação dos professores da educação básica.

A formação de professores como campo investigativo vem sendo consolidado pelo aumento significativo do número de pesquisas realizado na última década, mas configura-se como uma tarefa necessária para o aprofundamento do estatuto teórico e prático.

10 O processo de investigação vivenciado

Para esta reflexão duas questões finais estão presentes: Como foi realizado o processo de pesquisa? Quais as interferências da pesquisa na prática que desenvolvo?

Em relação ao processo de pesquisa, um dos primeiros pontos a destacar diz respeito ao tempo. No desenvolvimento da pesquisa o tempo apresenta dois aspectos: um, relacionado a disponibilidade para a execução das atividades de investigação, e outro, para a elaboração do conhecimento. Na realização da pesquisa há necessidade de tempo para definir o problema, a metodologia, localizar as fontes de consulta, levantar dados, realizar as leituras, escrever e revisar o texto, normalizar, etc. Isto parece óbvio, no entanto, dadas as condições de que dispõe o pesquisador hoje, o tempo torna-se um condicionante. Diria que neste estudo foi restrito.

Outro aspecto relacionado ao tempo advém da necessidade de amadurecimento no processo de conhecer, pois para que o conhecimento adquira consistência carece de reflexão e de tempo. As primeiras percepções do objeto pesquisado são difusas, globais, estão muito próximas dos dados e não permitem interpretá-los. É necessário descrever, procurar as relações, desvendar, rever, rearticular para a indicação das inferências elaboradas. Portanto, o tempo pode

constituir-se num limite à elaboração mais aprofundada do conhecimento. Diria que foi produtivo.

Um segundo ponto a destacar, em relação a realização da pesquisa, é o acesso ao material de pesquisa. Quando as teses e dissertações não são publicadas em forma de livros, e só estão disponíveis nas bibliotecas dos programas de pós-graduação é preciso recorrer ao sistema COMUT. A consulta local é inviável em função da dimensão territorial brasileira, e pelo sistema COMUT o processo é dispendioso e demorado, o que torna restrito e difícil o acesso às pesquisas. Outras formas de divulgação das teses e dissertações com o uso de tecnologias poderiam ser viabilizadas, como a criação de bancos *on-line*. Implicaria que além das cópias impressas e encadernadas depositadas nas bibliotecas dos programas de pós-graduação, os pós-graduandos teriam que disponibilizar a pesquisa em outros meios como cd-rom ou disquete.

Destaca-se também que as sessões de orientação são momentos intensos de avaliação e discussão que contribuem para a decisão dos rumos da pesquisa, o que pressupõe que a pesquisa não é um ato de reflexão individual e isolado, e que sua qualificação acontece em grupo. Os grupos de pesquisa podem constituir-se num diferencial de produção de conhecimento e de grande significação social e epistêmica.

A reescrita do texto é outro processo que permite uma avaliação permanente dos propósitos e significados da pesquisa. Trata-se de um trabalho exaustivo que requer atenção permanente, exige leituras de outros referenciais da área investigada, para que se possa ganhar clareza e significado. Das primeiras sínteses das teses e dissertações restou um registro de referência, que foi reescrito muitas vezes.

A relação entre o pensamento e a escrita é um ponto que merece destaque especial, pois muitas idéias que parecem explícitas no pensamento, no momento do registro escrito parecem que devanecem no ar. Investigar como se dá esse processo na formação do pesquisador parece ser uma vertente muito interessante de estudo. Poucas teses e dissertações incluem descrições a respeito.

As análises realizadas revelam a existência de elementos indicativos para a composição de tendências dos estudos sobre formação inicial. Os estudos realizados direcionam-se às problemáticas existentes e procuram explicitá-las, e a prática pedagógica tem se constituído referencial para a produção de conhecimento

na área de formação docente. Outro tema recorrente é a estrutura do curso, salientando-se que várias pesquisas procuram examinar o papel do Estado na determinação das políticas de formação docente; as abordagens históricas referem-se à apresentação cronológica dos atos legais, ao histórico da expansão destes cursos o que exige a ampliação deste aspecto nas pesquisa sobre formação inicial.

