

## ERRATA

- 01) pág. 10, 2º parágrafo, 5ª linha  
onde se lê: Associação Nacional... p. 28  
leia-se: Encontro Nacional... 7, p. 28
- 02) pág. 26, 3º parágrafo, 2ª linha  
onde se lê: ...dos Conselho de Curso, essas lidas e relidas...  
leia-se: ...dos Conselhos de Curso, essas foram lidas e relidas...
- 03) pág. 27, 3º parágrafo, 5ª e 6ª linhas  
onde se lê: Assim organizados, permitem diferentes leitura.  
leia-se: Assim organizados, permitem diferentes leituras.
- 04) pág. 28, 5º parágrafo, 2ª linha  
onde se lê: Considera que a Espanha encontrou...  
leia-se: Considera Faria que a Espanha encontrou...
- 05) pág. 34, 1º parágrafo, 2ª linha  
onde se lê: *Candau* (1987, p.11) considera que a existência de três diferentes modelos...  
leia-se: *Candau* (1987,p.11) considera que os três diferentes modelos...
- 06) pág. 38, 4º parágrafo, 6ª linha  
onde se lê: ..., e do governo do Distrito Federal que, ao criarem as Faculdades de Direito, ...  
leia-se: ..., e do governo do Distrito Federal que, ao criar as Faculdade de Direito, ...
- 07) pág. 41, 1º parágrafo, 23ª linha  
onde se lê: demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o de 64...  
leia-se: demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64...
- 08) pág. 45, 3º parágrafo, 5ª e 6ª linhas  
onde se lê: sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente. Foi proletarizado nas suas condições de trabalho porque foi proletarizado na sua cultura e nas relações que estabelece com as demais classes  
leia-se: sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente. Foram proletarizados nas suas condições de trabalho porque foram proletarizados na sua cultura e nas relações que estabelecem com as demais classes.
- 09) pág. 64, 2ª linha  
onde se lê: p. 60  
leia-se: p. 78
- 10) pág. 55, 3º parágrafo, 4ª linha  
onde se lê: ...; para e como se ensina...  
leia-se: ...; para que e como se ensina...
- 11) pág. 56, 6º parágrafo, 2ª linha  
onde se lê: ..., mediante a implementado de projetos  
leia-se: ..., mediante a implementação de projetos
- 12) pág. 60, 2º parágrafo, 4ª linha  
onde se lê: ..., Guaratinguetá, Assis e São Paulo.  
leia-se: ..., Guaratinguetá, Assis, Franca e São Paulo.
- 13) pág. 235, 22ª linha  
onde se lê: 1992  
leia-se: 1994

MARIA DALVA SILVA PAGOTTO

A UNESP E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAMPINAS

1995

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

916 C.2019.2

UNIDADE	BC		
N.º CHAMADA:	TUNICAMP		
P149u			
V.	Ex.		
T.º 30/26.876			
PROC.	667/96		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00		
DATA	05/03/96		
N.º CPD			

CM-00084806-7

Pagotto, Maria Dalva Silva  
P149u A UNESP e a formação de professores / Maria Dalva Silva  
Pagotto. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.


Orientador : Newton Cesar Balzan  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".  
2. Professores - Formação. 3. Licenciaturas - História. 4. Edu-  
cação - Brasil. I. Balzan, Newton Cesar. II. Universidade Estadual  
de Campinas. III. Título.

**MARIA DALVA SILVA PAGOTTO**

Este exemplar corresponde à  
redação final da tese defendida  
por Maria Dalva Silva Pagotto  
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 12/12/95

Assinatura: 

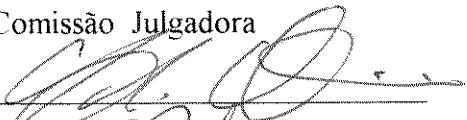

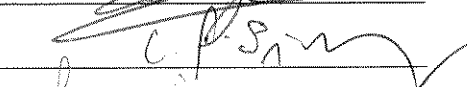
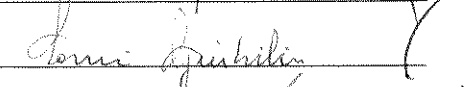

**A UNESP E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CAMPINAS**

**1995**

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na área de concentração: Metodologia de Ensino à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Newton César Balzan.

Comissão Julgadora

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

Para Maria Luiza e Jayme, Sidnei, Daniel e Mariana

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Newton César Balzan, orientador deste trabalho, pelo acompanhamento, apoio e amizade, sempre presentes.

Aos professores Dra. Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli e Cleiton de Oliveira, pelas observações e sugestões oferecidas por ocasião do exame de qualificação.

Ao Oswaldo de Paula Filho, pelas muitas orientações técnicas prestadas durante o processo de digitação deste trabalho.

Aos coordenadores dos Conselhos de Curso e professores dos cursos de Licenciatura dos diversos campi da UNESP que, quer como entrevistados, quer como colaboradores nos contatos com os alunos para a aplicação dos questionários, não mediram esforços para que eu obtivesse os dados dessa pesquisa.

Aos alunos, formandos de 1993, das Licenciaturas aqui consideradas, que, voluntariamente participaram como sujeitos deste trabalho.

À Pró-Reitoria de Graduação da UNESP e às seções de graduação dos Institutos ou Faculdades dessa Universidade que atendendo às minhas solicitações, enviaram documentos e prestaram informações essenciais ao desenvolvimento deste trabalho.



## RESUMO

Estudo analítico-descritivo sobre a formação de professores em cursos de Licenciatura oferecidos pela UNESP - Universidade Estadual Paulista, que têm o Bacharelado correspondentes na mesma unidade e sob os cuidados do mesmo Conselho de Curso. Foram consideradas as opiniões dos alunos licenciados em 1993, obtidas mediante a aplicação de um questionário de respostas abertas para verificar o processo de formação pelo qual passaram, as principais contribuições e deficiências dos cursos, as experiências vividas e a atuação dos professores. Foram também ouvidos os coordenadores dos Conselhos de Curso, bem como os professores das diferentes Licenciaturas indicados pelos alunos. Outras informações foram obtidas através de documentos e catálogos emanados da Pró-Reitoria de Graduação e dos Conselhos de Curso. Os dados foram analisados sob o ponto de vista qualitativo. Foram também estudadas a história das Licenciaturas no Brasil, a criação da UNESP e a contribuição dos eventos científicos que tratam da formação de professores no país. As principais conclusões sugerem que cada uma das Licenciaturas estudadas organiza-se individualmente e que a maioria prende-se ao Bacharelado e subestima a formação de professores. Ao lado das contribuições que os cursos oferecem à formação de professores, evidenciam-se as suas deficiências e sugerem-se modificações para a melhorias das Licenciaturas. Dada a natureza deste estudo, as conclusões não podem ser generalizadas, mas constituem referências para a compreensão de situações análogas.

## ABSTRACT

This is a descriptive and analytical study of teacher formation courses with corresponding courses without said purpose offered by the State University of São Paulo (*Universidade Estadual Paulista*) at the same college and under the control of the same board. The opinions of the students who got teaching credential in 1993, obtained by means of a questionnaire for open answers intended to show the formation process they went through, the main contributions and shortcomings of their courses, their experiences and their teachers' performances, were considered. The coordinators of the Course Boards and the teachers of the several teacher formation courses indicated by the students were interviewed. Other information were collected from documents and catalogs issued by the Undergraduate Dean's Office and the Course Boards. The data were analyzed from the qualitative point of view. The history of the teacher formation courses in Brazil, the foundation of UNESP, and the contribution of scientific meetings dealing with teacher formation in this country were also studied. The main conclusions suggest that each of the studied courses leading to the degree of Licenciante organizes itself individually and that most of them are mainly concerned with the Bachelor's degree, underestimating teacher formation. Along with the contributions that such courses offer to the formation of teachers, their deficiencies are evinced, and suggestions for their improvement are presented. Due to the nature of this study, the conclusions cannot be generalized, but they constitute references for the understanding of analogous situations.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> .....	13
1 - O enfoque metodológico.....	13
2 - Desenvolvimento da pesquisa .....	17
3 - A estrutura da exposição .....	26
<b>CAPÍTULO II VISÃO HISTÓRICA DAS LICENCIATURAS NO BRASIL</b> .....	28
1 - A criação da Universidade Brasileira e a despreocupação para com a formação de professores secundários.....	28
2 - Enfim, a criação das Licenciaturas .....	33
2.1. Os primeiros cursos .....	33
2.2. Expansão e transformação .....	36
<b>CAPÍTULO III AS DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE AS LICENCIATURAS</b> .....	45
<b>CAPÍTULO IV A CRIAÇÃO DA UNESP E OS CURSOS DE LICENCIATURA</b> .....	59
1 - Caracterizando a UNESP .....	59
2 - A criação: os motivos, o reitor, a repercussão .....	61
3 - A Nova Universidade: os centros de excelência, os Departamentos de Educação, as Licenciaturas e a Pedagogia .....	63
4 - Abrindo espaços, encontrando caminhos .....	67
<b>CAPÍTULO V RETOMANDO O PROBLEMA</b> .....	70
<b>CAPÍTULO VI AS LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS</b> .....	76
Introdução.....	76
1 - Quem são os alunos .....	79
2 - Como se organizam as Licenciaturas da área de Ciências Exatas.....	81
. O curso de Química, de Araraquara .....	81
. O curso de Matemática, de Rio Claro .....	84
. O curso de Física, de Rio Claro .....	88
. O curso de Matemática, de S.J.Rio Preto .....	90

3 - Os professores e os alunos analisam as Licenciaturas de Ciências Exatas.....	94
3.1. Os índices de satisfação/insatisfação frente aos cursos .....	94
3.2. A avaliação dos cursos pelos alunos .....	98
3.3. A adequação do curso à formação de professores e as condições para o exercício profissional .....	111
3.4. O professor da Licenciatura: o melhor e o que atuou mais negativamente.....	113
3.5. Sugestões para a melhoria dos cursos .....	120
3.6. Perspectivas de atuação dos egressos .....	121
<b>CAPÍTULO VII AS LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS.....</b>	<b>123</b>
Introdução.....	123
1 - Quem são os alunos .....	125
2 - Como se organizam as Licenciaturas da área de Ciências Humanas.....	127
. O curso de Letras, de Araraquara .....	127
. O curso de Ciências Sociais, de Araraquara.....	130
. O curso de Ciências Sociais, de Marília .....	133
. O curso de Geografia, de Rio Claro .....	134
. O curso de Geografia, de Presidente Prudente .....	136
. O curso de Psicologia, de Assis .....	138
3 - Os professores e os alunos analisam as Licenciaturas de Ciências Humanas.....	140
3.1. Os índices de satisfação/insatisfação frente aos cursos .....	140
3.2. A avaliação dos cursos pelos alunos .....	142
3.3. A adequação do curso à formação de professores e as condições para o exercício profissional .....	162
3.4. O professor da Licenciatura: o melhor e o que atuou mais negativamente.....	165
3.5. Sugestões para a melhoria dos cursos .....	175
3.6. Perspectivas de atuação dos egressos .....	177
<b>CAPÍTULO VIII AS LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS....</b>	<b>180</b>
Introdução.....	180
1 - Quem são os alunos .....	182
2 - Como se organizam as Licenciaturas da área de Ciências Biológicas.....	183
. O curso de Educação Física, de Rio Claro.....	183
. O curso de Ciências Biológicas, de Rio Claro.....	185
. O curso de Ciências Biológicas, de S. J. do Rio Preto.....	187
. O curso de Ciências Biológicas, de Botucatu.....	189

3 - Os professores e os alunos analisam as Licenciaturas de Ciências Biológicas....	193
3.1. Os índices de satisfação/insatisfação frente aos cursos.....	193
3.2. A avaliação dos cursos pelos alunos.....	195
3.3. A adequação do curso à formação de professores e as condições para o exercício profissional.....	210
3.4. O professor da Licenciatura: o melhor e o que atuou mais negativamente.....	212
3.5. Sugestões para a melhoria dos cursos.....	218
3.6. Perspectivas de atuação dos egressos .....	220
<b>FINALIZANDO: COMO A UNESP ESTÁ FORMANDO PROFESSORES?</b> .....	221
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	233
<b>ANEXO 1</b> Questionário .....	241
<b>ANEXO 2</b> Modelo do tratamento dos dados .....	251
<b>ANEXO 3</b> Entrevista .....	262

# A UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA UNESP



## INTRODUÇÃO

Formar professores é uma tarefa que, ao longo de mais de uma década, vem sendo questionada no Brasil.

Especialmente a partir de 1980, com a realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação e a consequente criação do Comitê Pró-Participação na Definição da Formação do Educador que, após 1983, teve seus trabalhos prosseguidos pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, hoje ANFOPE, observa-se uma crescente preocupação para com tal questão. Esta tem se evidenciado em simpósios, encontros nacionais e setoriais, seminários, reuniões científicas e acadêmicas, bem como em trabalhos conclusivos de cursos de pós-graduação.

Associada, via de regra, à qualidade do ensino, a formação do professor vem sendo apontada como um dos determinantes da situação desfavorecida em que se encontra a escola de 1º e 2º graus no Brasil.

Ao se falar em qualidade de ensino e formação de professores, é preciso considerar que, em todos os Estados brasileiros, há professores leigos. A Coordenação do Sistema Estatístico da Educação/MEC dá conta que, da totalidade de professores atuando no ensino de 1º grau no Brasil em 1992, 5,4% tinham 1º grau incompleto, 3,6% tinham 1º grau completo, 1,7% tinham o magistério incompleto, 40,6% tinham o magistério completo, 2,7% tinham outra formação completa, 4,6% tinham curso superior incompleto, 1,9% tinham curso superior completo sem Licenciatura e 39,5% tinham curso superior completo com Licenciatura.

Nos Estados mais desenvolvidos, os leigos têm escolarização, muitas vezes em nível superior, mas que não corresponde à esperada para ser professor. É o dentista professor de biologia, o bioquímico professor de química, o engenheiro professor de matemática, o tradutor que ensina línguas, e assim por diante. Em junho de 1995, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação, publicados pela *Folha de São Paulo*, o Estado de São Paulo tinha, dentre os seus 230 mil professores que atuam na rede pública, 23.099 professores não habilitados, significando que um em cada dez professores não tinha a formação para a função que estava exercendo. (MARIA e ROSSETTI, 1995) Esta prática acaba por manifestar as distorções do mercado de trabalho do país que não absorve plenamente estes profissionais, a falta localizada de professores e a complacência da educação escolarizada no recrutamento de profissionais.

Em alguns Estados do Nordeste, Norte e parte do Centro-Oeste, o professor leigo, que é maioria, é predominantemente aquele que não terminou o primeiro grau e ocupa-se com ensino das quatro primeiras séries. Por mal oferecerem o 1º grau e quase não dispor do 2º grau, resta a estes Estados a alternativa da figura do professor, ou melhor, da professora leiga e a conseqüente realimentação das altas taxas de evasão da escola elementar.

No conjunto, o desempenho do país é visivelmente discrepante frente à necessidade de ter professores formados. A análise de *Warde* para a questão mostra que, levando-se em conta que para o Brasil como um todo, apenas 10% dos que iniciaram o 1º grau têm acesso ao grau seguinte e que a rede pública atende apenas 50% do 2º grau, cabe a consideração segura de que nenhum Estado da Federação conta com um sistema adequado de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau. Mesmo no Estado de São Paulo, que apresenta o maior índice de escolas e matrículas de 2º grau, cerca de 50% dessas escolas são particulares; das que oferecem habilitação específica de 2º grau para o magistério, quase a metade também é particular. (WARDE, 1985, p.76-77)

A formação de professores em cursos específicos de nível superior não apresenta grandes diferenças do quadro anterior. A partir da lei 5692/71, que estabelecia a formação profissional em nível de 2º grau, e a redução de procura pela habilitação magistério, os cursos de pedagogia e Licenciaturas cresceram, especialmente nas instituições particulares. Os primeiros ajudaram a preencher o espaço deixado pelos professores formados pela habilitação magistério e os outros passaram a oferecer licenciados para as quatro últimas séries do 1º grau e para o 2º grau.

De acordo com dados oficiais, o ensino superior, ao qual pertencem as Licenciaturas, apresentava em 1990 os seguintes números: 93 Universidades e 809 Instituições isoladas e/ou Faculdades integradas, com 1,5 milhão de alunos, dos quais 61% em Instituições privadas, 21% em Instituições federais, 13% em estaduais e 5% em municipais (SEEC/MEC, apud. GATTI, 1993, p.70).

Embora seja inegável que o trabalho docente nas escolas de 1º e 2º graus não se pautava exclusivamente no curso de graduação pelo qual o professor passou, já que outras variáveis de naturezas diversas igualmente intervêm na sua prática, a formação acadêmica é objetivamente determinante e passível de ser questionada, uma vez presente em todos os professores, mesmo que realizada em diferentes instituições de ensino.

Desta forma parece impossível lidar com a formação de professores sem entrar no mérito da Universidade, apesar de esta estar submetida a instâncias e poderes superiores que, quer por vias econômicas, políticas ou ideológicas, a determinam.



Embora o número de professores formados pelas instituições privadas seja significativamente maior que aqueles formados pelas Universidades públicas, interessa, aqui, levantar alguns pontos de questionamento relativos às Universidades Públicas, também presentes nas demais.

O descompromisso dos órgãos oficiais, aliado à indiferença sobre o que é produzido por educadores comprometidos com a adequação dos cursos que formam professores, tem atrasado, e até impedido, que a grande parcela de profissionais envolvidos nesta prática se mobilizem e implementem ações que venham a melhorar o desempenho do professor que ensina na escola de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

As iniciativas governamentais ignoram a sociedade como um todo, cuidando da educação pela elaboração de programas ou projetos personalistas que, quando postos em execução, têm a duração do mandato do ministro ou secretário em cuja gestão foram criados.

As iniciativas daqueles educadores comprometidos com tal questão face à busca de alternativas que transformem a formação do professor em algo mais próximo às reais necessidades do seu trabalho, acabam circunscritos às próprias instituições onde são criadas as propostas. Mesmo dentro destas Instituições, considerando-se a totalidade de professores envolvidos nas Licenciaturas e destes, quantos estão preocupados em formar professores de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, observa-se, sem grandes dificuldades que, o segundo grupo é significativamente menor que o primeiro, embora teoricamente todos estejam realizando a mesma tarefa.

Frente à questão, o que se evidencia mais frequentemente é a própria organização das Licenciaturas que, ao privilegiar as disciplinas de conteúdos específicos das áreas de formação, atribuem às disciplinas pedagógicas a função de forjar o professor. Os Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores promovidos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP- com a participação de outras Universidades públicas e privadas de São Paulo e de outros Estados, bem como das associações de profissionais da educação e de agências estaduais e federais de fomento à pesquisa, são um exemplo disto. Do conjunto de participantes, poucos eram os professores envolvidos com o ensino de disciplinas específicas em cursos de formação de professores, sendo a quase totalidade composta de professores das disciplinas pedagógicas, confirmando assim uma prática já existente nas Universidades

As conclusões da pesquisa "Novos Rumos Para a Licenciatura" coordenada por Vera Candau (1989), na PUC do Rio de Janeiro, apontam que a integração e a interdisciplinaridade do que se ensina nas Licenciaturas seria uma das condições para se

romper com a fragmentação artificial do saber e permitir uma maior correspondência entre o que se ensina e a realidade.

No entanto, a implantação de atividades de caráter interdisciplinar, que podem ir da simples integração de idéias entre duas ou mais disciplinas até à organização da pesquisa e do ensino num campo amplo de saber, exigiria a revisão de práticas comuns no mundo universitário. O individualismo, a competição acadêmica, as "posses" das disciplinas e até mesmo a existência dos departamentos seriam tocados e isso só aconteceria se a Universidade desejasse. Da forma como esta se estrutura, as práticas interdisciplinares não serão favorecidas. Igualmente não se conseguirá mudar o eixo da formação de professores deslocando-o das disciplinas pedagógicas a ponto de que haja o envolvimento das disciplinas específicas das áreas na formação de professores, como propôs Menga Lüdke no I Congresso da UNESP(1990).

A dificuldade de conciliar as partes em que se divide a formação dos professores parece determinar uma dubiedade profissional aos egressos das Licenciaturas: biólogos ou professores de biologia, matemáticos ou professores de matemática, físicos ou professores de física e assim por diante. "*O licenciando é um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor?*" (GATTI, 1992,p.72) Para a formação de profissionais de outras carreiras, como as de médico e engenheiro, a Universidade desenvolveu um aparato científico que não deixa dúvidas quanto aos objetivos dos cursos. Por que o mesmo não acontece com as Licenciaturas?

Para responder a esta questão, Gatti ( op. cit. p.72) apresenta um conjunto de indagações, desafiando a Universidade a pensar a formação de professores com outras estruturas para as Licenciaturas, empenhando-se em práticas interdisciplinares, investindo na formação continuada , enfim, deixando de fazer remendos e sim, ousando nas inovações. Perrenoud aborda a mesma questão tomando como referência o estágio de desenvolvimento das ciências da educação e afirma: "*Atualmente, não existem, em ciências humanas, conhecimentos teóricos cujo domínio bastaria para ensinar eficazmente. A formação dos professores não se compara à dos engenheiros, que articulam bases científicas e tecnológicas bastante substanciais com algum know-how e bricolage. A profissão do professor caracterizar-se-á, durante várias décadas ainda, pela mistura exactamente inversa: muito bricolage e know-how e alguns conhecimentos científicos mais ou menos estabelecidos.*"(PERRENOUD, 1993,p.120)

Mas não são só dificuldades desta natureza que aparecem na Universidade quando se trata da formação de professores. A própria instituição universitária que tem, dentre seus objetivos, promover esta tarefa, tem dado mostras de que este é um objetivo

secundário, principalmente para aquelas onde a pesquisa e a pós-graduação constituem-se como função principal. Embora considerando que os estudos sobre a questão precisam ser aprofundados, as experiências estudadas pelo grupo da PUC-RJ, já referido anteriormente, permitiram que se levantasse a hipótese de que, quanto maior é o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação, menor é a preocupação com a formação de professores. Tal fato, segundo as pesquisadoras, parece mais uma vez reforçar a distância entre a Universidade e a sociedade, bem como evidencia a separação entre pesquisa e ensino, produção e transmissão de conhecimento, formação de cientistas e de professores, tão frequentemente presentes nas nossas Universidades.

Há que se considerar que, no trabalho do professor universitário, pesquisa e ensino não são excludentes. A convivência é saudável e necessária, podendo-se considerar estéril uma prática docente que se especialize em uma só atividade. Mas a Universidade parece oscilar entre valorizar mais ou menos cada um desses componentes, dependendo dos interesses de momentos distintos.

Quando se estabelece como agência formadora de profissionais, a Universidade privilegia a função do ensino e o apresenta como seu carro chefe. Expõe os números de inscritos para o vestibular, de alunos em formação, de cursos oferecidos e laboratórios dentre outros. Mas realiza o ensino, secundarizando a pesquisa, que é o objeto da sua maior preocupação, em pelo menos dois aspectos: não disseminando o conhecimento produzido no seu interior através do ensino e da extensão e não ensinando através de atividades de pesquisa, consideradas essenciais para a formação do professor. (DEMO, 1993; PERRENOUD, 1993). Assim, pelo empobrecimento do ensino, a Universidade subtrai dessa atividade a possibilidade de formar profissionais com a qualificação que lhes permitam ser criativos para a descoberta de formas mais adequadas de lidar com as situações de ensino, capazes de tomar decisões e lidar com conceitos e dados observáveis da sua própria prática, transformando-a. Quando se estabelece como avaliadora dos seus docentes ou como objeto de avaliação, o ensino é secundarizado e a pesquisa passa a ser o referencial de qualidade. Para as agências financiadoras de pesquisas na Universidade, a quantidade do que é produzido e publicado tem grande peso na concessão de auxílio a uma Instituição, mesmo considerando a relevância científica da produção. Da mesma forma, para a progressão na carreira docente, concorrem prioritariamente a pesquisa e suas decorrentes publicações, desconsiderando as atividades de ensino enquanto produção docente.

A atividade de extensão que fecha a tríade da modernização universitária, acaba, pelos mesmos critérios de avaliação e questionável interesse da Universidade, relegada à ação e esforço quase que individuais do docente que vai executá-la. Ao mesmo tempo em que a Universidade não se empenha em valorizá-la por motivos diversos,

enquanto instituição, aquilo que o professor faz nesta modalidade de atividade acadêmica é, da mesma forma como o ensino, minimamente considerado enquanto produção.

O descrédito no ensino produz fatos que podem parecer extremos, mas desnudam a sua situação na Universidade. A *Folha de São Paulo* (SÁ, 1990), ao publicar uma matéria sobre a avaliação das atividades de ensino assumidas ou não por docentes da USP relatou um episódio ocorrido em 1987 em que uma professora do curso de Física comunicou à comissão de graduação que não iria mais dar aulas apesar do "acordo de cavalheiros" estabelecido para os professores do curso que os obrigavam a dar aulas na graduação com rotatividade de disciplinas. Reclamou que seu tempo era "extremamente precioso" para continuar no ensino "pouco sério" praticado na escola. Os alunos revoltaram-se, a diretoria reagiu, mas foram precisos dois anos para que voltasse regularmente às suas atividades de ensino. Ao ser entrevistada para a matéria a professora afirmou ter sido ela a mostrar que "o rei está nú". Com sua posição extrema, apontava que o ensino não tinha mérito na Universidade, e seu tempo deveria ser usado em atividade que tivesse maior reconhecimento no meio acadêmico: reconhecia que o ensino estava descuidado, a ponto de afirmar que "a palavra aqui é aprovar o aluno" e que, longe de ser uma tarefa prazerosa, o ensino era uma obrigação que necessitava de acordo prévio para ser assumida.

A posição tomada pela professora, embora poucas vezes explicitamente assumida, mas muitas vezes exercida, oferece uma demonstração da posição que o ensino e a pesquisa ocupam no meio acadêmico. Pelo status que podem proporcionar ao docente e à Universidade, a pesquisa e as publicações ficam em destaque. Estas, quando se atêm à educação e ao ensino, não alcançam as mesmas posições de prestígio que as pesquisas das ciências naturais e exatas. Para Miriam Krasilchick (CANDAUI, 1989), a raiz desta hierarquia encontra-se no desprestígio da educação e do ensino na sociedade.

Este desprestígio que se manifesta de diversas formas, não pode ser desconsiderado quando se trata da formação de professores. Formar professores em um país onde a educação não é considerada prioridade, torna-se tarefa extremamente difícil.

Há ainda que se considerar que a formação de professores está sendo feita prioritariamente pelas instituições isoladas de ensino superior e não pelas Universidades. Houve, a partir de 1964, o que *Oliven* (1993, p.73) chamou de paróquialização do ensino superior no Brasil, ou seja, a proliferação das faculdades isoladas do setor privado, com a qualidade daquilo que é limitado em pensamento, interesses e objetivos ao universo de uma paróquia. Hoje, o que se assiste, é a busca, por muitas destas Instituições, em tornarem-se Universidades, oferecendo cursos de Licenciatura nas diversas áreas, suprindo o mercado

de trabalho no ensino, cumprindo assim uma tarefa que as Universidades públicas não dão mostras de conseguir realizar plenamente.

A participação da Universidade na formação de professores através das Licenciaturas e a extensão deste serviço a outras agências ou instituições têm gerado discussões com posicionamentos diferentes sobre a questão.

Conforme manifestação das Associações dos Geógrafos Brasileiros, dos Professores Universitários de História, dos Professores de Língua e Literatura, dos Sociólogos do Estado de São Paulo, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (IOKOI et alii, 1989), o MEC, através da portaria nº 399, de 28 de junho de 1989, que dispõe sobre registro de professores e especialistas em educação decorrentes de cursos ou Licenciaturas e outras habilitações, referenda algumas práticas distorcidas na formação e na profissionalização do professor, aligeirando a sua qualificação. Entendem que, dentre outras prerrogativas, a portaria reafirma a possibilidade de formação de professores em cursos de Licenciatura curta, manifesta a concepção de que o professor divulga o conhecimento e que o cientista constitui o saber, separando o ensino e a pesquisa e, mais grave que isto - na opinião dos manifestantes - concede a habilitação ao magistério aos aprovados em exames de suficiência, já considerados extintos há quase duas décadas, colocando em questão a existência dos cursos de Licenciatura. "Para que investir nesses cursos se, qualquer um, independentemente de sua formação poderá ser professor?", perguntam as Associações (IOKOI et alii, 1989).

Em 1993, possivelmente na tentativa de rever as formas de como os registros são concedidos, a Comissão de Especialistas de Ensino/Educação Superior do Ministério da Educação apresentou um documento explicativo e um anteprojeto de lei reformulando a Portaria nº 399. O novo modelo proposto segue basicamente três princípios: registro para docência em apenas uma disciplina por Licenciatura cursada, formação geral e de qualidade, eliminando-se os registros por habilitação, e possibilidade de desenvolvimento profissional com a ampliação dos registros a serem obtidos em nível de pós graduação. O projeto propõe mudanças nas Licenciaturas e estabelece outros critérios para o registro de professores e especialistas. A título de exemplo, a Licenciatura em Pedagogia só formará professores para a pré-escola e primeiras quatro séries do primeiro grau e para as disciplinas pedagógicas do magistério em nível de segundo grau. Desta forma, os licenciados em pedagogia poderão obter o registro em Magistério da Pré-Escola à 4ª série do 1º grau e em Magistério das Disciplinas pedagógicas do 2º grau, mas não obterão os de Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. Os registros destas disciplinas só serão concedidos aos que tiverem se licenciado

respectivamente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Psicologia ou em Pedagogia, desde que tenham concluído curso de especialização na mesma área de concentração ou curso de mestrado ou doutorado em Educação. Os licenciados na área de línguas poderão obter registro em Português e Literaturas em Língua Portuguesa no 1º e 2º graus ou em língua estrangeira e respectiva(s) Literatura(s) no 1º e 2º graus, conforme o curso de Licenciatura concluído. Para as Licenciaturas em Matemática e em Ciências, o anteprojeto estabelece que deverão prever uma Licenciatura genérica e apenas quatro Licenciaturas mutuamente excludentes em Matemática, em Física, em Química e em Biologia, embora devam ter disciplinas comuns em seus currículos. Com isso, adianta o documento, tenta-se garantir que, durante a fase de formação, o futuro professor estude todas as disciplinas necessárias para o que se chamou de boa preparação e para a criação de bases comuns matemáticas e científicas de fundamentação e que, no futuro exercício da profissão, todos os professores de Matemática e Ciências estejam à altura de acompanhar e absorver os desenvolvimentos matemáticos ou científicos e introduzi-los nas salas de aula e laboratórios de ensino. O registro possível para a área de Matemática será o de Matemática no 1º e 2º graus e, para a área de Ciências, os registros em Ciências no 1º grau, ou em Física no 1º e 2º graus ou em Química no 1º e 2º graus ou em Biologia no 1º e 2º graus. Do capítulo que trata sobre a formação pedagógica, destaca-se a concessão de registro aos que comprovem haver concluído curso de Licenciatura com pelo menos 1/3 ( um terço) do tempo de integralização curricular dedicado à formação pedagógica e cursado a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado em atividades de magistério, precedido sempre que possível de aulas dirigidas ou experimentais desenvolvidas em escolas da comunidade.

Sem chances de participar da elaboração desta proposta, mas com possibilidades de oferecer sugestões, as Universidades receberam o referido documento. No III Congresso Estadual Paulista sobre a formação de Educadores ( maio de 1994), esteve presente um dos membros da comissão que elaborou o anteprojeto da nova portaria, disposto a discutir o documento com os interessados. Dizia, à época, que, em tese, as idéias nele contidas eram a posição do MEC, mas que o Ministério não estava se furtando em ouvir a comunidade universitária.

Apesar da surpresa provocada pelo documento e das discussões promovidas por diversas Universidades em 1993 e 1994, o documento sumiu do cenário. Infere-se que isto se deve a mudanças no âmbito do governo federal e que, a qualquer momento, a idéia pode ser retomada.

Se estabelecida a nova Portaria 399 na direção em que se apresenta no anteprojeto, caberá obrigatoriamente às Universidades reverem seus cursos de Licenciatura e pós-graduação em algumas áreas.

Ao discutir a participação da Universidade na formação de professores *Bernadete Gatti* (1993) apresenta duas possibilidades de atitudes que podem ser tomadas frente à questão: atribuir à Universidade o papel hegemônico ou excluí-la de vez dessa problemática. Considera pertinente perguntar se não se está atribuindo à Universidade um papel hegemônico nessa área, ou se não se está atribuindo à Universidade esse papel de modo hegemônico na medida que apelos contínuos lhe são feitos para que contribua com a formação de professores. Por outro lado, considera que, seja por omissão, seja por desencanto, seja por confronto, pode haver um movimento de exclusão da Universidade, reduzindo-a a um papel marginal face às suas visíveis dificuldades de funcionamento. Frente a esses dois pólos a autora manifesta-se com um não ao monopólio e um não à exclusão e justifica-os. Para *Gatti*, o não ao monopólio das Universidades decorre da necessidade de diversificação das instituições que contribuem com essa formação, bem como da sua regionalização, dadas as dimensões do país e o grande volume das redes de ensino. Em 1988, o Brasil tinha 1.349.090 funções docentes, das quais 1.110.651 (85%) em escolas públicas. São Paulo contava com 268.816 funções docentes para o ensino de 1º e 2º graus, com 222.215 (83%) em escolas públicas (FIBGE, 1990). Entende a autora ser necessário aumentar as oportunidades de participação formativa e o leque de opções teórico-práticas através do ingresso dos sindicatos dos professores, associações de profissionais da educação, centros independentes ou públicos dedicados às questões educacionais na tarefa de formar professores. O não à exclusão é justificado por *Gatti* pelo fato de a Universidade agregar competências específicas e porque, embora institucionalmente não venha assumindo sua responsabilidade nesta formação com o vigor e a importância social que deveria ter, apesar de manter inúmeros cursos de formação de professores para o ensino, ela poderia se rever e assumir de fato sua responsabilidade social face às questões do ensino em diferentes níveis. O problema real, esclarece *Gatti*, não é atribuir hegemonia à Universidade na formação de professores, mas sim preparar a Universidade para desempenhar nesta tarefa o papel que corresponde às suas características - realizar pesquisas educacionais e didáticas, estudar modelos alternativos de formação, preocupar-se com a formação de formadores, etc - alterando, porém, substantivamente o seu modo de operar, integrando em todas essas atividades, como parceiros efetivos, os professores e os técnicos que estão na prática escolar, não só trazendo-os para o seu interior como indo às suas regiões e locais de trabalho.

Já estão em andamento cursos propostos pelo MEC para, em parceria com secretarias de educação dos Estados, Universidades e escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, oferecerem formação aos professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, manifestando concordância com Gatti quanto a não excluir, mas também não dar poderes hegemônicos, à Universidade nesta tarefa. A criação dos Institutos Universitários de Formação de Professores no Rio Grande do Norte e em Minas Gerais com base no acordo Brasil - França é um exemplo disso.

Esta e outras propostas do MEC (como a minuta de reformulação da Portaria 399 e PROLICEN ) têm sido alvos de críticas da ANFOPE que vê nesta política uma forma de manter à margem deste processo os setores organizados da sociedade civil, as associações dos profissionais da educação e as instituições e agências formadoras ( Associação Nacional ...p. 28).

Intra e extra Universidade, questiona-se o papel das Faculdades, Centros e Departamentos de Educação responsáveis pela dimensão das ciências da educação na formação de professores. Muitas vezes considerados incômodos por outros institutos ou departamentos, são expostos como fração menor da totalidade universitária.

O desprestígio das "coisas do ensino", evidencia-se na própria história das Licenciaturas nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo, revista por Maristela Bernardo (1986). Nesse trabalho, a autora faz um levantamento documental e oral de como se estabeleceu e vem sendo tratada a formação do professor secundário na USP, UNICAMP e UNESP. Aponta que alguns episódios ocorridos no interior da USP, decisivos nos rumos da formação do professor, e a concepção ideológica de Universidade que prevaleceu, alimentam o desprezo para com a área da educação. A ciência pura é valorizada, e a profissionalização é concebida como atividade que desdoura a Universidade.

A situação chegou ao ponto de, em 1992 e 1993, os diretores das Faculdades de Educação das Universidade Federais de Brasília (UNB), Ceará (UFCE), Fluminense (UFF), Goiás (UFGO), Minas Gerais (UFMG), Rio de Janeiro (UFRJ) e Rio Grande do Sul (UFRGS) e das Universidades de São Paulo - USP e UNICAMP reunirem-se em um fórum, em diversas ocasiões e locais, para discutir e tornar público, através de documentos, as posições que tinham quanto à natureza institucional das Faculdades que dirigiam, as restrições impostas ao trabalho universitário nelas desenvolvido e os problemas da formação de professores. ( Reunião de diretores..., 1993) Na busca de demarcar o território e de fortalecer o trabalho desenvolvido nas Faculdades de Educação e nos centros e departamentos congêneres, destacaram "...oposição à criação de centros de formação de professores especializados por campo de conhecimento; e a resistência à retirada das



*práticas de ensino e dos estágios do âmbito das responsabilidades das Faculdades de Educação.* (Reunião de diretores..., p.6, 1993)

Sem se furtarem de assumir a necessidade de mudanças, os diretores expuseram o aprofundamento do desgaste que a formação de professores vem sofrendo e evidenciaram que as investidas para subtrair das Faculdades, Centros e Departamentos de Educação uma participação mais próxima e contundente na formação de professores decorre do baixo status que tradicionalmente têm os profissionais que lhes cabe formar.

É inegável a crise de identidade dos professores que não encontram no exercício de suas funções o reconhecimento que lhes caberia pela importância do papel que têm. O desprestígio social, acompanhado do desprestígio salarial da função docente especialmente no ensino fundamental e médio, mas já ramificado para o universitário, têm afastado possíveis bons professores das escolas públicas e possíveis candidatos a professor dos vestibulares das Universidades públicas.

Enquanto os licenciados passam a ocupar outras funções fora do magistério que lhes oferecem melhores salários, ou inserem-se na rede privada de ensino, ou ainda sobrecarregam-se de aulas na rede pública para terem maior rendimento salarial, as Licenciaturas da Universidades Públicas vão se esvaziando ao longo dos cursos. Já houve casos de cursos sem concluintes anuais e de outros nos quais o número de candidatos foi inferior ao número de vagas. Tome-se, como exemplos, o curso de Física da UNICAMP que no ano de 1989 não formou nenhum professor, ou a Licenciatura em Matemática oferecida no período diurno pela UNESP de São José do Rio Preto que teve no vestibular do mesmo ano de 1989 a relação candidato vaga inferior a 1 por 1.