Enfatiza-se que, embora tenha sido realizado um número significativo de teses e dissertações sobre os cursos de licenciatura no Brasil, muitas questões ainda carecem ser investigadas como: os cursos noturnos, as disciplinas específicas, os cursos das faculdades isoladas, o perfil e a formação dos professores, as questões de gênero, os professores iniciantes e a realização de pesquisas de maior abrangência. A formação inicial dos professores no Brasil constitui um campo em aberto para a pesquisa. Fica o desafio para a realização de novas investigações principalmente no presente momento em que se inicia uma nova proposta para os cursos de licenciatura.

Ressalta-se que as teses e dissertações constituem material importante de consulta para os investigadores evitando o esforço na elaboração de pesquisas semelhantes.

O estudo dos referenciais atuais sobre formação de professores e em especial sobre licenciaturas não foram incluídos neste relatório, por estarem difundidos e sintetizados em periódicos e publicações diversas, mas foram preciosos para apontar as tendências atuais da área contribuindo da formação do *corpus* que compõe o referencial de análise e compreensão dos textos lidos.

Quanto às implicações desta pesquisa na minha própria prática docente, a compreensão do conjunto de problemáticas, de conflitos, de contradições, as possibilidades dos novos processos de formação, a percepção dos licenciandos, como parceiros de profissão em formação, trouxeram um novo começo, um novo compromisso, um renascimento para a prática. É preciso incluir inovações nas aulas. Situações problemas, estudos de caso, elaboração de propostas alternativas, trabalho coletivo e participação dos alunos nas decisões sobre o projeto de formação passaram a fazer parte do cotidiano das aulas. A inclusão da prática como conteúdo de formação, ou seja a articulação teoria prática em que a prática constitui ponto de partida é um pressuposto norteador das aulas, seja por meio de análise de casos, relatos de experiências pelos alunos, estudo de texto que avaliam programas e projetos desenvolvidos, entrevistas com professores e alunos da educação básica,

palestras com representantes de associações docentes, em que a pesquisa é parte integrante do processo formativo e como oportunidade de abertura de novos horizontes são desafios.

Ao final desta pesquisa sentimos que estamos recomeçando...

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: REUNIÃO Anual da ANPEd, 22., 1999, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1999.

_____. O papel da pesquisa na formação de professores. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos : EDUSFcar, 1996.

_____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais....** Rio de Janeiro: 2000.

_____. (org.) **O papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *O papel mediador da pesquisa no ensino de didática*. In: _____.; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Orgs.) **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

BOLETIM DA ANFOPE. Campinas: UNICAMP, v. 3, n.5, jan. 97.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-ANFOPE. In: ENCONTRO NACIONAL – Documento Final, 9., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: 1998.

_____. In: ENCONTRO NACIONAL - Documento Final, 7., 1994, Niterói. **Anais...** Niterói. 1994.

BALZAN, Newton C.; PAOLI, Niuvenius. Licenciaturas: *o discurso e a realidade*. **Ciência e Cultura**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v. 2, n. 40, fev. 88.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO; Regina Pahim. **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED - Fundação Carlos Chagas, 2001.

BRAGA, Mauro Mendes. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. **Ciência e Cultura**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v. 2, n. 40, fev. 88.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro : Dois Pontos, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo 99** Disponível: <http://www.inep.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo 2000** Disponível: <http://www.inep.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Evolução do ensino superior 1980-1996**. Brasília: MEC/INEP 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Mapa de dados do ensino superior**. Disponível: <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **A formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília: MEC/Conselho Nacional, 2000. (Versão preliminar de maio/2000).

BRZEZINSKI, Iria. A formação do profissional da escola. **ANDE**, São Paulo, v.13, n. 20, p. 21-30, 1994.

_____. ; GARRIDO, Elza. **Estado do conhecimento sobre formação de professores**. Encontro com o que revelam os trabalhos do Gt formação de professores da ANPEd. Brasília: MEC/INEP/COMPEd, 2001.

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.) **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; VIANNA, Deise Miranda. A quem cabe a licenciatura. **Ciência e Cultura**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v. 2, n. 40, fev. 88.

_____. ; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena S. **O que dizem os periódicos brasileiros sobre a formação e prática dos professores: 1990-1997**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação, jul. 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. SEMINÁRIO POLÍTICAS PARA MUDANÇA E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1996, Brasília. **Anais...** Brasília: ANDIFES, 1996.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Editora Plano, 2000.

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 10., Ponta Delgada, 2000. **Anais...** Ponta Delgada: Açores, 2000.

FORMAÇÃO de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, número especial, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 44, p. 03-17, 1983.