Entretanto, há que se considerar que à crise financeira e moral do trabalho docente subjaz, dentre outras, a ausência de uma definição das qualificações que o professor precisa ter para tornar-se membro de um grupo profissional. A história da formação de professores no Brasil aponta as dificuldades de se entender a atividade docente como uma profissão com limites definidos. Formam-se professores nas Universidades com o objetivo de colocá-los no mercado de trabalho. Mas será que nesta formação há clareza quanto às especificidades da profissão?

É na linha desta dúvida que o trabalho aqui apresentado pretende se pautar. Tendo como objeto de estudo a formação de professores, a sua preocupação central é compreender o desenvolvimento desta prática em uma Universidade pública respondendo à seguinte questão:

**Como a UNESP, enquanto Instituição que assume formalmente a tarefa de formar professores, realiza este trabalho?**

Sabe-se, de antemão, que qualquer tentativa de buscar uma resposta definitiva e inequívoca para o que se pergunta, quando se reconhece a dimensão histórica dos acontecimentos que a circundam, determinam e provocam, é tarefa infrutífera.

A formação de professores em uma Universidade com o porte e a organização da UNESP é fonte inesgotável de indagações e pesquisa porque o que se investiga é um processo, e não um fato. Entretanto, desvelar um pouco do trabalho dessa Universidade no que concerne à formação de professores, será contribuir para a elaboração de um projeto para as Licenciaturas.

## CAPÍTULO I

### DELINEAMENTO DA PESQUISA

#### 1- Enfoque Metodológico

As tendências atuais de metodologia da pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, na qual se situam os estudos de educação, têm encaminhado propostas que permitem, não mais apenas quantificar, mas especialmente qualificar os dados obtidos.

Ao se pronunciarem sobre a evolução da pesquisa em educação, *Ludke e André* (1986) afirmam que, por muito tempo, o fenômeno educacional foi estudado como um fenômeno físico, passível de ser isolado, onde as variáveis que o compõem também pudessem ser isoladas. Dessa forma, o investigador poderia e deveria manter-se o mais distante possível do objeto de estudo, a fim de que suas idéias e valores não interferissem na sua ação de conhecer. Isso garantiria que os dados fossem apresentados "tais como são".

No entanto, lembram as autoras, passou-se a entender, através das próprias pesquisas, que os fatos e dados não se manifestam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. O ato de pesquisar pressupõe que, ao investigar, aquele que o faz, investe no objeto pesquisado todo o referencial de conhecimento que construiu ao longo de sua vida. Não há, portanto, possibilidade de separar o investigador do objeto da sua investigação.

Acrescente-se a isso o fato de que as tendências qualitativas acabaram evidenciando o caráter mutável e, portanto, dinâmico da educação. Esta, passou a ser, cada vez mais, entendida como situada em um contexto histórico, inserida em uma realidade histórica que passa por transformações.

Assim sendo, há pouco mais de uma década, começaram a aparecer no Brasil trabalhos com propostas metodológicas que buscavam superar, pelo menos parcialmente, as limitações da pesquisa em educação como até então era conduzida..

Embora não possam ser consideradas como tendência metodológica predominante nas pesquisas sobre educação, as abordagens qualitativas têm apresentado considerável crescimento.

Isso pode ser observado no estudo realizado por *Gamboa* (1987) sobre a Epistemologia da pesquisa em Educação, em que apresenta a produção discente dos cursos de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo, entre 1971 e 1984, tomando como

universo de análise 502 dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas nesses cursos.

O autor arrola os fatores determinantes da utilização das abordagens fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas enquanto orientação teórico-metodológica, bem como justifica a possibilidade de crescimento numérico de trabalhos dessa natureza. Chama a atenção para o fato de a tendência empírico-analítica ser predominante nas pesquisas sobre educação no Brasil e especialmente para as dificuldades de aplicação dos pressupostos epistemológicos das abordagens qualitativas nessas pesquisas.

Igualmente preocupada com as conotações que a metodologia vem ganhando nas discussões sobre métodos qualitativos e quantitativos, Franco (1988) diferencia os significados que esta pode ter, se associada à epistemologia do conhecimento em uma perspectiva histórica e crítica, ou se concebida como conjunto de procedimentos utilizados para captar e interpretar o empírico. No primeiro caso, afirma a autora, a metodologia pressupõe um processo de construção que considera a apreensão da realidade como momento indispensável da intenção do investigador apreendê-la. No segundo caso, é o caminho que o investigador percorre para a apreensão da realidade, sem questionar que tipo de vinculação se estabelece no caminho entre o sujeito que conhece e a realidade a ser apreendida.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de que um referencial teórico que anuncia a utilização de uma orientação metodológica qualitativa, se concretize igualmente nas análises do que se investiga.

No estudo aqui proposto, que busca compreender e analisar as representações de professores e alunos sobre as Licenciaturas nas quais estavam envolvidos, a utilização de uma metodologia qualitativa de investigação científica se faz necessária.

O pesquisador será o interlocutor entre o conhecimento que detém acerca do já produzido e acumulado sobre o que investiga, e o novo que se manifesta pela sua intervenção. A relação que estabelecerá com os dados não será de neutralidade (se é que ela existe), mas, sim, reveladora dos valores que traz consigo, uma vez estudioso daquilo que pesquisa.

Buscar nas declarações de alunos e professores - mesmo quando estes ocupam e/ou acumulam temporariamente outras funções na Universidade - a visão que têm das Licenciaturas aqui consideradas, é dar-lhes a palavra. Analisá-la qualitativamente significa assumir um papel de não neutralidade e sim de sujeito da pesquisa dentro do contexto investigado.

1

A importância das manifestações dos alunos sobre os cursos que estavam concluindo quando sujeitos deste estudo, estabelece-se pelo lugar que ocupam na organização da Universidade. Grigoli (1990), ao estudar o cotidiano da sala de aula na Universidade, chama a atenção para esta questão, considerando que "*A visão e o discurso do aluno sobre esse cotidiano percebido e vivido representam a possibilidade de apreender uma dimensão crucial da vida da Universidade e que não está contemplada nas análises que se detêm nas estruturas formais e burocráticas da instituição. Além disso, privilegiar a palavra do aluno significa deslocar o foco de análise, focalizando não a história dos poderes constituídos, mas aquela em construção pelos sujeitos que tecem o seu cotidiano*" (GRÍGOLI, 1990, p. 7).

Ocupando outro espaço, mas no mesmo processo de formação de professores em que os alunos estão envolvidos, os professores das Licenciaturas aqui estudadas oferecem uma outra visão do cotidiano da Universidade. Já são profissionais, envolvidos não só por uma cultura geral própria das pessoas de "uma dada cultura", mas são também expostos ao que Penin chamou de cultura escolar. "*De fato, a escola cria e produz, ela própria, um saber específico, considerando, de um lado, a confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral e de outro, aqueles menos elaborados, provenientes tanto da "lógica" institucional quanto das características da profissão como ainda da vida cotidiana escolar.*" (PENIN, 1994, p.26).

Analisar o que alunos e professores declaram sobre os cursos de Licenciatura da UNESP, com os quais estão, ou estiveram envolvidos, é possível dada a capacidade que o homem tem de representar o mundo.

No estudo que desenvolvi anteriormente sobre representações e atuação de professores (PAGOTTO, 1988), busquei em autores como Moscovici (1968), Bleger (1985), Libânio (1980), Piaget (1964) e seu revisionista Furth (1984), as posições que apresentavam sobre como o homem significa ou representa o mundo. Igualmente recorri ao trabalho de Mello (1982) que, ao analisar as representações do professor de 1º grau a respeito de sua prática docente, destacava e interpretava aspectos levantados por Moscovici. Encontrei nesses autores as possibilidades que o homem tem de conceber, pensar, elaborar, refletir, reproduzir, recriar, construir e representar a realidade com a qual interage, que me permitiram analisar as declarações daqueles professores sobre a formação que tiveram e o trabalho que realizavam.

No presente estudo, revi este referencial para buscar e analisar as manifestações dos alunos, professores e demais entrevistados, sobre o que é investigado, e acrescentar algumas leituras de/e sobre Henry Lefebvre referentes às representações,

especialmente "*La presencia y la ausencia - Contribución a la teoría de las representaciones*" do autor e as considerações de *Penin* (1994) sobre a questão.

Para *Lefebvre*, ao conceito de representação subjaz uma teoria do conhecimento e do desconhecimento, sendo o conhecimento resultante da atividade teórica da consciência e da prática humana particular e coletiva, e o desconhecimento a parte do real que ainda não está organizada via saber instituído ou propriamente conhecimento, mas que existe na prática social. O autor amplia o que é para ser considerado pelo pensamento crítico, abrangendo o não instituído, mas existente, e o não concebido, mas vivido. Entende que no processo de produção do conhecimento sujeito e objeto são elementos fundamentais, em ininterrupta interação.

Assim *Lefebvre* considera que, antes de elevar-se ao nível teórico, o conhecimento é prática social e só através dela o homem entra em contato com a realidade objetiva, com os outros seres e homens. É essa interação que permite ao homem estabelecer relações, agir, reagir e participar da construção e acumulação do saber da humanidade.

Tendo estes pontos de referência para coletar dados e analisar as opiniões dos sujeitos deste estudo, considereirei que as manifestações obtidas são o resultado da prática que desenvolveram nos cursos de Licenciatura e evidenciam expectativas, necessidades, modos de ser, de pensar e viver.

Ao se pronunciarem, os sujeitos tomaram decisões que não podem ser consideradas gratuitas. Havia um interlocutor direto (a pesquisadora) e outros interlocutores que, em outros momentos, participaram do processo de construção das opiniões enunciadas.

Para analisar o conteúdo das manifestações, foi preciso buscar sentidos e significados. Sentidos, no que foi e não foi dito e escrito. Significados, nas facilidades e dificuldades de obter dados necessários. Para tanto, fez-se necessário conhecer e considerar o contexto sócio-histórico do sujeito que elaborou e vivenciou a prática sobre a qual se manifestou, através da linguagem, bem como o contexto sócio-histórico mais amplo, onde esta prática se realizou, por ter sido esta, em última instância, a lhe atribuir sentido.

Em trabalhos de análise como o aqui proposto, é imprescindível compreender o significado que cada sujeito dá às suas palavras. Sendo a linguagem produzida em condições determinadas, cabe a quem as analisa considerar que ela varia no tempo, no espaço e nas relações sociais. Aí, então, torna-se possível evidenciar o seu processo de produção.

## 2- Desenvolvimento da Pesquisa

Estudar a formação de professores tem se evidenciado importante para a necessária revisão das Licenciaturas.

Em estudo anterior (PAGOTTO, 1988), levantei alguns aspectos sobre a temática, ao descrever e analisar as representações de professores da rede pública sobre formação e atuação docente. Dos sujeitos daquele estudo, parte era licenciada pela UNESP, através do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto.

Isso permitiu que se conhecesse um pouco do que o referido Instituto vinha realizando na formação de professores.

Atualmente, como docente de uma das disciplinas pedagógicas das Licenciaturas do referido Instituto, considerei ser pertinente um estudo mais amplo que mostrasse as **Licenciaturas da UNESP** e contribuísse para a melhoria desses cursos, atendendo a uma necessidade que a própria Universidade manifesta ter.

Para realizá-lo, entendi ser necessário começar por delinear historicamente a **implantação dos cursos de formação de professores no Brasil** e conhecer o **processo de criação da UNESP**, para, em seguida, investigar **como se dá no seu interior a formação de professores**.

Os dados históricos sobre a formação de professores no Brasil foram obtidos através de **pesquisa bibliográfica e documental**. Aqueles referentes à criação da UNESP e às implicações deste fato nas Licenciaturas foram coletados também por **pesquisa bibliográfica e documental** à qual se acrescentaram **entrevistas e depoimentos orais** de pessoas consideradas sabedoras do processo, por terem dele participado em algum momento, direta ou indiretamente.

Comecei este trabalho na biblioteca da Reitoria da UNESP, consultando o material disponível sobre a sua criação, ao qual foram se juntando as produções acadêmicas que tratavam do assunto. Em continuidade, entrevistei o professor Jorge Nagle, ex-reitor da UNESP, e esclareci algumas passagens do processo com a professora Maria de Lurdes Mariotto Haidar, ex-membro da CESESP - Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo- em exercício à época da criação da Universidade e com professores mais antigos e ex-alunos do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. Para esta etapa do trabalho, elaborei um roteiro de entrevista que permitisse obter dados sobre os motivos que determinaram a criação da UNESP; de onde (órgão, instituição, pessoas) surgiu a idéia de congregar os Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo em uma Universidade; como foi o processo de criação, a repercussão da criação

da UNESP nos Institutos Isolados; os critérios utilizados para a extinção de cursos e para a criação dos centros de excelência; a função destes centros; o significado e as atribuições dos departamentos de educação pós criação da UNESP e sobre a organização dos cursos de Licenciatura face à criação da UNESP.

Para conhecer a UNESP enquanto Universidade Pública que forma professores, delineei uma **pesquisa empírica** que permitisse conhecer as Licenciaturas através da "**palavra da instituição**", através de seus alunos, professores e coordenadores de cursos.

No entanto, era preciso definir quais Licenciaturas seriam objeto deste estudo, uma vez que a UNESP possui atualmente trinta e quatro cursos desta natureza, abarcando treze diferentes habilitações, distribuídas em onze campi, sendo praticamente impossível, e não necessário, desenvolver um trabalho que abrangesse todas elas.

Os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas encontram-se em Assis, Bauru, Botucatu, Rio Claro e São José do Rio Preto; os de Educação Física, em Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro; os de Física, em Bauru, Guaratinguetá e Rio Claro; os de Matemática, em Bauru, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto; o de Química, em Araraquara; os de Ciências Sociais, em Araraquara e Marília; os de Educação Artística, em Bauru e São Paulo; o de Filosofia, em Marília; os de Geografia, em Presidente Prudente e Rio Claro; os de História, em Assis e Franca; os de Letras, em Araraquara, Assis e São José do Rio Preto; os de Pedagogia, em Araraquara, Marília, Presidente Prudente e Rio Claro; e os de Psicologia, em Assis e Bauru.

Embora todos tivessem a mesma importância, ao se iniciar este estudo, mas, dado o grande número e a duplicação de cursos de Licenciatura nas diferentes áreas em funcionamento da UNESP, a escolha dos cursos que vieram a ser objeto da investigação que aqui se propõe, foi feita após estudos que permitiram elegê-los sem grandes equívocos. Considerei que este estudo deveria focalizar as Licenciaturas que tivessem o Bacharelado correspondente no mesmo Instituto, pertencendo ambos ao mesmo Conselho de Curso por se entender que, ao analisar as duas modalidades de formação sob os cuidados de uma mesma instância acadêmico-administrativa, possivelmente se evidenciaria ou não a "vocação" de os referidos cursos para formar professores.

Essa solução manifestou-se aceitável do ponto de vista metodológico pelo fato de os Bacharelados servirem de paradigma para possíveis análises das Licenciaturas, bem como por ambos estarem organicamente ligados. Conforme Proc. no 497/83 RUNESP, convivem, na UNESP, três diferentes padrões dessa ligação. Ainda persiste o antigo modelo, em que a Licenciatura nada mais é que o Bacharelado acrescido da formação pedagógica. Este divide espaço com mais dois. Um, no qual as duas modalidades de curso



coexistem como cursos separados e paralelos, numa mesma área; e outro, numa posição intermediária, organizado no espírito da letra do Parecer CEF 292/62, segundo o qual Licenciatura e Bacharelado são bifurcações de um conjunto de disciplinas comuns. Neste modelo, a carga horária destinada à formação pedagógica é, no Bacharelado, utilizada para intensificar especialidades.

Assim, foram considerados neste estudo os cursos de Licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas, Física, Geografia e Educação Física, de Rio Claro; o de Geografia, de Presidente Prudente; o de Psicologia de Assis; o de Ciências Biológicas, de Botucatu; os de Matemática e Ciências Biológicas, de São José do Rio Preto, os de Letras, Química e Ciências Sociais, de Araraquara; e o de Ciências Sociais de Marília.

O Curso de Letras do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto não foi incluído, embora exista no mesmo Instituto o Bacharelado com habilitação em Tradução, pelo fato de terem Conselhos de Curso distintos, que os caracteriza também como cursos distintos.

Quando cheguei à conclusão de que eram catorze os cursos com os quais iria trabalhar, não tive dúvidas de que teria muito a fazer e, conseqüentemente, não poderia me estender em cada um deles. Por outro lado, também não tinha dúvidas de que a minha proposta de trabalho não se dirigia à busca de explicitar a formação de professores de disciplinas específicas, mas sim à formação de professores em uma Universidade, abordando seus aspectos mais gerais. Embora desafiador e envolvente, este estudo me pareceu, por vezes, uma imprudência, dado o volume de trabalho que se apresentava.

Os **alunos**, **sujeitos** deste estudo, vieram a ser os formandos de 1993 dos cursos estudados. Os **professores**, os indicados por seus próprios alunos, e os **coordenadores**, aqueles que estivessem no exercício da presidência dos Conselhos dos Cursos em questão, no período em que estes dados fossem coletados.

A Pró-Reitoria de Graduação que coordena as atividades e detém informações sobre o desempenho dos cursos da sua área de atuação também foi ouvida e consultada sobre a política e projetos da Universidade para a formação de professores, bem como ofereceu documentos que vieram a ser utilizados. A título de complementar informações e conhecer aspectos mais formais da organização dos cursos, foi necessário, e importante, **consultar documentos, ler catálogos de cursos, projetos, grades curriculares e relatórios**.

Para coletar os dados junto aos alunos, entrevistar os coordenadores dos cursos e os professores indicados pelos alunos, desloquei-me até os campi em que se encontram os cursos estudados. Foram inúmeros os interurbanos dados para agendar datas

e combinar detalhes, além de quilômetros e quilômetros rodados para cobrir as distâncias que me separavam geograficamente dos meus interlocutores.

As entrevistas com os coordenadores do Conselhos de Curso foram realizadas entre outubro e novembro de 1992. Considerei necessário iniciar a pesquisa de campo por aí, pois os dados que tinha disponíveis sobre cada curso naquele momento eram basicamente os apresentados nos Guias do Vestibulando da UNESP acrescidos de uns poucos relatórios dos Conselhos de Curso que haviam sido implantados, pode-se dizer, experimentalmente, em 1989. Esta decisão manifestou-se adequada, pois, além de ter a visão de docentes sobre os cursos dos quais eram professores e coordenadores, tive também as informações que me permitiram caracterizar melhor cada uma das Licenciaturas e elaborar o questionário a ser aplicado nos alunos e o roteiro de entrevista a ser usado com os professores que vieram a ser indicados pelos alunos.

Para esta "primeira rodada" de entrevistas, elaborei um **roteiro** com tópicos que privilegiavam basicamente quatro assuntos que considerei serem de maior interesse: o acesso e a permanência do aluno na Licenciatura, a proposta do curso, o funcionamento da Licenciatura e o desempenho do Conselho de Curso.

Com as questões formuladas no tópico **acesso e permanência**, eu pretendia saber do coordenador de cada curso quando é que o aluno faz a opção pela Licenciatura, a relação candidato-vaga no último vestibular, o número de formandos das últimas turmas de Licenciatura e Bacharelado e a existência e determinantes de evasão e reprovação.

Como a Pró-Reitoria de Graduação vinha incentivando os Conselhos a fazerem avaliação dos cursos e a propor reformulações, centrei o tópico **proposta do curso** em questões que explicitassem se houve ou não reformulação, por que foi feita ou não a reformulação, o envolvimento das pessoas na reformulação, quem foram os mais participantes, o que diferencia a Licenciatura do Bacharelado, se há partes comuns ou se os dois cursos são diferenciados desde o início e se foi delineado o "perfil do aluno" que se quer formar em cada modalidade de curso.

Sobre o **funcionamento das Licenciaturas** interessava-me saber quando o aluno começa a ser preparado para ser professor, como está organizado o currículo e a grade curricular, se houve modificações quanto às ementas, organização e seleção dos conteúdos, à metodologia de ensino, à avaliação da aprendizagem ou a qualquer prática que o curso vinha desenvolvendo, se há professores das disciplinas específicas preocupados com a formação de professores para o 1º e 2º graus e se o Conselho tem dados sobre a ocupação de ex-alunos.

Quanto ao **funcionamento do Conselho de Curso**, dadas as atribuições que lhe foram consignadas pela Pró-Reitoria de Graduação com o objetivo de estabelecer-se

como uma instância aglutinadora dos departamentos envolvidos em um curso, mas que em seus primeiros anos parecia concorrer com estes próprios departamentos na visão dos "departamentalistas", interessei-me especialmente por tocar em duas questões: os cursos melhoraram com a sua criação? Como ficaram estabelecidas as competências do Conselho e dos departamentos?

Embora tenha utilizado basicamente este roteiro de entrevista com cada um dos coordenadores, cabe a observação de que não houve a intenção de homogeneizá-las, uma vez que os sujeitos foram considerados únicos e detentores de informações com significados e sentidos singulares. Assim, as entrevistas procuraram guardar o enfoque de cada entrevistado. O registro foi feito através de anotações que eram lidas logo após as entrevistas, às quais acresci, sempre que necessário, dados que eventualmente havia deixado de registrar mas que estavam na minha memória.

Assim, entrevistei 12 dos 14 coordenadores de curso no final de 1992. Dadas as dificuldades de agendar datas e horários compatíveis para mim e para os coordenadores dos Conselhos de Curso de Ciências Sociais de Araraquara e Marília, as entrevistas com os mesmos foram programadas para outra ocasião e acabaram realizadas em meados de 1994. Apesar de adiada, não foi possível falar pessoalmente com a coordenadora do curso de Marília, mas esta limitação foi superada pelas entrevistas que realizei com outras duas professoras, uma das quais extremamente atuante no processo de reformulação do curso e, portanto, conhecedora do funcionamento da Licenciatura e do Bacharelado.

Cada um dos **registros das entrevistas** foi lido e relido para que eu pudesse ter a dimensão do particular e dos possíveis pontos de identidade entre os cursos, e as informações ali obtidas foram juntadas às das outras fontes já mencionadas. Esses dados que foram dispostos em um texto que mostrava a organização geral de cada cursos e tentava compará-los entre si, vieram, em um primeiro momento, a ser fonte de informações para a elaboração de um questionário para ser aplicado aos alunos e de um roteiro de entrevista para ser usado com professores dos cursos estudados e posteriormente, incorporados ao trabalho.

O **questionário** utilizado com os alunos (anexo 1) foi estruturado em duas partes. Na primeira, buscou-se um perfil do aluno enquanto estudante, considerando idade, sexo, curso, turno, ano e condições de ingresso, condições de moradia, escolarização anterior à Universidade e possibilidades de já ter concluído outro curso superior e de estar trabalhando. Na segunda parte pretendeu-se apreender a visão que o aluno tinha sobre a Licenciatura que estava concluindo, considerando a satisfação da expectativa que tinha em relação ao curso, a sensação de ter condições para o trabalho docente, as principais contribuições e deficiências do curso, a preocupação das disciplinas específicas das áreas e

das pedagógicas com a formação de professores, o domínio dos conteúdos específicos e a importância atribuída às disciplinas pedagógicas, a existência de relacionamento entre os conteúdos e o contexto histórico-social, características do melhor professor e do que atuou mais negativamente na sua formação, a qualidade do ensino quanto a conteúdos, bibliografia, didática do professor, relacionamento professor-aluno, avaliação, atividades práticas, estágios e visitas e a adequação do curso à formação de professores. Interessava-me também saber os planos que os alunos tinham para o ano seguinte em relação a trabalho e/ou estudos e quem, dentre os professores que tiveram no curso, apontariam como um bom professor para que eu pudesse entrevistar.

Para chegar à versão final deste instrumento, apliquei-o, sob a forma de estudo piloto, em setembro de 1993, em 15 alunos formandos do curso de Licenciatura em Letras do campus de São José do Rio Preto que não viriam a ser sujeitos deste estudo. Solicitei que respondessem ao questionário e fizessem anotações, apontando, caso assim considerassem, as questões dúbias e/ou de difícil compreensão, bem como se manifestassem quanto à relevância das questões e do questionário como um todo, fazendo referências às dificuldades que pudessem encontrar ao respondê-lo. A partir das observações manifestadas na testagem, foram feitas modificações, reelaborando o enunciado de algumas questões para torná-las mais claras e reordenando-as parcialmente, sem que o questionário fosse alterado em sua essência. Submeti-o, então, à apreciação de um professor do departamento de educação para que se manifestasse quanto ao seu conjunto, tendo em vista a proposta do trabalho. O princípio que norteou a elaboração do questionário foi o de propor questões que levassem os alunos a dar opiniões sobre a situação real pois o que se pretendeu foi levantar as condições efetivas de funcionamento das Licenciaturas do ponto de vista deles.

**Os respondentes eram os possíveis formandos do final do ano de 1993 de 14 Licenciaturas** que já vinham sendo estudadas. A escolha destes sujeitos pareceu-me inequívoca, porque, estando prestes a concluir o curso, teriam a visão da sua totalidade, podendo oferecer a contribuição que este trabalho necessitava. Solicitei a relação de concluintes às seções de graduação de cada um dos Institutos ou Faculdades da UNESP onde estes cursos estão alocados e, à medida que as respostas iam chegando passei a agendar a "segunda rodada" de coleta de dados pelos campi.

A aplicação do questionário requeria que eu fizesse contato e solicitasse ajuda de pelo menos um professor de cada curso ou coordenador, pois precisava saber os horários de aulas dos alunos e a disponibilidade destes para respondê-lo. O que me pareceu inequívoco quando elegi os sujeitos desta parte do trabalho, tornou-se um punhado de dúvidas e dificuldades para ter acesso a eles. Muitos alunos concluintes cursavam uma ou duas disciplinas e pouco iam à Universidade. Outros cursavam várias disciplinas, mas nem

sempre coincidentes. Um outro grupo, embora tivesse seus nomes constando das relações de formandos, não iriam concluir o curso por terem sido reprovados em disciplina semestral ou abandonado uma ou mais disciplinas durante o ano, adiando assim a formatura, e ainda havia aqueles que faltavam no dia da aplicação. Enfim, logo avalei que não conseguiria aplicar o questionário em todos os alunos das relações recebidas e que teria de lançar mão de todas as prerrogativas que estivessem ao meu alcance para conseguir o maior número possível de respondentes. Para chegar a este intento, a cooperação de colegas professores dos cursos foi imprescindível. Os responsáveis pela prática de ensino, por terem em quase todas as Licenciaturas o maior número de alunos, possíveis formandos, matriculados, conseguiam reunir o maior número de sujeitos. Alguns professores dispuseram-se também a entregar e recolher os exemplares do questionário que ficaram sob a sua guarda para serem respondidos por alunos com os quais eu não conseguira fazer contato e remetê-los a mim.

Do final de outubro ao início de dezembro de 1993, dediquei-me a coletar estes dados e só não fui a Botucatu, em busca dos alunos de Ciências Biológicas do Instituto de Biociências daquele campus, porque um colega, professor de Prática de Ensino, prontificou-se a fazer as minhas vezes, contatando os alunos e aplicando os questionários e remetendo-os a mim.

O fato de o questionário ser auto-aplicável por não requerer orientações especiais para ser respondido, permitiu que, em janeiro de 1994, eu voltasse a investir na busca dos sujeitos.

Embora soubesse que as relações de possíveis formandos que eu tinha não eram coincidentes com os números reais destes, considerei insatisfatória a quantidade de questionários respondidos pelos concluintes dos cursos de Geografia de Rio Claro, Ciências Sociais de Marília, e Letras, de Araraquara. Assim, solicitei mais uma vez às seções de graduação a relação de concluintes destes cursos, desta vez com os respectivos endereços, e remeti, para todos, outros exemplares do questionário por eu não ter o controle de quem já o havia respondido, dado o anonimato dos sujeitos. Incluí um envelope devidamente selado e a mim endereçado para a resposta e uma carta em que expunha a situação, reiterava o pedido para que respondessem e desculpava-me, pedindo que desconsiderassem a correspondência, caso já tivessem respondido o questionário.

O retorno foi satisfatório no que diz respeito aos concluintes dos cursos de Geografia e Letras. Das respostas, quatro vieram acompanhadas de gentis cartas nas quais os alunos explicavam-se ou desculpavam o fato de não terem respondido ao questionário por ocasião da minha visita e colocavam-se à disposição caso fossem necessárias outras informações. Dos de Ciências Sociais de Marília não recebi respostas e, no início de março,

considere encerrada esta coleta por entender que já estavam exauridas as possibilidades de obtê-las.

Contabilizando os possíveis formandos e os questionários respondidos, os totais correspondiam a 343 e 229 assim distribuídos:

CAMPUS	CURSO	CONCLUINTES	SUJEITOS
Marília	C. Sociais	22	10
Rio Claro	Geografia	27	14
	Física	13	13
	Matemática	10	07
	C. Biológicas	21	16
	Ed. Física	14	08
S.J.R. Preto	C. Biológicas	16	14
	Matemática	38	19
Araraquara	Letras	38	21
	C. Sociais	49	38
	Química	16	11
Assis	Psicologia	39	23
Botucatu	C. Biológicas	06	06
P. Prudente	Geografia	29	29

Embora não pretendesse trabalhar com os dados dos questionários no início de 1994, precisava, ao menos, saber quem eram os bons professores que os alunos haviam indicado para serem entrevistados e concluir toda a coleta prevista na pesquisa. Ao manusear os questionários para retirar da última página o dado que me interessava, procurava ater-me em algumas respostas dadas pelos alunos para as questões referentes às Licenciaturas. Mesmo realizada de forma aleatória e assistemática e sequer ter sido programada, esta estratégia acabou por proporcionar-me algumas informações que vieram juntar-se a outras que eu já tinha para o roteiro das entrevistas que ainda deveriam ser feitas com os professores.

Os questionários aplicados aos alunos foram agrupados por curso. Todas as respostas de todos os alunos de cada curso foram transcritas, e os dados obtidos tratados de acordo com a natureza das questões. Se objetivas, o tratamento foi quantitativo com

frequências simples e percentuais. Quando abertas as questões foram tratadas qualitativamente, agrupadas em classes de respostas, buscando linhas temáticas e subtemas para as análises e depois quantificadas. A título de melhor visualização do tratamento desses dados, os que se referem ao curso de Matemática de São José do Rio Preto, encontram-se em anexo. (anexo 2) O conjunto destes dados obtidos em cada curso, vieram a se incorporar ao trabalho como uma explicitação das Licenciaturas na perspectiva dos alunos, às quais se somaram as manifestações dos professores entrevistados.

A "terceira rodada" de coleta de dados pelos campi foi feita ao longo de 1994. Desta feita, os sujeitos eram os **professores das diferentes Licenciaturas**, indicados pelos seus próprios alunos que, ao serem entrevistados, vieram a manifestar a visão que tinham sobre as Licenciaturas nas quais trabalhavam e sobre a formação de professores.

O roteiro elaborado para estas entrevistas continha itens que lhes permitiam falar sobre a própria **profissão**, considerando a formação que tiveram, cursos e disciplinas em que atuavam, início de carreira e trabalho anterior à Universidade; sobre **a visão e expectativas que tinham sobre a Licenciatura na qual estavam trabalhando**, onde se incluíam aspectos positivos e negativos dos cursos, sugestões para mudanças e avaliação dos egressos enquanto profissionais do magistério; **aspectos mais amplos da formação de professores**, tais como a formação de professores na UNESP e no Brasil e o magistério de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus e, para finalizar, como viam **o fato de terem sido apontados por seus alunos como bons professores**.

Embora este trabalho não tivesse como temática "bons professores das Licenciaturas", a opção por solicitar aos alunos que os indicassem se deu como forma de tentar garantir como sujeitos das entrevistas professores que, mesmo por motivos diversos, haviam sido notados pelo trabalho que vinham desenvolvendo na formação de professores. A idéia inicial era entrevistar o professor mais apontado em cada curso. No entanto, houve casos de empate e votações muito próximas que me levaram a entrevistar dois professores de um mesmo curso por entender que ambos teriam coisas interessantes a dizer, totalizando não mais os catorze pretendidos, mas dezenove encontrados. Assim, foram considerados dois professores dos cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Física, de Rio Claro, do curso de Geografia, de Presidente Prudente e do de Psicologia, de Assis. Dos demais - Geografia e Educação Física, de Rio Claro, Matemática e Ciências Biológicas de São José do Rio Preto, Ciências Biológicas, de Botucatu, Ciências Sociais, de Marília e Ciências Sociais, Química e Letras, de Araraquara - considerou-se um professor. Do conjunto de professores apontados pelos alunos, com exceção do de Ciências Sociais de Marília, todos os demais foram entrevistados. A impossibilidade de entrevistar o primeiro, o segundo ou o terceiro mais indicados do curso de Marília se deveu ao fato de estes terem se afastado para

estudos, um dos quais para o exterior. Para superar esta dificuldade, solicitei a um colega, conhecedor da dinâmica de funcionamento do curso, que indicasse outro docente que, na sua opinião, satisfizesse as diretrizes que eu havia traçado. Acatada a sugestão, este procedimento manifestou-se plenamente adequado.

Estas entrevistas foram registradas em vinte e uma horas de fitas gravadas e posteriormente transcritas por mim, salvo a realizada com o professor do curso de Ciências Biológicas de Botucatu que, pela impossibilidade de conciliação de datas, apresentou as suas posições por escrito, frente a um conjunto de pontos e questões, desdobradas do roteiro original.

Tal como nas entrevistas com os coordenadores dos Conselhos de Curso, cada uma das realizadas com os professores tomou contornos próprios da individualidade dos entrevistados. Embora existisse um roteiro, o que determinava a dinâmica das entrevistas eram as próprias colocações dos entrevistados. A flexibilidade das entrevistas **semi-estruturadas** permite que cada sujeito seja considerado como ser único, ao mesmo tempo em que oferece ao entrevistador a possibilidade de obter os dados que são necessários à pesquisa. A transcrição da entrevista realizada com um dos professores indicados, encontra-se em anexo a título de exemplificação (anexo 3).

Da mesma forma como o procedido com as entrevistas junto aos coordenadores dos Conselhos de Curso, essas lidas e relidas e seus conteúdos foram incorporados ao trabalhos, especialmente para explicitar as posições manifestadas pelos alunos nos questionários.

### 3 - Estrutura da exposição

Já tendo introduzido este trabalho, onde procurei mostrar a origem da investigação que o orienta e apresentado neste primeiro capítulo o delineamento da pesquisa, finalizo-o anunciando a estrutura da exposição das partes subseqüentes.

No capítulo II, apresento uma retrospectiva histórica da implantação das Licenciaturas no Brasil. Inicio-a com a criação da Universidade brasileira, apontando a despreocupação existente, desde os seus primórdios para com os cursos de formação de professores, passando pela criação das Licenciaturas, chegando aos dias atuais.

O capítulo III é uma análise das discussões atuais sobre as Licenciaturas, empreendidas por comissões ou em eventos especialmente organizados com o intuito de



oferecer lhes subsídios. A ANFOPE, os Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores e o Fórum das Licenciaturas da USP, são, dentre outros, aqui considerados enquanto contribuindo para a discussão dos cursos que formam professores.

O capítulo IV trata da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - enquanto Instituição que se dedica à formação de professores. Além da sua caracterização, é apresentado um breve histórico da sua criação e apontados alguns dos caminhos que essa Universidade vem abrindo para adequar os seus cursos de graduação e melhor formar os seus alunos.

No quinto capítulo, tem-se uma rápida retomada do problema, como forma de introduzir a apresentação e as análises dos dados obtidos junto aos Conselhos de Curso das Licenciaturas consideradas neste estudo, dos seus alunos e professores, e dispostos nos capítulos subsequentes.

O capítulos VI contém os dados dos cursos da área de Ciências Exatas, o capítulo VII, os dos cursos da área de Ciências Humanas, e o capítulo VIII, os que se referem aos das Ciências Biológicas. Cada um desses capítulos é iniciado por um apanhado geral dos dados obtidos sobre os cursos das respectivas áreas, ao qual se segue detalhamento ou especificações de cada curso. Assim organizados, permitem diferentes leitura. Os que estão interessados em aspectos gerais da formação de professores pela UNESP nas diferentes áreas, já os encontram no início de cada capítulo. Os interessados numa visão mais detalhada de cada um dos cursos nas diferentes áreas, poderão estender-se na leitura, buscando as especificações. No detalhamento por área, tem-se a caracterização dos alunos, a organização de cada um dos cursos de Licenciatura tratados naquela área e as manifestações dos seus alunos e professores. Embora essa organização acabe por alongar muito o trabalho, entendi que assim deveria ser, pois a não consideração dos cursos, com suas peculiaridades, poderia trazer um viés simplificador no que se refere às tendências gerais observadas.

O IX capítulo finaliza este trabalho, retomando o problema e discutindo os aspectos mais importantes encontrados.

## CAPÍTULO II

### VISÃO HISTÓRICA DA IMPLANTAÇÃO DAS LICENCIATURAS NO BRASIL

A formação de professores para as séries de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> do primeiro grau e para o segundo grau, teve, ao longo da história da educação brasileira, uma trajetória permeada de dificuldades que evidenciam os encontros e desencontros das políticas educacionais para esta formação.

O que se segue é uma breve visão deste processo que pretende apenas destacar os aspectos e as passagens consideradas mais pertinentes ao trabalho aqui apresentado.

#### **1 - A criação da Universidade brasileira e a despreocupação para com a formação de professores secundários**

Diferentemente da história da educação das colônias espanholas que tiveram Universidades no século XVI, o Brasil não as teve enquanto Colônia, Reino Unido, Império, e mesmo durante os primeiros trinta anos de República.

A criação de cursos ou escolas superiores no Brasil, é datada pela maioria dos historiadores, em 1808, com a vinda da família real, e a da Universidade, em 1934, com o advento da USP. No entanto, vale a pena participar do questionamento de *Cunha* (1986, p. 13) sobre a existência ou não de cursos superiores no Brasil Colônia, ao indagar se muitas das Universidades hispano-americanas não seriam equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará e dos Seminários de Mariana e Olinda que, embora nunca chamados de Universidades, tinham currículos, porte e destinatários equivalentes aos das Universidades da América Espanhola.