GAZETA DO POVO. Curitiba, 28 maio 2000; 03 jun. 2000.

GOERGEN Pedro e SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. São Paulo : Editora dos Autores Associados/NUPE, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FLORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas : Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998.

GIGLIO, Paulo Cesar. Programas e práticas de formação docente: análise de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, 1998.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa sobre educação no Brasil de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.19, p.75-79, 1976.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1998. Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília: O Instituto, 1999.

LÜDKE, Menga; BARBOSA, Antônio Flávio Moreira; CUNHA, Maria Isabel. Repercussão de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 68, 1999.

_____. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: **Cadernos CRUB**. v. 1, n. 4, 1994.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In André, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino pago: um retrato sem retoques**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MASSITS, Fóllea Françoise; EPINETTE, Françoise. **l'Europe des universités. l'enseignement supérieur en mutation**. France, Nanci : La documentacion Française, 1992.

MENEZES, Luiz Carlos. Características convergentes no ensino de ciências nos países ibero-americanos e na formação de seus professores. In: _____ (org.). **Formação continuada de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1996.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: **Reúñion de Consulta Técnica sobre investigación en Formación del Profesorado**. México, 1998.

MOROSINI, Marília Costa (coord.) **Educação Superior em periódicos nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED-ANPED, 2001.

_____. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano, 2001.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Edit., 1992.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

PANIZZI, W.M. A sustentação social da universidade. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 9, n.18, p.38-40, mar., 1999.

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

PIMENTA, Selma Garrido. A didática na licenciatura. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FEUSP, v.19, n.1. jan./jun.1993.

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In ANDRÉ, Marli E. A. de e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

RÉFFEGA, A. O ensino superior e sua procura. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 10., 2000, Ponta Delgada. **Anais...** Ponta Delgada: Açores, 2000.p. 50-71.

RIBEIRO, M. L. S.. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1981.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis : UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SANTOS, Lucíola, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas : Papirus, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 2.ed. Campinas: Cortez, 1999.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo : Cortez, 1995.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa A. **Os professores e sua formação**. Lisboa : Publicações D. Quixote, 1997.

SEVCENKO, Nicolau. O professor como corretor. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 04/06/2000. Caderno Mais. p. 6.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHEIBE, L.; AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 222, 1999.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos ANPED**, n. 5, set., 1993.

_____.; MACIEL, Francisca Pereira . Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de, SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e a aplicar a nova LDB** (Lei n.º 9.394/96). São Paulo : Pioneira, 1997.

STEFFEN, Alexandre, et al. Currículos, pedagogia e estruturas de poder na universidade. In: LEITE, Denise (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Brasil: PUC-Rio/Pelotas, 1999.

UNESCO. Grupo de trabalho sobre o ensino superior nos países em desenvolvimento. **O ensino superior em países em desenvolvimento: perigos e esperanças**. Lisboa: AULP, 2000.

_____. **Política e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/PROGRAD. **Caderno de licenciatura 2**. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/PROGRAD. **Caderno de licenciatura 4**. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. (1985-1995) Brasília: Plano, 2000.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Relação professor- estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez Editora Autores Associados, 1984.

WARDE, Miriam J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. **Avaliação e perspectivas na área da educação** (1982-1991). Porto Alegre: ANPEd/CNPq, 1993.

YARZÁBAL, Luis. Situación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: SEMINÁRIO POLÍTICAS PARA MUDANÇA E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1996, Brasília. **Anais....** Brasília: ANDIFES, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO

LISTA DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE COMPÕEM O *CORPUS* DE ESTUDO

1. ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. **A construção sobre ensino na formação inicial do professor de física:** agora, nós já temos as perguntas. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.
2. AGUIAR, Kalyna de Paula. **Autonomia do arte-educador:** licenciatura em educação artística : um processo em construção. Recife, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.
3. ALVES FILHO, José de Pinho. **Licenciatura de Física da UFSC:** análise curricular a luz do referencial de Eisner Zunino. Florianópolis, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.
4. ARAÚJO, Antônio Pinheiro de. **Formação do professor de Matemática:** realidade e tendências. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.
5. BALDI, Walter Amaro. **A formação do professor no ensino superior:** a questão das licenciaturas da UNIVALI. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.
6. BITTENCOURT, Maria Nadjá Nunes. **O espaço para o imaginário do currículo de formação do professor de letras da UFBA.** Salvador, 1997. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.
7. BORGES, Cecília Maria Ferreira. **Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente.** Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.
8. BORTOLINI, Maria Cristina. **O conflito de racionalidades na formação de professores de Língua Portuguesa e respectivas literaturas da UFRGS.** Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
9. CAGNO, Maurício José de Siqueira. **Um processo de conscientização:** reflexão sobre a práxis educativa na formação de professores de educação física. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
10. CAMARGO, Maria Paulina D'Ambrósio Vieira de. **Como os licenciandos/licenciados em matemática e ciências da UNIMEP refletem/percebem sua formação profissional.** Piracicaba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