O mesmo autor destaca da obra de *Júlio César de Faria "Da Fundação das Universidades ao Ensino na Colônia"*, os dois argumentos que entende válidos ou sugestivos para justificar a inexistência de Universidades na América Portuguesa e a criação de tantas na América Espanhola (seis no século XVI). Considera que a Espanha encontrou em suas colônias povos indígenas com cultura complexa, tornando-se necessário travar uma luta ideológica via Universidade, para, com o apoio das armas, conquistar a necessária

hegemonia de colonizador. Teriam ali as Universidades recebido a função de preparar missionários, conhecedores dos costumes dos nativos, capazes de pregar nas suas línguas. Essa prática, contra-argumenta Cunha, também se dava no Brasil, através dos jesuítas que, em seus colégios, ensinavam a "língua geral", no lugar do grego e do hebraico previstos no "Ratio Studiorum".

O segundo argumento, mais convincente na concepção de *Cunha*, aponta que o quadro das Universidades espanholas batia de longe as portuguesas. Enquanto a Espanha no século XVI dispunha de oito Universidades, dentre as quais a de Salamanca, com seis mil estudantes e sessenta cátedras, Portugal tinha apenas a de Coimbra, e, mais tarde, as de Évora e Lisboa. Assim, enquanto a Espanha podia criar e transferir recursos docentes para as Universidades das colônias, Portugal parecia correr grande risco de empobrecer a da metrópole, se criasse a Universidade brasileira.

Esses argumentos, no entanto, não podem ser vistos descolados da organização da economia e da especificidade da formação social do país, estas sim, determinantes do ritmo e dos rumos que a educação superior tomou.

No período compreendido entre Colônia e a 1ª República, o que se manifestou foi o descaso dos diferentes tipos de governo para com a educação de um modo geral e, especificamente, para com a formação do quadro do Magistério. Ao longo desse tempo, a sociedade manteve um modelo de economia agrário-exportadora, que impunha uma rígida estratificação social, com o monopólio de poder e conseqüente mando da oligarquia rural.

A herança cultural dos jesuítas, oferecida nos cursos de artes (filosofia) e teologia e centrada na formação do homem com cultura literária e clerical, correspondia aos interesses da camada dirigente, por desempenhar, pela ação educativa, um papel eminentemente conservador, com vistas a assegurar a cultura do colonizador.

Embora dividindo o magistério com outras ordens religiosas, os jesuítas deixaram as suas marcas no caráter da educação secundária e, conseqüentemente, na formação de professores, até nos anos trinta deste século, por terem se dedicado com mais empenho à organização de instituições de ensino.

Tendo organizado as primeiras instituições de ensino no Brasil, a Companhia de Jesus acabou tornando-se, após certo período de oposição, uma aliada dos senhores de engenho. O ensino, pautado no dogmatismo proveniente da exacerbação de valores como a obediência à autoridade e o servilismo, era o desejado pela ideologia colonialista para a formação de mão-de-obra.

Os mesmos valores eram cultivados, ou melhor, cobrados dos seus professores. Segundo o "Ratio Studiorum", só deveriam ocupar a cadeira de teologia

aqueles que fossem afeiçoados a São Tomás. Os que não o fossem, deveriam ser afastados, assim como os professores de filosofia que tivessem inclinação a novidades e manifestassem sua liberdade de opinião (FRANCA, p.153-164).

A educação de nível médio era oferecida à camada dominante, da qual uma parte tinha acesso à educação superior na metrópole, enquanto ao trabalhador livre era reservada a educação elementar. As instituições Igreja e família e as relações de trabalho realizavam plenamente a tarefa de inculcação da ideologia dominante, não sendo a escola uma necessidade para viabilizar estas idéias.

A influência dos jesuítas permaneceu após sua expulsão (1759). Mesmo com o desmantelamento do sistema escolar jesuítico, e abalada a estrutura de ensino, manteve-se a ação pedagógica que tinham desenvolvido, uma vez que assumiram as funções de professores os seus ex-alunos, leigos e sacerdotes seculares, formados nos seus seminários.

Com a Independência, em 1822, o processo de emancipação do país não foi além da transferência formal do poder, com a manutenção de uma sociedade escravocrata (até o final do século XIX), com a economia baseada na exportação de produtos primários e com vida urbana restrita.

Neste contexto, foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo, e outra em Olinda, ambas em 1827, prevalecendo o modelo de formação para profissões em Faculdades isoladas, inaugurado em 1808 com os cursos, ou aulas de medicina e engenharia, sem que houvesse por parte dos dirigentes a visão de vantagens na criação de Universidades.

Não faltaram manifestações contrárias à posição do governo, conforme relata Sampaio (1991), ao arrolar projetos que apontavam para as vantagens de criação de uma Universidade, no período entre 1808 e 1889.

Embora as condições sócio-econômicas do país tenham se mantido praticamente inalteradas até o século XIX, a procura pela educação escolarizada aumentou substancialmente, nas últimas décadas daquele século, determinadas especialmente pelo caráter cíclico da economia brasileira que, a cada período de declínio, arruinava parte dos latifundiários que, por estarem ligados às oligarquias locais e, conseqüentemente, ao poder central, eram empregados como burocratas, assumindo o Estado a tarefa assistencialista para o bem-estar dos seus aliados. Para ocupar cargos, fazia-se necessário ter o grau de instrução secundária. Havia ainda a emergência da camada média da população que, embora em número significativamente inferior às camadas baixas, manifestava-se como reivindicadora dos mesmos benefícios disputados pela classe dominante. A concepção da degradação do trabalho físico, emanada do escravismo, fazia da atividade intelectual a via de

ascensão social da classe média, promovendo o distanciamento que desejava das classes inferiores.

No final do Império, quando as estatísticas começaram a ser coletadas, o número de analfabetos era superior a 80%. Se durante este período, pouco se conseguiu fazer para a manutenção das Escolas Normais que formavam professores para o ensino primário, nada se fez para a formação de professores secundários.

O advento da República em 1889 manteve os padrões sócio-culturais do fim do Império e não alterou a realidade do Ensino.

*Fernando de Azevedo* avalia que, do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou. Não houve a preocupação de fazer avançar o ensino superior para o desenvolvimento de instituições de alta cultura nas quais se unisse a pesquisa teórica à função do ensino, nem se iniciou a penetração do espírito científico via ensino secundário, no qual se assentava o ensino superior, aplicado ou não, desinteressado ou profissional (AZEVEDO, 1958, P. 134).

Nos primeiros anos de República aprofundou-se a dualidade na organização escolar via modelo descentralizador. A Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891 assegurava à União competência para legislar sobre o ensino superior da capital e da República, cabendo-lhe, mas não privativamente criar instituições de ensino secundário e superior nos Estados. Aos Estados permitia organizar seus sistemas escolares complexos (AZEVEDO, 1958, p. 119).

Assim, a União não se responsabilizou pela educação básica, deixando-a para os Estados como uma opção. Dada a precariedade de recursos da maioria dos Estados da Federação, os resultados não foram satisfatórios.

Na mesmice do tratamento com as questões do ensino, a República criou também um ministério de fachada: o da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que unindo interesses tão díspares evidenciava a importância dada à educação. Nas despesas de custeio da nova Pasta, a verba maior ficava para a manutenção dos Correios, seguida pela dos Telégrafos e, em terceiro lugar, a da Inspetoria da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal, ou seja, do Colégio Pedro II.

Entre 1890 e 1925, registraram-se cinco reformas federais no ensino, sem que nenhuma trouxesse inovações ao ensino secundário. Uma nova ordem social e econômica delineava-se através da industrialização, ainda incipiente, do crescimento urbano e do alargamento do espaço ocupado pela camada média da sociedade.

Manteve o ensino secundário seu caráter elitista, acadêmico e propedêutico, manifestando que a expressão política da camada média não avançou na proporção das suas reivindicações.

Assim, não se ampliaram as oportunidades escolares de acesso ao ensino médio, bem como se manteve a inexistência de escolas para a formação de professores secundários sendo estes quase que totalmente recrutados entre padres e profissionais liberais, e avalizados pelas reformas.

Entretanto entre, 1889 e 1910, foram criadas vinte e sete escolas de ensino superior (CUNHA, 1986, p. 157) e, em 1918, este número chega a cinquenta e seis, sendo a maioria criada pela iniciativa privada (SAMPAIO, 1991, p. 6). Não se tem notícias de que estas escolas tenham se preocupado com a preparação de professores para quaisquer níveis de ensino.

No estudo sobre o conservadorismo na formação de Professores, *Lodi* (1981, p. 18-19) apresenta alguns dispositivos legais sobre a formação exigida aos que pretendessem exercer o magistério. O Decreto 981, de 08 de novembro de 1890, estabelecia que, para exercer o magistério particular, bastava ao candidato provar não ter sofrido condenação judicial por crime infamante e não ter sido punido com demissão. Pelo Decreto 3890, de 01 de janeiro de 1901, para o exercício do magistério no "Gymnasio Nacional", os candidatos não precisariam possuir o "grao científico". Já o Decreto 16.782 de 1925, estabelecia que, para a inscrição em concurso no Colégio Pedro II, era indispensável que o candidato tivesse curso completo de humanidades ou diploma de escola superior.

Foram inúmeras as tentativas de se criar Universidades no Brasil. Aquelas criadas nas três primeiras décadas deste século não passavam de agrupamentos dos cursos tradicionais e, mal se instituíam com a denominação de Universidade, voltavam à condição anterior de Faculdades por força da legislação. A primeira a se estabelecer com esta denominação foi a do Rio de Janeiro, criada em 1920, depois de trinta tentativas. Não faltaram críticas pautadas especialmente no fato de que os cursos justapostos não concretizavam uma Universidade, dado o currículo de cada faculdade manter-se inalterado, sem qualquer troca entre elas.

O modelo da Universidade pretendida foi surgindo nos anos 20, através das manifestações da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Associação Brasileira de Ciência (ABC) que, aos debates promovidos, incluía de pesquisas a aplicação de questionários ou inquéritos a personalidades, passando por oferta de cursos e projetos de leis.

Para *Nagle*, os dados obtidos nestes estudos apontavam para uma Universidade organizada de forma a integrar, num sistema único, mas sob direções autônomas, as Faculdades profissionais (medicina, engenharia e direito), os institutos técnicos e especializados (farmácia e odontologia) e as instituições de altos estudos (faculdades de filosofia e letras, de ciências matemáticas, físicas e naturais, de ciências

econômicas e sociais, de educação etc.) de maneira que, mantendo o seu caráter de Universidade, pudesse se desenvolver como uma instituição orgânica e viva, posta, pelo seu espírito científico, pelo nível dos estudos, pela natureza e eficácia de sua ação, a serviço da formação e desenvolvimento da cultura nacional (NAGLE, 1974, p. 129-134). A autonomia universitária era defendida como condição imprescindível para o êxito da implantação do que parecia ser um novo modelo de Universidade.

Faz-se necessário lembrar que, até o final da 1ª guerra, o Brasil tinha na França as referências da educação escolar, e na Inglaterra, o respaldo econômico. Embora vitoriosa, a Inglaterra saiu abalada financeiramente desta guerra, deixando aberto um espaço no mundo das relações econômicas e mercantis internacionais prontamente preenchido pelos Estados Unidos, que passa a ser o mais forte parceiro do Brasil nestas questões. Assim, junto com os bens de consumo americanos, começaram a chegar os modelos para a educação brasileira bem aceitos pela ABE.

Especificamente no Estado de São Paulo, ocorreram neste período várias tentativas formais para a implantação de curso regular para a formação de professores secundários, sem que conseguisse grande realizações.

Só em 1934, com a criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo é que isso se concretiza, cabendo, no entanto, o registro de que, pouco antes de sua fundação, a formação de professores secundários se dava no Instituto de Educação, elevado a nível universitário em 1933, pelo Decreto Lei nº 5.846 de 02 de fevereiro (BERNARDO, 1986, p. 50).

## **2 - Enfim, a criação das Licenciaturas**

### **2.1. Os primeiros cursos**

A formação de professores em instituições de nível superior foi desencadeada nos anos trinta, em consequência da necessidade de regulamentar o preparo de professores para as escolas secundárias. Entre 1931 e 1939 foram criadas novas unidades de ensino, integradas em três diferentes modelos de organização, com a responsabilidade de preparar professores: o modelo federal, anunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931; o modelo da USP, criado por decreto estadual, em 1934; e o modelo da Universidade do Distrito Federal, criado em 1935, por decreto do prefeito Pedro Ernesto.

*Candau* (1987, p. 11) considera que a existência de três diferentes modelos para formar professores, com distintas visões dos objetivos e do papel da Universidade em relação à execução da tarefa a ser realizada, expressavam diferentes correntes de pensamento político, determinantes de políticas educacionais igualmente distintas e até mesmo opostas: a autoritária e a liberal (em seus diferentes matizes). A primeira prevaleceu na esfera do governo central e a segunda em alguns governos estaduais, especialmente no de São Paulo e Distrito Federal, tendo ambos convivido até em torno de 1935, quando a repressão determinou o retraimento das idéias liberais, em um processo que atingiu seu ápice em 1937, com a implantação do Estado Novo.

Ao assumir a Pasta da Educação e Saúde Pública do governo provisório de Getúlio Vargas, em 1930, o ministro Francisco Campos chamava a atenção para o problema da formação de professores, afirmando que "*queremos ter professores sem cuidar de formá-los*" e, no ano seguinte, ao apresentar a exposição de motivos que acompanhou a reforma do ensino secundário, escreveu "*O Brasil não cuidou ainda de formar o professorado secundário, deixando a educação da sua juventude entregue ao acaso da improvisação e da virtuosidade, sendo inacreditável que nenhum esforço haja sido tentado naquela direção.*" (CASTRO, 1974, p. 629).

Poucos dias antes, em 11 de abril de 1931, o governo provisório, apresentando o que aqui chamamos de primeiro modelo, promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras, do qual o primeiro efeito foi a reforma da Universidade do Rio de Janeiro que passava a ser o modelo para as Universidades e Institutos equiparados. Por este decreto, a constituição de uma Universidade deveria incluir uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, sem que a denominação adotada pelas novas instituições tenha sido essa, mas sim a de Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Só em 1945 é que esse Decreto-lei estabeleceu legalmente o nome que já vinha sendo utilizado há 14 anos. Essa Faculdade teria como objetivos específicos "*ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério*" (Apud CUNHA, 1986, p. 301). Com três seções: educação, ciências e letras, com cursos de Licenciatura, deveriam os diplomados lecionar preferentemente as disciplinas de sua especialidade. O ensino normal ficaria a cargo dos licenciados em educação, e o ensino secundário, dos licenciados em letras e educação. Havia uma "seriação aconselhada", mas não obrigatória para cada curso.

O primeiro Instituto de Ensino Superior a funcionar efetivamente, de modo aproximado ao modelo projetado por Francisco Campos, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. A criação da USP foi coincidente, ou melhor, decorrente de um momento de crise das oligarquias paulistas que a fez nascer com



uma nítida função: ser um centro de renovação e formação das elites culturais e políticas, que se daria, principalmente, a partir da Faculdade de Filosofia criada. Este objetivo atenderia à elite paulista e justifica o seu empenho criador da Universidade visto que, inconformada com a derrota do estado na Revolução de 32, desejava ter supremacia cultural e política. O trabalho de *Elza Nadai* (1991) resgata e analisa de maneira ímpar todo o conjunto destes acontecimentos.

Além da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (segundo modelo), o projeto de criação da USP incluía uma Faculdade de Educação, resultante da incorporação da Escola de Professores do Instituto "Caetano de Campos" que já havia sido elevada à categoria de escola superior. Essa incorporação é analisada por *BERNARDO* como tendo o Instituto de Educação servido aos interesses dos mentores da USP, visto que, ao mesmo tempo que evitaram a criação de uma Faculdade de Educação para não se comprometerem com uma formação técnica imediata, atenderam ao disposto do Estatuto das Universidades Brasileiras (*BERNARDO*, 1986, p. 60).

A Faculdade de Educação, que deveria ser o centro de formação de professores para o ensino secundário, acabou tendo como função, de fato, a oferta da formação pedagógica aos bacharéis da Faculdade de Filosofia. Já a Faculdade de Ciências e Letras, seria o "coração da Universidade" onde se desenvolveriam "os estudos de cultura livre e desinteressada" e na qual funcionaria uma espécie de curso básico preparatório a todas as escolas profissionais, inclusive ela própria.

Entretanto, este papel não lhe foi reconhecido pelas Faculdades profissionalizantes, não aceitando que nela se centralizassem as matérias básicas. Tal fato contribuiu para que, especialmente após 1938, com a extinção da Faculdade de Educação e a conseqüente criação da Seção de Educação na Faculdade de Filosofia, ficassem relegadas a segundo plano as suas finalidades cultural e universitária e que se voltasse, predominantemente, ao menos em nível dos objetivos explicitados, como observa *Candau* (1987, p.12), para a formação de professores secundários.

O terceiro modelo de Universidade em que se incluía a formação de professores, começou em 1935, com Anísio Teixeira, Diretor de Educação da Capital. Cassada pelo Estado Novo, encontrou mesmo antes de sua criação resistências por parte do governo Central. Argumentou-se que, da forma como foi proposta, não atendia aos padrões e à letra dos regulamentos federais. Posteriormente foi incorporada à Universidade do Brasil, com prédios, professores e estudantes (*CUNHA*, 1986, p.313), dando-se a ela "*o destino que dificilmente num regime autoritário e centralizado como o que se implantou definitivamente em 1937, poderia ser outro*" (*CANDAU*, 1987, p.13). Com a denominação de Universidade do Distrito Federal, previa no seu projeto inicial uma vasta gama de cursos

com o fim estabelecido de "*prover a formação do magistério em todos os graus*" (art. 2º, alínea e, do Título I do Decreto Municipal no 5513, de 04 de abril de 1935, que a criava), atendendo assim ao manifesto dos Pioneiros que, em 1932, já propunha entre outras coisas, a unificação do processo de formação de professores para todos os graus de ensino, a ser viabilizado em cursos ou escolas universitárias.

Na análise de *Cunha* (1986, p.314-315), a UDF, tal como concebida, constituir-se-ia na cúpula do sistema de ensino, cumprindo importante função técnica e política.

Ao ser incorporada à Universidade do Brasil, encontrou-a já com a divisão da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, servindo de modelo-padrão para as demais Universidades. Em 1939, nova reforma veio transformar a Faculdade de Educação em duas seções da Faculdade de Filosofia: a seção de Pedagogia, que criava o Bacharelado nessa especialidade e a seção de Didática que, acrescentando aos diferentes cursos de Bacharelado, o "curso ordinário", com duração de um ano e compreendendo as disciplinas Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação, habilitava o licenciado lecionar no ensino secundário. A Faculdade Nacional de Filosofia passa, assim, a ser definida como "*o estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério secundário*", tendo também o objetivo de "*aumentar e aprofundar a cultura no terreno filosófico e literário*" (Apud, CANDAU, 1987, p. 13).

Com esta mudança, retomou-se a reforma Francisco Campos, com um modelo de instituição multifuncional, que se tornaria padrão.

## 2.2. Expansão e transformação

Quando a Faculdade de Filosofia Ciências e Letra da USP foi criada, não havia no ensino brasileiro um modelo de Faculdades deste tipo a ser seguido (TEIXEIRA, 1968, p.38), e aquela que se instalava seguiu o modelo europeu.

Foram trazidos professores alemães para ensinar Química e História Natural, professores italianos para ensinar Física e Matemática, e professores franceses para ensinar Geografia, História, Ciências Sociais e Filosofia. No campo social e político procurava-se afastar qualquer vinculação com a Alemanha e Itália, então dominadas pelo nazi-fascismo. O único brasileiro do corpo docente era Plínio Ayrosa, que ensinava Tupi. Rabelo Gonçalves

foi trazido de Portugal para ensinar Português (CARNEIRO, 1968,p.331). Já a formação pedagógica era dada por professores brasileiros

Reação nacionalista e insensata, segundo *Carneiro*, fez com que, em principio houvesse rejeição dos possíveis candidatos aos cursos. A análise de *Nadai* para a mesma questão aponta que as camadas médias e a burguesia tradicionalmente ofereciam o alunado para os cursos superiores, resistira à nova instituição. "*Fato comum ante a insistência de um filho em querer se matricular no curso de Física, por exemplo, foi a família pressioná-lo para se submeter também ao vestibular da Escola Politécnica, o que indica, na melhor das hipóteses, a atitude de descrédito ou desconfiança a respeito das possibilidades e alcance da nova instituição.*" (NADAI, 1991, p.153). O número de matrículas foi pequeno e os primeiros alunos foram recrutados entre professores primários do Instituto de Educação "Caetano de Campos" que continuavam recebendo seus salários (CARNEIRO 1968, p.331). Outra medida encontrada para preencher as vagas foi permitir, até 1938, a dispensa do Curso Complementar para admissão aos exames vestibulares, bastando a apresentação do certificado de "curso fundamental de cinco anos" e "idade mínima de dezessete anos", conforme o artigo 108 do primeiro regulamento da Faculdade.(NADAI, 1991, p.154).

Tinha a USP, a pretensão de, enquanto Universidade, ampliar os objetivos do ensino superior, integrá-lo em escolas complexas e diversificadas e criar o estudo desinteressado das diferentes disciplinas do saber humano, congregando a cultura geral com a especialização científica e literária e os estudos pós graduados de pesquisa, sem esquecer a formação profissional que, entretanto, deixava de ser a única, e a formação geral do homem culto brasileiro. A Faculdade de Filosofia, seria, portanto, o "locus" de integração e unidade desse projeto.

No entanto, não foi isso que se deu. Como analisam *Teixeira* e *Nadai*, as antigas escolas, que vieram formar a USP, não só não aceitaram a colaboração da nova Faculdade, como passaram a hostilizá-la. Esta, para se defender, teve que "*dar ênfase aos cursos de licenciatura para o magistério secundário, e somente subsidiariamente, se devotando à formação acadêmica dos especialistas em Letras, Ciências e Filosofia.*" (TEIXEIRA, 1968, p. 46)

Análise similar faz *Fernandes* ao afirmar que a tradição cultural do ambiente trabalhou de modo poderoso no sentido de especializar as Faculdades de Filosofia como uma nova modalidade de ensino superior, confinando-as, o quanto possível, na realização de uma função técnica que foi a de formar profissionais para o magistério secundário e normal, do mesmo modo que as Faculdades de Direito formam advogados; as de Medicina, médicos e cirurgiões; as de Odontologia, dentistas, e as Politécnicas, engenheiros. (FERNANDES,

1962, p. 229). A isso soma-se o desprestígio que o curso de Didática já manifestava ter àquela época. Conforme relata Bernardo sobre depoimento do Professor Antonio Cândido, os próprios professores da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras discriminavam aqueles vindos do Instituto de Educação por terem sido contratados sem concurso e reconhecidos como titulares da USP, tendo apenas o curso médio. Engrossando o coro dos professores, os alunos das diferentes área manifestavam pouco interesse pela didática e aproveitavam estas aulas para conversar entre si e ler outras matérias. (BERNARDO, 1986, p.69)

Foi através de um modelo que secundarizava a formação de professores, que as Faculdades de Filosofia se multiplicaram.

Até 1950, o processo de expansão foi lento. Até o segundo semestre de 1949, o número total dessas Faculdades no País era de 22, sendo 7 em Universidades oficiais (Bahia, do Brasil - no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Recife, Porto Alegre e São Paulo), 5 em Universidades particulares, todas católicas (PUCs do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Campinas e São Paulo, com duas escolas) e 10 escolas isoladas. Com exceção de 3 (Uberaba e Juiz de Fora em Minas Gerais e Campinas em São Paulo), as demais distribuíam-se pelas capitais de apenas 8 Estados e o Distrito Federal (CANDAU, 1987, p. 15).

Dez anos, depois este número multiplicou-se, e serviu como justificativa ao veto da exigência, que constava do projeto de LDB, de 1961, de que no conjunto universitário houvesse obrigatoriamente uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Como observa *Candau*, esta lei acabou por não tocar na estrutura do ensino superior, apenas regulando o funcionamento e controle do sistema escolar tal qual já implantado.

Em 1968, na CPI da Câmara dos Deputados sobre a estruturação do ensino superior, *Anísio Teixeira* lembrava que, naquele ano, existiam 113 Faculdades de Filosofia Ciências e Letras no País, constituídas até em municípios que não chegavam a ter 50 mil habitantes, com professorado local que não tinha formação desejável para atuar em cursos superiores. Isto contrastava com os julgamentos do governador de São Paulo que, ao criar a da USP, e do governo do Distrito Federal que, ao criarem as Faculdades de Direito, Ciências e Letras, Economia, etc..., entenderam não poder fazê-lo sem um corpo docente de peso, contratando professores estrangeiros para resolverem a questão. (TEIXEIRA, 1968, p. 39)

Já em 1962, *Fernandes* alertava para o fato de que a criação dessas Faculdades deixava de ser um empreendimento complexo, arriscado e difícil. Afirmava que qualquer cidade brasileira podia se arrogar tal aventura, já que o mister de formar professores de ensino médio parecia acessível aos nossos letrados comuns, mesmo à custa de algumas improvisações notórias (FERNANDES, 1962, p. 229-230).

Trinta anos depois, o professor José Goldemberg, quando Ministro da Educação, alertava em diversas ocasiões para o mesmo fato, afirmando que pequenas cidades, que ainda não haviam resolvido seus problemas com o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, reivindicavam Faculdades para seus cidadãos.

O que mais chama a atenção nesta questão da criação desordenada dos cursos que formam professores são aspectos hoje facilmente observáveis e já destacados por *Sucupira*, em 1969. Aponta o autor que não foi o caráter multifuncional das Faculdades de Filosofia o maior entrave para a realização satisfatória de suas tarefas, mas sim a precariedade do corpo docente, a indigência de instalações e bibliotecas, e a forma como os cursos foram estruturados. Além disso, a expansão se deu especialmente através da criação dos "cursos fáceis", ou seja, os que não exigiam laboratórios e equipamentos especiais e, em sua maioria, em escolas isoladas, não integradas a Universidades. Assim, as Faculdades de Filosofia acabaram por não realizar o objetivo de alta cultura e pesquisa científica, e por não desempenhar honestamente a missão de preparar professores que a escola média brasileira, pela sua expansão, já exigia. Apesar de considerar de baixo nível a grande parte das Faculdades de filosofia, *Sucupira* não proclamou o malogro total dessa instituição. Reconheceu que muitas áreas do saber, cultivadas até então por autodidatas, com o advento das Faculdades de Filosofia, passaram a ser objeto de estudo sistemático e especializado, tais como, a filosofia, a crítica literária, e mesmo a matemática, a física e a geografia (*SUCUPIRA*, 1969, p.268-280).

A função integradora que as Faculdades de Filosofia se propunham ter, embora não explicitada no modelo-padrão da Universidade do Brasil, foi fortemente contestada. Na Universidade de Brasília, no início dos anos 60, a Faculdade de Filosofia foi substituída por Institutos Centrais de Ensino Básico, e o objetivo da formação pedagógica dos professores assumido pela Faculdade de Educação que se criava. Em Institutos Isolados ou Federações de Escolas que não comportavam uma Faculdade de Educação, um ou mais departamentos assumiram tal função. Esta solução foi adotada posteriormente na reestruturação das Universidades federais e depois incorporada, pela Reforma Universitária na Lei 5540/68. Cabe a observação de que a criação da Faculdade de Educação não implicava necessariamente o desmembramento da Faculdade de Filosofia.

Esta solução não foi consensual e especialmente *Florestan Fernandes* e *Anísio Teixeira* manifestaram-se contra o que se estabelecia. O primeiro argumentava que a ciência e a tecnologia pressupõem a combinação harmônica de motivos empíricos, teóricos e práticos, possibilitada pela Faculdade de Filosofia (*FERNANDES*, 1962, p.232) O segundo apontava o risco da segregação e isolamento que cada instituto criado viria a correr, visto incluir, verticalmente, todos os níveis e aspectos do ensino superior, e, horizontalmente,

poder se constituir em unidade isolada, soberana e auto-suficientes, mais que as antigas escolas. (TEIXEIRA, 1968, p.61)

Igualmente posicionando-se contrário à criação das Faculdades de Educação e defendendo a articulação entre as matérias de conteúdo com as de natureza pedagógica, via Faculdades de Filosofia, manifestou-se *Valnir Chagas* (FERNANDES, 1962). Para ele, a Faculdade de Educação dificilmente conseguiria fazer essa articulação, pois 80% do currículo do curso se ligariam aos conteúdos das áreas específicas, afetas aos institutos que estavam sendo criados.

A posição e argumentos de Valnir Chagas soam hoje como um vaticínio. Em 1992, a Universidade Federal de Goiás, ao propor o que denominou de uma nova política para as Licenciaturas, acabou por acatar a transferência das disciplinas Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação para as Unidades de Ensino onde são oferecidos os cursos de Licenciatura, conforme a resolução CCEP (Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG) nº 353, de 11 de dezembro de 1992, da referida Universidade.

Ainda na década de 60, uma missão da UNESCO encarregada de orientar a implantação dessas Faculdades, alertava, em seu relatório, para as condições de funcionamento e objetivos dessa instituição que se criava com o caráter de formar professores. Mostrava que caberia a ela proporcionar o ensino qualificado e a realização de pesquisas. Para tanto, teria que ter bibliotecas bem providas, laboratórios de pesquisas pedagógicas, oficinas para a confecção de material pedagógico, professores com dedicação integral à docência e pesquisa, escola de aplicação bem equipada para o ensino primário, secundário e normal. O relatório dessa missão sugere, ainda, a implantação gradativa das escolas de educação, a concentração de recursos nas tarefas de maior urgência, estabelecendo-se prioridades e até a criação de uma Faculdade de Educação modelo (LAUWERLY, 1969, apud CANDAU, p. 18).

Embora reconhecendo méritos nas Faculdades de Filosofia, *Sucupira* defendia a sua extinção por considerá-las instituições anacrônicas, mas também chamava a atenção para que as Faculdades de Educação fossem implantadas gradualmente, através de um planejamento rigoroso que não lhes permitisse o mesmo destino que tiveram no Brasil as Faculdades de Filosofia.

As Faculdades de Educação multiplicaram-se nestes últimos 25 anos num processo mais acelerado que as Faculdades de Filosofia, gerando desarticulações dos cursos de Licenciatura.

A reforma da Universidade, em 1968, que se anunciou como modernizadora, mas que se materializou como disciplinadora, tendo como referencial a combinação dos

Relatórios Atcon e Meira Matos, trouxe para o seu interior o corolário do "máximo rendimento" com "mínima inversão".

Ao se reportar e analisar as modificações estabelecidas pela reforma universitária, Chauí o faz de forma a evidenciar o que foi feito para que a Universidade rendesse o máximo com baixo custo. Evidencia que se extinguíram as cátedras, substituídas por departamentos criados para reunir disciplinas afins que pudessem ser oferecidas pelo mesmo número de professores a um número maior de alunos em um mesmo espaço. Ampliou-se, ainda mais o que se chamou produtividade do professor, pela implantação da matrícula dos alunos por disciplinas que se dividiram em obrigatórias e optativas, dando a possibilidade de estas serem obrigatórias para um curso e optativas para outros, de forma a garantir que alunos de diferentes cursos freqüentassem uma mesma disciplina, oferecida por um mesmo professor em um mesmo local e horário. Criou-se também o curso básico para ocupar os professores dos cursos considerados ociosos por receberem poucos alunos e unificou-se o vestibular por região, com ingresso classificatório que viria preencher as vagas dos cursos menos procurados. Com isso, fragmentou-se a graduação, dispersaram-se os professores e alunos, que não mais formavam turmas e sim um conglomerado humano que se desfaz ao final de cada semestre. Soma-se ainda a institucionalização da pós-graduação, que se propõe ser formadora de profissionais de alto nível para a pesquisa e docência universitária, mas se converte em alavanca para a carreira, envolvendo poder e salários. Propõe-se também a formar mão-de-obra altamente qualificada para as burocracias empresariais e estatais, mas acaba por retirar da graduação o prestígio frente à oferta de trabalho. Os pós-graduados acabam por ser os preferidos e mais bem remunerados, enquanto os graduados ficam secundarizados. Com essas modificações a reforma universitária consegue cumprir o que Chauí chama de "segunda tarefa" ao atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o de 64 e reclamava a sua recompensa. A "primeira tarefa", que era erradicar a possibilidade de contestação interna e externa à Universidade foi cumprida pelo Ato no 5 e pelo decreto 477. (CHAUI, 1980, p. 34-37)

O AI-5 permitia, dentre outras coisas, a suspensão dos direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e das garantias constitucionais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos funcionários públicos beneficiados por esses direitos, enquanto o decreto-lei 477 de 1969 centra-se na repressão às redes de ensino, definindo as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados em estabelecimentos públicos ou particulares e as medidas a serem adotadas nos diversos casos.

O currículo de formação pedagógica do professor praticamente não foi tocado pela reforma Universitária de 1968, mantendo as determinações do PARECER CFE

292/62, expedido após a LDB de 1961. Este parecer propõe que "*os currículos mínimos dos cursos de Licenciatura compreendem as matérias fixadas para o Bacharelado, convenientemente apresentadas em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício nos estabelecimentos de ensino médio*", que a formação do licenciado deve incluir, "*além da parte de conteúdo fixada em cada curso*", "*estudos que o familiarizem com os dois aspectos imediatos da situação docente*": *o aluno e o método*". Para atender a tais propostas, estabeleceu como matérias pedagógicas obrigatórias a Psicologia da Educação (que inclui Adolescência e Aprendizagem), Didática, Elementos de Administração Escolar e Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágios supervisionados, em escolas da comunidade, passando a considerar os colégios de aplicação como "centro de experimentação e demonstração". Estabelece também que essas matérias devem ser oferecidas ao longo de cinco semestres e não mais ao final do curso, em um ano, de acordo com o conhecido esquema 3 + 1. Consolidam-se, assim, as expressões Licenciatura, como cursos de formação de professores para o antigo ginásio e colégio, e Bacharelado, cursos de formação de cientistas. No entanto, reduz a parte pedagógica das Licenciaturas de um quarto para um oitavo do período total de duração do curso e exclui os fundamentos sociológicos e biológicos da educação, dispostos no Decreto-lei no 1190, de 4/4/39.

Em 1969, pelo Parecer CFE nº 627/69 a disciplina Elementos de Administração Escolar é substituída por Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, a fim de melhor expressar o conteúdo pretendido, e a ocupação de um oitavo das horas de trabalho fixadas como duração mínima para cada curso de Licenciatura é mantida, agora não se considerando o número de anos, mas sim o número de horas-aula.

Nos anos 70, a formação de professores foi atingida pela Lei 5692/71 que, ao reformar o ensino de primeiro e segundo graus, acabou por mexer nos cursos de Licenciatura. Integrando os quatro anos de escolaridade do grupo escolar e os quatro anos do ginásio em uma escola de 1º grau de oito séries propunha que o ensino se desenvolvesse a partir de atividades e áreas de estudos, mais do que por disciplina, requerendo uma preparação docente condizente com o que se estabelecia.

Foi, então, o conselheiro Valnir Chagas, do C.F.E, designado como responsável por apresentar um conjunto de propostas, que deveriam suprir as necessidades desencadeadas pela lei 5692/71, através de um conjunto de oito indicações, das quais quatro, que tratavam de Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores para Educação Especial, foram aprovadas pelo C.F.E, sendo que as duas primeiras chegaram a se tornar pareceres aprovados. Entretanto, todo o conjunto deixou de ser homologado pelo



então ministro da Educação, Sr. Ney Braga, voltando ao C.F.E para a ampliação da discussão em nível nacional.

Nunca se esclareceram totalmente os motivos desta não homologação. Sabe-se, no entanto, que donos de Faculdades particulares, preocupados com os riscos que seus cursos corriam levantaram-se em protesto (CANDAU, 1987).

Do que se propunha, algumas coisas foram posteriormente implementadas. Uma que vingou e deu margem para muita discussão foi a resolução CFE 30/74, que estabelecia um currículo mínimo, dividido em duas etapas, sob forma de Licenciatura em Ciências, polivalente, de 1<sup>o</sup> grau, com 1.800 horas, que poderia ser acrescida de uma habilitação específica em Física, Química, Matemática ou Biologia, com mais um mínimo de 1.000 horas, para formar o professor de 2<sup>o</sup> grau. Era a famosa Licenciatura curta em ciências que, na década de 60, já existia em algumas instituições, tendo caráter emergencial e transitório, diferente desta proposta nos anos 70, que surge como um processo regular de formar professores polivalentes.

A implantação dessas Licenciaturas tornou-se obrigatória, mas reações contrárias logo apareceram. Não das Universidades ou Faculdades onde os cursos foram implantados, que só posteriormente vieram a expressar seu desacordo, mas das Sociedades Brasileiras de Física, Química e Matemática, e da SBPC, que chamavam a atenção do MEC para a inadequação do que se propunha.

As evidências de estudos, mostrando que as Licenciaturas curtas apresentaram resultados lamentáveis e as manifestações contrárias, determinaram, em 1978, a suspensão da Resolução CFE 30/74 que tornava este novo currículo obrigatório e, conseqüentemente adia a sua implantação.

Entre 1977 e 1982, as Licenciaturas curtas foram objeto de estudos das sociedades científicas e órgãos do MEC e, entre 1981 e 1982, as instituições que ofereciam Bacharelado e/ou Licenciatura na área de Ciências foram consultadas sobre a proposta da SBPC e a da CEEC (Comissão de Especialistas em Ensino em Ciências criada pelo MEC, em 1978). As instituições preferiram a primeira proposta que estabelecia a existência só de Licenciaturas plenas e específicas para formar, distintamente, professores de Matemática, Biologia, Química e Física. Sobre tal assunto não houve mais nenhum pronunciamento do MEC.

No que se refere às disciplinas pedagógicas, houve a propostas de acréscimo e desdobramento daquelas exigidas pelo Parecer CFE nº 672/69, bem como do aumento destas de um oitavo para um sexto das horas fixadas para o currículo mínimo de cada curso, através do Parecer CFE nº 4873/75. Como esse parecer não foi homologado, prevalece ainda a legislação de 1969.

Assim sendo, a maioria dos cursos de Licenciatura oferecem, neste conjunto de disciplinas, apenas aquelas estabelecidas pela legislação. Quaisquer outras, de cunho pedagógico, são oferecidas quando há interesse das instituições em fazê-lo.