11. CARVALHO, Nelson Virgílio de. **Pelas letras de quem faz Letras: um estudo sobre o professor mediador de leitura em formação.** São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia.
12. CHRISPINO, Álvaro. **Didática especial de Química e prática de ensino de Química:** uma proposta voltada para a Química e sociedade. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
13. CORDEIRO FILHO, Francisco. **A importância da teoria de mudança conceitual na formação de professores:** a aplicabilidade do Modelo PSHG na didática. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
14. CUNHA, Alzira Beatriz. **Refletindo a prática de ensino ontem e hoje.** São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Supervisão e Currículo.
15. DALL'AGNOL, Neli. **Problemática do estágio curricular de língua portuguesa e literatura : uma pesquisa descritiva.** Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
16. FAUNDEZ-VALLEJOS, Nora J. **Em busca de uma fundamentação para a formação didática de professores de química.** Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
17. FERRO, Glaucia D'Olim Marote. **A formação do professor de inglês :** trajetórias da prática de ensino de inglês na Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.
18. FREITAS, Denise de. **Mudança conceitual em sala de aula:** uma experiência com formação inicial de professores. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.
19. GAMA, Ana Cristina Vollu Feres da. **A formação teórico-prática do professor de Inglês da UFRJ.** Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
20. GIANNELLI, Maria Inez Della Vecchia. **A dimensão interpessoal nos cursos noturnos de licenciatura.** São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
21. GONÇALVES, José Lafayette de Oliveira. **Questionando a habilitação em Matemática.** Rio Claro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Campus Rio Claro.
22. KRUM, Myrian Cristina. **Importância da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino nos cursos de formação de professores no terceiro grau.** Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
23. LIMA, Ageu Rosa de. **A formação do professor:** contradições e possibilidades de superação. Piracicaba, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

24. LIMA, Otávio Buffi. **A formação de professores de geografia no Conesul:** o caso do Brasil (UFRGS) e do Chile (Universidade de Concepcion). Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
25. MACEDO, Maria Auxiliadora Barbosa. **Disciplina Psicologia da Educação como componente da formação de professores:** elementos estruturantes e organizativos de seu ensino. Piracicaba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
26. MARQUES, Maria Inês Corrêa. **A formação do professor de História:** implicações e compromissos. Salvador, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
27. MELO, Helena de Aparecida Bortolini de. **A construção do fazer pedagógico dos professores de prática de ensino das faculdades de Palmas (PR).** Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
28. MELOTTO, Geraldo. **Dominar o conteúdo e saber ensinar:** desafios da formação de professores de matemática. Piracicaba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.
29. OLIVEIRA, Célia Cristina. **Psicologia da Educação na formação Pedagógica de professores.** São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
30. OLIVEIRA, Dárcio Tadeu Lisboa. **A formação do professor de Psicologia:** estudo de uma licenciatura em Psicologia. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
31. PAGOTTO, Maria Dalva Silva. **A UNESP e a formação de professores.** Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
32. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **A formação do professor nos cursos de licenciatura:** um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.
33. PERTILE, Maria de Lurdes. **Formação do professor de história e as teorias subjacentes as práticas pedagógicas no processo de construção da cidadania.** Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
34. PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares.** São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.
35. ROMÃO, Eliana Sampaio. **Licenciaturas: encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula.** Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
36. SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **A dimensão relacional em aulas de educação física:** a prática de ensino como cenário de um processo, problemas e soluções. São Paulo, 1997. Tese. (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Psicologia da Educação.

37. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
38. TANUS, Sarah. **Reestruturação dos cursos de licenciatura em Matemática: teoria e prática.** Rio Claro, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Campus Rio Claro.
39. ZAIDAN, Samira. **A formação do professor de Matemática: uma discussão do curso de licenciatura da UFMG.** Belo Horizonte, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.