## CAPÍTULO III

### AS DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE AS LICENCIATURAS

Como avalia *Candau* (1987, p. 28), a não homologação da Proposta Valnir Chagas teve, sem dúvida, o mérito de reabrir nas Faculdades de Educação e demais instituições interessadas no processo de formação de professores o debate em torno da questão, amortecido desde a Reforma Universitária e do recrudescimento da repressão política junto às Universidades.

A trajetória política que o Brasil tomara pós-64, acabou por determinar uma política educacional, a partir da década de 70 que ampliava o número de escolas e de professores, mas mantinha inalterados os recursos de financiamento para a educação. Era a tentativa de desqualificar a escola, ao mesmo tempo em que se anunciava a pretensão de torná-la universal. Com isso, os salários do magistério entraram em acelerada curva descendente, e o "milagre brasileiro" ajudou a produzir um outro tipo de professor. Não que os salários pagos até o final da década de 60 atingissem índices que pudessem despreocupar os professores quanto a questões financeiras. Em *Nadai* isso fica evidente. Os professores paulistas tinham, àquela época, uma remuneração bem mais compatível com as suas necessidades e com o modelo econômico do país, mas caso vivessem exclusivamente dos ganhos do magistério, os gastos deveriam ser parcimoniosos, embora permitissem pequenas viagens, e o compromisso com prestações mensais sem juros para a compra de uma casa através dos Institutos de Previdência (NADAI, 1991, p.117).

O professor que emergiu a partir da década de 70, na avaliação de *Abramo*, passou a vir predominantemente de duas vertentes da estrutura de classe. Na primeira vertente, estão os professores que se originam de famílias de certas camadas da burguesia, mas que, por circunstâncias econômicas, políticas, culturais e sociais, nas últimas décadas sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente. Foi proletarizado nas suas condições de trabalho porque foi proletarizado na sua cultura e nas relações que estabelece com as demais classes. Na segunda vertente estão os professores que socialmente tiveram um processo de mobilidade ascendente, vindo das camadas mais populares ou média baixa. Esta mobilidade foi possível pelo processo de massificação escolar, através de uma pseudodemocratização do ensino, que ampliou a rede escolar aumentando as oportunidades de obtenção de qualificação escolar formal, onde se inclui o curso de formação para o

magistério, ainda atraente enquanto possibilidade de ascensão social (ABRAMO, 1987, p.60).

Com o magistério praticamente mudando de mãos e passando por um processo de empobrecimento econômico e cultural, iniciaram-se, ao final dos anos 70, discussões sobre a formação de professores cujas intenções passaram a manifestar a necessidade de repensar, dentre outras coisas, o papel da Universidade em confluência com a Escola de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

Entendo ser possível considerar que os eventos organizados, a partir de então, para tratar da formação de professores podem ser considerados como governamentais e não governamentais, se observadas a forma e a dinâmica de organização e especialmente o conteúdo das suas discussões e quem os organiza. Aqueles propostos pelo SESU-MEC comporiam o primeiro grupo, e aqueles propostos por Universidade ou grupos de profissionais do ensino, comporiam os não governamentais. A possibilidade de se fazer esta distinção manifesta-se especialmente pelas dificuldades de intersecção dos eventos levados a efeito por um e outro grupo. E, mais, a criação de grupos e eventos não governamentais parece ter sido catalisada por insatisfação pela forma como as governamentais ou oficiais vinham tratando a questão.

Em 1979, foram criadas, uma pelo MEC e outra pelo SESU, duas comissões para estudar a questão da formação de professores. A primeira, presidida pelo prof. Roberto Moreira, da USP, era na verdade a reativação daquela criada anteriormente para um reestudo da proposta Valnir Chagas. A segunda, organizada no interior da Coordenadoria de Ciências Humanas e Sociais da Secretaria de Ensino Superior (SESU), tinha o objetivo de propor outras alternativas a serem enviadas ao CFE. Ambas as iniciativas ainda tinham as marcas do poder centralizador do MEC, presente nos anos de regime militar.

O crescimento do debate em torno da formação de educadores, empreendido no interior das instituições de ensino superior, se fazia notar. Em 1978, já havia sido iniciada, através do I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, a superação do isolamento das discussões sobre a formação do educador, colocando a questão para ser debatida em âmbito nacional. A preocupação maior naquele momento era a reformulação dos cursos de pedagogia, e uma das primeiras decorrências deste encontro foram a publicação de textos sobre o tema pela revista Educação e Sociedade e o desenvolvimento de pesquisas na área.

Cabe aqui parênteses para chamar a atenção sobre a questão do alcance destas pesquisas frente à qualidade do ensino. *Gatti* relata que em 1991, Tereza Roserley Neubauer da Silva e outros, apresentaram um estado da arte dos estudos acadêmicos sobre a formação de professores, produzidos entre 1950 e 1986, e mostraram ter sido o

magistério a profissão sobre a qual mais textos analíticos e com diversidade de enfoques foram produzidos. Por este trabalho é possível entrever que, em termos de preocupação, a formação de professores desde há muito vem sendo beneficiada. No entanto, fica difícil avaliar a contribuição que esta produção tem trazido à formação e ao aperfeiçoamento do magistério, se tomamos o quadro de qualidade do nosso ensino, como questiona *Gatti* (1992), ao estabelecer relações entre o professor e a academia.

Na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em São Paulo em abril de 1980, manifestou-se nos educadores a disposição de que as decisões de sua formação se fizessem com a sua participação. Assim, foi criado o Comitê Pró-Participação na Definição da Formação do Educador, hoje ANFOPE, articulado em âmbito nacional, com atividades voltadas para a reformulação dos cursos de formação de educadores, onde a preocupação com as Licenciaturas juntava-se às da Pedagogia. Esta comissão, por ter representantes de vários Estados, acabou se multiplicando através dos Comitês Pró-Formação do Educador.

Entre agosto e setembro de 1981 foram realizados, pelo SESU/MEC, sete seminários regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação e o Comitê Nacional fez-se representar.

A ineficiência do debate nesses seminários e a dificuldade de envolver todos os interessados determinaram a organização de outra etapa de discussões que viesse resultar em encontro de âmbito Nacional. Para que isso ocorresse, o MEC divulgou as discussões dos seminários regionais, para que viessem subsidiar o novo encontro.

Este aconteceu em novembro de 1983, em Belo Horizonte, e teve o caráter de um encontro nacional, com a participação de representantes eleitos entre professores e alunos das instituições envolvidas. Deste encontro resultou num documento, conhecido como "Documento de Belo Horizonte", contendo posições que passaram a ser objeto de discussão de encontros futuros. O Comitê Nacional passou, a partir daí, a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

Um dos pontos de destaque, dentre outros estabelecidos no documento diz respeito ao que se chamou de "**base comum nacional**" para as Licenciaturas e passou a ser o ponto fundamental das discussões levadas posteriormente a efeito, especialmente pelas dificuldades de concebê-la sem equívocos. Entendeu-se, no Encontro de 1983, que *"base comum, nacional, dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim, como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental"*. (ANFOPE, Doc. Final do V Encontro Nacional, p. 7). Destacava-se também o princípio de que os problemas das Licenciaturas das áreas específicas deveriam ser trabalhados em

conjunto pelos professores das disciplinas das áreas e pelos professores das disciplinas pedagógicas e que na formação dos licenciados em áreas específicas se incluíssem "disciplinas integradoras".

A propósito das disciplinas integradoras, objeto de dúvidas quanto à compreensão do papel que podem, ou devem, vir a desempenhar nas Licenciaturas, dada a possibilidade de fazerem a síntese das disciplinas específicas e pedagógicas, praticamente inexistente na maioria das Licenciaturas, *Carvalho* (1988 p. 146) considera que "*existe um momento no curso de Licenciatura, em que deve ocorrer a discussão comum sobre o conteúdo a ser transmitido, enfocando-o com vistas à realidade do aluno. Isso só poderá ocorrer a partir da formação básica em conteúdos específicos e pedagógicos, através das disciplinas integradoras... Chamamos de disciplinas integradoras: prática de ensino, instrumentação para o ensino, didática especial e outras que fazem a transposição dos conhecimentos da área para 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, de acordo com a especificidade do curso*". A autora chama a atenção para a tomada de decisão sobre quem deve ministrar tais disciplinas, entendendo que essa definição deve fazer parte da proposta de curso de Licenciatura de cada Universidade.

Embora o documento do encontro de 1983 apresente um conjunto de indicações que em princípio, deveriam nortear os cursos de formação de professores oferecidos nas instituições de ensino superior, manifesta também a "*consciência de que a discussão ainda não está amadurecida e afirma-se que as propostas majoritariamente aprovadas no encontro nacional não devem constituir objeto de legislação imediata do Conselho Federal de Educação.*" (CANDAU, 1987, p.30).

A avaliação e o comentário de *Candau*, apontam as dificuldades que sempre pautaram as discussões sobre formação de professores, podendo-se entender que, neste domínio, as dúvidas parecem ser mais freqüentes que as certezas. A própria Comissão, em documento posterior, analisa o encontro e avalia as dificuldades de encaminhar propostas sobre a questão pela diversidade de posições políticas e ideológicas presentes entre os participantes das discussões e pelas tentativas de desqualificar o trabalho da Comissão, vindas das entidades oficiais (Doc. Final do IV Encontro Nacional, 1989, p.5-10).

Em agosto de 1986, realizou-se o II Encontro da Comissão Nacional, em Goiânia, no qual se caracterizaram as três dimensões da formação que deveriam estar expressas na "base comum nacional": epistemológica, política e profissional. Ali, denunciou-se o caráter contraditório da atuação do MEC que, em junho de 1986, promoveu um seminário sobre o "O Ensino Superior e a Formação do Magistério", para o qual a Comissão Nacional sequer foi formalmente convocada, e cujo resultado final foi

apresentado em um documento que evidenciava posições antagônicas no seu próprio interior.

O III Encontro da Comissão Nacional, realizado em 1988, estabeleceu como prioridade a rearticulação e reorganização do movimento em nível nacional, abordou a questão da "base comum nacional" através da idéia de "**eixos curriculares**" que perpassariam todas as disciplinas, criando espaços para discussões e ações de propostas coletivas, sem que cada disciplina perdesse as suas especificidades.

O IV Encontro foi convocado extraordinariamente para julho de 1989, face à necessidade de se obter um posicionamento do movimento em relação à nova LDB. No seu documento final, a questão da "base comum nacional" reaparece, recuperando as discussões já empreendidas sobre a questão tanto nos Encontros Nacionais, como por Sociedades Científicas interessadas. Discordando do encaminhamento dado anteriormente à questão, o grupo específico das Licenciaturas caracterizou a base comum nacional neste IV Encontro como um corpo de conhecimentos básicos em três áreas fundamentais. Uma que trabalharia os conhecimentos específicos de cada Licenciatura. Outra, de conhecimentos pedagógicos que incluiria, além do conhecimento didático metodológico, a análise filosófica, histórica e sociológica do processo educativo, a dinâmica e a organização da educação brasileira e, em especial da escola e do sistema de ensino e o processo de ensino aprendizagem. Uma terceira, de conhecimento integrador, que trabalharia o conhecimento específico na ótica do ensino, fazendo a relação entre a adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes.

Discordâncias desta natureza permitem entrever outra ordem de entraves nas discussões sobre a formação de professores e a organização das Licenciaturas nos encontros da Comissão. Além daqueles advindos das instâncias governamentais e de posicionamentos políticos e ideológicos divergentes presentes em um mesmo grupo, manifestam-se ainda os de ordem pedagógica, quando busca-se forma única de elaborar um projeto nacional que, mesmo em linhas gerais, pudesse oferecer diretrizes para os cursos que formam professores.

O trabalho da Comissão Nacional na busca do estabelecimento deste projeto é inegavelmente árduo, e provavelmente por este motivo, pontilhado de contradições. No mesmo documento em que se evidenciam as discordâncias do grupo específico das Licenciaturas sobre a base comum nacional frente ao posicionamento tirado anteriormente são apresentados os princípios gerais do movimento que contém, dentre outros aspectos, aqueles referentes às diversas dimensões da autonomia universitária. Dentre estas tem-se : "Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional" (p.12), sem que até então houvesse clareza sobre o que seria a base comum nacional. Em

1990, durante o V Encontro da Comissão Nacional, considerando o crescimento do movimento, criou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE, pela transformação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que, por sua vez foi derivada do Comitê Pró-Formação do Educador, atuante entre 1980 e 1983. *"A ANFOPE como Associação Nacional ganhou mais flexibilidade e independência financeira. Firmou-se no conjunto das entidades educacionais, ganhou mais participação efetiva no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criou um veículo de comunicação nacional, representado pelo Boletim da ANFOPE e fez-se presente nas atividades freqüentemente planejadas pelos Estados"*. (ANFOPE, Doc. Final VI Encontro, p. 7). Este V Encontro dedicou-se prioritariamente ao tratamento da "base comum nacional" na formação do profissional da educação, entendida como "um instrumento de luta contra a degradação da formação profissional da educação", chegando ao que chamou de "possível composição da base comum nacional", com três vertentes, não sendo ainda possível uma única posição (ANFOPE, Doc. Final do V Encontro Nacional, p. 12-24)

Se a dificuldade de se estabelecer a base comum nacional parecia não estar completamente vencida, ao menos conseguiu-se esclarecer o substrato do que deveria ser na vertente apresentada por um dos grupos, que sugeria descartar a idéia de base comum como um rol de disciplinas e garantir a compreensão de currículo ampliado, estruturando-se em torno de idéias-força, tendo como eixo curricular a reflexão/explicação da educação como prática social, conforme aponta Weber ao analisar a trajetória das discussões sobre a base comum, ao longo dos encontros. *"Pode-se então falar na necessidade da existência de uma base comum nacional para todos os cursos de formação de profissionais da educação, que deverá garantir no mínimo, a formação de profissionais da educação como educadores e não apenas como docentes, cujo alvo é a transformação da realidade social. Ou seja, embora se respeitem as especificidades regionais acredita-se poder delinear uma única base comum nacional que forneça os elementos indispensáveis a uma formação em sintonia com as necessidades brasileiras."*(WEBER, 1994, p. 7).

O VI Encontro Nacional, realizado em Belo Horizonte, em julho de 1992, pela ANFOPE, preocupou-se, pelo que se pode depreender do seu documento final, com a retomada e a recuperação para estudos do que os próprios encontros produziram até então, com reflexões sobre a formação do educador brasileiro, considerando a situação do País e ainda com estudos sobre a estrutura de agências formadoras de profissionais da educação. Na ocasião, reconhece-se a base comum nacional como instrumento de luta e norte para a reformulação de profissionais da educação e a formação como momento de produção coletiva de conhecimento, sendo a organização curricular entendida como acordo coletivo



O VII Encontro da ANFOPE, realizado em Niterói, em 1994 retoma as discussões do encontro anterior e analisa a conjuntura econômica nacional e internacional em suas relações com os projetos brasileiros de escolarização. O seu Documento Final oferece o entendimento que se passou a ter sobre a base comum nacional. Fica explícito que *"...esta base tem a função de ponto de referência para as articulações curriculares em cada instituição formadora"*, que é *"sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento do currículo"*, que *"os eixos curriculares a serem considerados são a gestão democrática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a produção de conhecimento, assim como todos aqueles que possam melhor caracterizar as especificidades das propostas curriculares de cada curso"* e que, sendo a base comum nacional *"uma diretriz que permeia o currículo de formação do educador, requer para a sua materialização a construção de uma política de âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino, bem como uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação."* (Doc. Final VII Encontro Nacional da ANFOPE, s/d, p.17).

O desempenho da antiga Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Profissionais da Educação, hoje ANFOPE, não deixa dúvidas sobre a sua importância para a discussão nacional sobre formação de professores. Os documentos emanados dos sete encontros dão a mostra de quão polêmica é a questão e da atenção que a Associação dispensa aos temas nucleares e circundantes à formação e ao trabalho dos profissionais da educação. Embora outras discussões venham sendo encaminhadas pela ANFOPE, a base comum nacional foi aqui destacada por também ter sido destaque no interior da Associação.

Cabe, entretanto, uma pergunta: Estariam as discussões encaminhadas pela ANFOPE e a conseqüente proposta de base comum nacional sendo incorporadas como prática real pelos cursos de Licenciatura? Qualquer que seja a resposta obtida ao que se pergunta, é preciso reconhecer que o trabalho da ANFOPE tem um valor incomensurável, uma vez que faz um chamamento em nível nacional para uma questão que se sabe perene na educação brasileira. O trabalho de seus dirigentes, no sentido de mobilizar aqueles que formam professores, tem se evidenciado frutífero, apesar de os órgãos oficiais relatarem em reconhecê-lo.

Outros eventos de dimensão nacional levados a efeito, têm permitido que se apresentem propostas para que se discuta a formação de professores. Vale destacar as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED - e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino -ENDIPE-. O primeiro, realizado anualmente, tem reservado espaços especiais para o relato de experiências, apresentação de pesquisas e discussões sobre a formação de professores. O ENDIPE, por sua vez tem neste tema a sua preocupação maior.

Já no início da década de 80, a temática didática na formação do professor era objeto de discussão e pesquisas que se evidenciavam nos simpósios "A Didática em Questão", pioneiramente promovidos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Em decorrência desses trabalhos, e concomitante a eles, outras iniciativas foram sendo tomadas. No Estado de São Paulo podem ser destacados o Fórum de Licenciatura empreendido pela USP, a partir 1991, e os Congressos Estaduais Paulistas promovidos pela UNESP e realizados bienalmente, a partir de 1990.

O Fórum de Licenciatura da USP foi um evento proposto para dar continuidade aos trabalhos iniciados no final de 1990, integrando um movimento articulado naquela Universidade, com a finalidade de ampliar e fortalecer as bases de sustentação do necessário esforço de melhoria do Ensino Público, em todos os níveis. Destacam-se, nesse evento, os temas que ligam a Universidade ao ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus e à Escola Pública, e as propostas para as Licenciaturas, apresentadas por professores daquela Instituição. Uma parte destas propostas trata da organização da Licenciatura, apresenta análises do estado em que se encontravam à época do fórum, faz sugestões para a valorização destes cursos e para mudanças, dentre outros aspectos. Outra parte configura-se como propostas específicas para cursos de Licenciatura em Matemática, História, Ciências, Educação Física, dentre as quais um anteprojeto para Licenciatura Experimental Plena em Biologia, Física, Química ou Matemática (LIUSP).

Essa proposta destaca-se por apresentar uma organização diferente das demais para as Licenciaturas, com as disciplinas divididas em três blocos: Pedagógicas, Científicas e Sociais. O tratamento dado às primeiras diferencia-se, indubitavelmente, daquele proposto pela legislação de 1969. Além das obrigatórias, introduz as disciplinas Replanejamento, Instrumentação e Metodologia e desdobra a Prática de Ensino em 4 diferentes tipos de atividades, iniciando-a no 1<sup>o</sup> semestre do curso. As disciplinas científicas, que formam o corpo de conhecimentos específicos aos quais o curso se dedica, recebem duas disciplinas - Projetos e Seminários - oferecidas semanalmente com 2 e 1 hora aula, respectivamente, ao longo dos 8 semestres do curso. As disciplinas sociais, com carga horária menor, e oferecidas do 3<sup>o</sup> ao 8<sup>o</sup> semestre, têm a função de propiciar ao aluno o conhecimento das condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, com vistas a evitar, no futuro professor, uma prática docente puramente técnica ou mecânica que não considera os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessaram a educação e o ensino.

O interessante dessa proposta é que pretende formar um bom professor de Biologia, Física, Matemática ou Química para o 2<sup>o</sup> grau comum, bem como para o que

habilita ao Magistério de 1ª. a 4ª. série (Escola Normal), cujas peculiaridades e importância são geralmente negligenciadas; e almeja, além disso, que, graças à formação geral e básica que recebe, possa o licenciado ser também um bom professor de Ciências e Matemática de 1º grau (Doc. Fórum da Licenciatura, p. 67). Os seus proponentes consideraram possível sua implementação paralelamente à continuidade das demais licenciaturas, e, a despeito de opiniões contrárias, esperavam que como um curso experimental, aberto à observação e à crítica de todos, viesse a ser um estímulo para o aperfeiçoamento dos cursos tradicionais.

Tal proposta, sem dúvida arrojada, e independentemente do fato de ser ou não a melhor dentre outras, teve o mérito de balançar a Faculdade de Educação da USP que durante anos, manteve uma quase imobilidade frente à questão, conforme a avaliação de Azanha (1991). Não foi implantada, e possivelmente não teve continuidade de estudos. Na opinião de *Luiz Carlos Menezes*, em correspondência por mim solicitada, em 1994, entre as razões que levaram a sua não implantação estão, sobretudo dúvidas quanto à possibilidade de sua generalização em maior escala e sua aparente proximidade conceitual com as "Licenciaturas curtas" tão duramente combatidas na década passada. Acrescenta Menezes que, "Licenciatura em Ciências, contudo, a USP não está fazendo em nenhum formato."

No entanto em decorrência do fórum, outras propostas vicejaram. Dentre elas, "*conduz-se hoje, no Instituto de Física uma Licenciatura completamente autônoma do Bacharelado, com outras disciplinas, outra seqüência, etc., desde o 1º ano*", conforme relata Menezes. Igualmente foi implantada, em 1993, no campus de São Carlos, "*um curso noturno inovador e inédito de Licenciatura em Ciências Exatas, que almeja uma formação multidisciplinar e integrada do conhecimento científico*", conforme o artigo "Ciência e Educação para o Futuro" de Hipólito, O., publicado pela *Folha de São Paulo* em março de 1993. (Apud TANCREDI, 1995, p. 137).

Além de provocar discussões e incentivar a implantação de novos projetos para as Licenciaturas, o fórum da USP aprovou, ao final de 1993, uma proposta a ser implantada com cautela nas diferentes unidades que, dentre as suas diretrizes, uma permite ao aluno construir o seu próprio currículo de forma a atender os seus interesses.

O Fórum da USP permitiu especialmente entrever que, mesmo quando as carências da Licenciatura são apontadas, é difícil promover transformações, e mais, mostrou que à Licenciatura faltam propostas inovadoras, que a própria Universidade pode produzi-las, e que, mais difícil que isto, é implantá-las.

Embora se perceba que as transformações dos cursos que formam professores não se estabeleçam com agilidade e talvez por este mesmo motivo, a necessidade de pensar e discutir a formação de professores esteja provocando o surgimento de mais grupos e promoção de eventos preocupados com a questão. Os Congressos

Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores, realizados bienalmente a partir de 1990, são mais uma manifestação deste interesse.

Organizados pela UNESP - Universidade Estadual Paulista - com a participação das demais Universidade públicas do Estado de São Paulo (USP, UNICAMP e UFSCAR), de três Universidade privadas (PUCs de São Paulo, de Campinas e Metodista de Piracicaba), e contando também com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e seu órgãos assessores, com os sindicatos das diversas categorias de profissionais do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus do Estado e com a ANDES, estes congressos vieram a ser um grande fórum para as discussões e apresentações de pesquisas e propostas para as Licenciaturas.

Embora o conjunto do que se realiza no seu interior é que permite visualizar as possibilidades de trocas de conhecimentos e de participação em parte do que de novo se produz sobre a formação de professores, destaca-se aqui, pela proximidade com o tema deste trabalho, a produção dos Grupos de Trabalho das Licenciaturas. Os documentos finais de cada congresso oferecem este material.

No I Congresso, realizado em 1990, a produção do G.T. Licenciaturas foi duplicada pela formação de dois grupos, dado o grande número de interessados. Ambos tentaram explicitar a questão da Base Comum Nacional para as Licenciaturas. O G.T. I apontou para a necessidade de superação de certo viés idealista da proposta e tratou das dimensões profissional e política do educador contidas na proposta da atual ANFOPE, apresentando considerações para a sua melhor compreensão. O segundo grupo preocupou-se com a fragmentação da formação do professor, determinada especialmente pela departamentalização e pela classificação das disciplinas em específicas, pedagógicas e integradoras, que reforçam a visão dual da Licenciatura. Igualmente considerou que qualquer proposta de melhoria da qualidade da formação de professores, implica no compromisso da Universidade com "*o reconhecimento, no seu âmbito, do ensino enquanto atividade fundamental*" e com "*a valorização do Magistério e da Escola de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus*". (Doc. final do I Congresso, p. 3-4).

Com isso, este grupo evidenciava dois grandes nós das Licenciaturas e sinalizava que qualquer projeto que se preocupa com a melhoria da qualidade da formação de professores, passa necessariamente pela forma como a Universidade trata o ensino em todos os graus, manifestando que a Universidade não desenvolve uma prática que valoriza o ensino, que é um dos motivos da sua existência, e pouco se preocupa com magistério e com a escola pública de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, da qual recebe alunos e para a qual forma professores. Assim, parece-me que este grupo, mesmo que mais sutilmente, mostrou que "o rei está nu", tal como a professora do curso de Física da USP que se negava a dar aulas por considerar esta atividade pouco séria para gastar seu tempo.

A partir do II Congresso, as possibilidades dos inscritos participarem dos Grupos de Trabalho foi restrita aos selecionados e convidados pela comissão. Aparentemente, as participações foram garantidas por indicações de representantes das instituições na comissão organizadora. A avaliação que faço desta estratégia para formar os grupos de trabalho é de que, embora haja ganhos quando as discussões se dão em grupos menores, reduzem-se as possíveis contribuições que não convidados poderiam oferecer e cria-se um clientelismo que pode vir a empobrecer os trabalhos.

As propostas apresentadas pelo G.T. Licenciaturas no II Congresso podem ser assim sintetizadas:

1. Que os cursos de Licenciatura sejam estruturados a partir de um Projeto Pedagógico que suponha a participação de um grupo interdisciplinar de professores com o objetivo de direcionar as práticas e concepções sobre: qual o conhecimento a ser produzido e a ser ensinado, a quem se destina esse conhecimento; para e como se ensina e qual é o conceito de cidadania subjacente a esse projeto.

2. Para a viabilização desse projeto, é necessária a criação de um Conselho de Curso que se encarregue de sua gestão.

3. A pesquisa sobre a formação de professores deve ser realizada por grupos interdisciplinares de pesquisa em ensino de conteúdos específicos.

4. O estágio não deve ser entendido apenas como um momento do curso, que acontece na prática de ensino, mas deve estar presente em todas as atividades de formação do licenciando, constituindo-se no eixo de significação do Projeto Pedagógico, devendo, portanto, estar vinculado a todas as disciplinas e articulado com a pesquisa em ensino do conteúdo específico.

5. Os Cursos de Pós-Graduação em Ensino devem ser fortalecidos com a área de concentração "Ensino de", possibilitando a sistematização de investigações nessas áreas, que viriam a contribuir para a melhoria da formação do professor de 3o grau e conseqüentemente do futuro licenciado.

Nessas propostas (II Congresso Estadual Paulista... 1992, p.12-14), pode-se notar a nítida presença da UNESP, através da importância dada aos Conselhos de Curso, criados para viabilizar os seus cursos de graduação, e da USP, pelo caráter que assumem os

Estágios, semelhante ao de uma proposta de mudança para cursos de Licenciatura, apresentada no Fórum da Licenciatura promovido por aquela instituição, por uma professora da sua Faculdade de Educação.

Vale destacar que a proposta de um projeto pedagógico para as Licenciaturas que contenha as características especificadas pelo G.T. é um ganho para esta modalidade de curso, uma vez que, através dele, fica dimensionada a natureza do trabalho a ser realizado, as concepções que devem dar sustentação às práticas a serem desenvolvidas, a importância e o compromisso de todas as disciplinas com a tarefa de formar professores e a necessidade de trabalho interdisciplinar no ensino e na produção de pesquisa sobre formação de professores. Destaca-se ainda a sugestão aos cursos de pós-graduação em ensino para que se dediquem à investigação do ensino nas diferentes áreas, como forma de contribuição à formação de docentes para os cursos de Licenciatura.

No III Congresso, o G.T. Licenciaturas apresenta como resultado dos trabalhos um longo documento, iniciado por considerações sobre esta modalidade de curso de graduação, onde, na minha avaliação, são retomados pontos já apresentados nos congressos anteriores, sem entretanto aprofundá-los. Entendo que algumas posições, embora ainda não plenamente resolvidas no interior das Licenciaturas - como a da responsabilidade das disciplinas específicas das áreas na formação de professores e a da prática pedagógica representar um espaço de articulação entre teoria e prática, dentre outros - já estão plenamente acordadas entre os que se dedicam ao estudo do tema. Reapresentá-las ou retomá-las é significativo na medida em que se avance com propostas que ultrapassem as já anunciadas e realizadas anteriormente, ou que se avalie as que igualmente tenham sido propostas, mas que não se realizaram em decorrência da estrutura organizacional das Universidades ou por quaisquer outros motivos.

Além dessas considerações mais gerais, esse grupo de trabalho ofereceu no III Congresso Paulista recomendações de duas ordens para as Licenciaturas. (III Congresso Estadual Paulista..., 1994, p. 5-11)

Na primeira propõe que implementem atividades interunidades ou interdepartamentais de modo a:

1. "Garantir que a tradição do Bacharelado, com ênfase na formação do pesquisador, seja partilhada, permitindo o compromisso na formação do licenciado."

2. "Criar condições de trabalho conjunto, envolvendo unidades responsáveis pela formação do futuro educador, mediante a implementação de projetos de estágios e de

iniciação científica, como forma de estabelecer vínculos entre estas unidades universitárias e a rede de ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus."

Na segunda, oferece recomendações para a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, em três âmbitos.

1. No âmbito da Universidade, propõe-se alterações na estrutura curricular de forma a garantir carga horária compatível com a necessidade dos cursos, definição de limite máximo de alunos por professor e uma coordenação de estágio que assuma as funções pedagógicas no que diz respeito a relações com as escolas e a articulação e a continuidade dos projetos.

2. No segundo, o das escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, que estas se co-responsabilizem pela formação dos futuros professores, garantindo o acesso e a permanência dos alunos das Licenciaturas na escola e que os professores que recebem estagiários tenham horários remunerados para discussão e planejamento do trabalho a ser desenvolvido nas escolas.

3. No âmbito da Universidade/escola, propõe-se que os estágios se desenvolvam de forma articulada com a extensão, sugerindo para tanto que se concentrem em uma ou algumas escolas para que possam ser desenvolvidos continuamente projetos coletivos de ação. Estes, por sua vez serão elaborados por professores da Universidade, estagiários e professores da escola, com vistas a garantir o atendimento às necessidades de formação dos futuros professores(estagiários) e dos professores em atuação na escola.

Este G.T. ainda recomenda que a proposta de reformulação da Portaria MEC 399/89, que regulamenta o registro de professores e especialistas da educação, seja discutida nos órgãos colegiados das instituições. Sem dúvida, a recomendação foi providencial, uma vez que este documento propõe outras condições para o registro de professores que implicam a reformulação curricular dos cursos, a ocupação profissional dos licenciados e traz novas exigências para os cursos de pós-graduação.

Dentre os estudos sobre as Licenciaturas promovidos em Universidades privadas, cabe aqui considerar o realizada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP -, entre 1992 e 1994. A PUCCAMP dedica-se há mais de meio século à formação de professores, tendo licenciado, ao longo de 1945 a 1993, 28.519 professores.

Este estudo foi desenvolvido por um grupo de trabalho - G.T. da Licenciatura - composto por professores da Instituição, preocupados com os rumos que os 17 cursos de

Licenciatura daquela Universidade vinham tomando e determinados a apresentar um projeto que viesse contribuir para melhorá-los.

Para realizá-lo, foram analisadas a estrutura organizacional, a estrutura administrativa, a estrutura curricular, a situação funcional e a titulação dos professores de cada curso e o número de alunos por curso e turno, tendo como pressuposto "*uma abordagem científico-histórico-social, que não só tece críticas às clássicas dicotomias: ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade, como também busca a superação da fragmentação das ciências e de suas consequências para o homem e a sociedade. Ademais visa ao aspecto social, ou seja, à possibilidade de uma vida plena para todos.*" (Projeto Licenciatura - PUCCAMP, 1994, p.31)

O desenvolvimento dos trabalhos do grupo deu-se através de estudos de textos e documento, promoção de eventos e palestras sobre a temática, presença em congressos e de discussões com especialistas da área convidados especialmente pelo grupo, com o fim de ajudar a pensar um projeto que contemplasse de forma ímpar a formação de professores em um país em que a profissão vem sendo cada vez mais desconsiderada. Foram aprofundados estudos sobre os conteúdos específicos e pedagógicos, as dificuldades de uma prática que privilegie a interdisciplinaridade, as questões referentes ao ensino diurno, noturno e sobre o aluno trabalhador, bem como sobre a relação da Universidade com o ensino fundamental e médio.

O trabalho foi finalizado com a apresentação de uma proposta global para as Licenciaturas onde são apresentados os princípios gerais, os indicadores para as propostas curriculares, as estratégias para a concretização da proposta para as Licenciaturas, enfim, uma política da PUCCAMP para as Licenciaturas, comprometida com a excelência acadêmica, com a constante busca de atualização e com a utilização plena de suas potencialidades.

Discutido em todas as Licenciaturas daquela Universidade, o projeto aguarda aprovação de sua reitoria para ser iniciado.

Pelo conjunto dos eventos em que se discute a formação do professor pelas Licenciaturas, observa-se que tem havido interesse em se lidar com a questão. Constata-se que se buscam mudanças, embora ainda não haja plena clareza de quais são os melhores caminhos.

No entanto, é possível considerar que, dado o número de experiências desenvolvidas e a participação cada vez maior de instituições na discussão da questão, os caminhos para a reformulação das Licenciaturas vão se delineando. Sabe-se, entretanto, que nunca serão definitivos.



## CAPÍTULO IV

### A CRIAÇÃO DA UNESP E OS CURSOS DE LICENCIATURA

#### 1 - Caracterizando a UNESP

A UNESP é uma das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo.

Composta por 15 campi, é produto da reunião de antigas Faculdades criadas no interior do Estado a partir da década de 50, nas cidades de Presidente Prudente, Botucatu, Marília, Araraquara, Araçatuba, São José do Rio Preto, São José dos Campos, Jaboticabal, Rio Claro, Guaratinguetá, Assis e São Paulo; de mais um, em Ilha Solteira, instituído na criação da nova Universidade, em 1976, e da encampação da Universidade de Bauru em 1988. Estes campi congregam 24 Institutos com cursos diversificados que praticamente suprem as possibilidades de opção profissional dos que têm acesso a ela.

Em função de sua distribuição geográfica, é a única instituição de ensino superior com presença e atuação em todo o Estado de São Paulo. Tal fato tem seu lado complicado, mas também oferece vantagens. É complicado quando alunos e professores, "distribuídos" por 15 diferentes cidades têm pouco contato; a reitoria localiza-se em São Paulo, demandando viagens de diretores, professores, funcionários e alunos para participações em reuniões de órgãos colegiados, reuniões de trabalho, resolver problemas, etc.; poucos têm refeitórios subsidiados, e a biblioteca central se localiza em Marília, fato que requer tempo para as solicitações e viagens dos livros até aos usuários. No entanto, oferece vantagens quando permite, à grande parte dos alunos, a permanência na cidade ou região de residência da família, quando oferece moradia estudantil e quando presta serviços de extensão, nas diferentes áreas, às comunidades e regiões onde as unidades estão alocadas.

Porém, se observadas as complicações e as vantagens, vê-se que as primeiras afetam mais a organização estrutural e financeira da própria Universidade, enquanto as segundas beneficiam quase que exclusivamente aspectos que, embora de grande relevância social, não contribuem para o seu melhor desempenho acadêmico e administrativo.

Acompanhando o que ocorre em outras Universidades, conforme pesquisa relatada por Krasilchick no Seminário sobre Formação de Professores (PUC/RJ, 1987), a

área de ciências humanas da UNESP é menos prestigiada que as demais tendo em vista não só a maior valorização dos cursos voltados para a área de ciência e tecnologia como também o desgaste que a área sofreu quando da criação dessa Universidade. No entanto, essa situação vem se revertendo. O número de inscritos para essa área, no vestibular de 1993, cresceu 21,4%, se comparado ao do ano anterior. O reitor da gestão 1989-1992 atribuiu tal fato não só a razões de ordem geográfica, mas especialmente ao crescente interesse pelo curso de Direito, oferecido pelo campus de Franca, e pelas Licenciaturas. Considerou ainda que este fato pode ser explicado, dentre outras razões, pela também crescente melhoria de qualidade dos cursos da área de humanidades (Landim, 1992). Com essas afirmações, o Reitor se penitenciava frente à comunidade universitária da área de Ciências Humanas da UNESP, de outras declarações, em que afirmou ser a Universidade que dirigia ainda uma segunda opção para os vestibulandos, e que, na área de Humanas, não tinha cursos tão bons, quanto os das Biológicas (FOVEST - *Folha de São Paulo*, 31/12/90).

Considerações desta natureza não são incomuns, especialmente porque os cursos de Medicina, Direito e Engenharias, agora acrescidos dos da área de comunicações e dos ligados às novas tecnologias da informática, são os mais disputados nos vestibulares, por oferecerem campos de trabalho e salários mais convidativos e promissores, diferentemente das Licenciaturas e da carreira do magistério.

Entretanto, há que se considerar que, embora a relação candidato/vaga das Licenciaturas da UNESP venha aumentando a partir de 1992, esses cursos, no seu conjunto, não atingiram o prestígio daqueles que formam profissionais liberais. As razões desse descompasso se deve muito mais ao desprestígio do magistério, do que a qualquer outra que se queira aventar.

Pode-se observar nos artigos dos jornais de grande circulação no Estado que, quando as Universidades públicas paulistas são analisadas ou apresentadas aos leitores há forte tendência em compará-las entre si. Enquanto, por um lado, há os que entendem tal prática como um saudável desafio a cada uma delas, há também os que consideram a UNESP como uma Universidade atípica, se comparada à USP e à UNICAMP. Os principais argumentos para a segunda posição dizem respeito especialmente ao fato de as duas últimas serem centralizadas, apesar de terem algumas unidades fora da sede, enquanto a UNESP é uma Universidade dispersa, que demanda organizações acadêmica e administrativa bem distintas das outras duas.

Um segundo argumento para a diferenciação da UNESP é o processo de sua criação. Relatá-lo e buscar seus reflexos nos cursos de Licenciatura é objetivo do que se segue.

## 2 - A Criação: os motivos, o reitor, a repercussão

A UNESP foi criada pela lei estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976. Foi, segundo a Profa. Maria de Lurdes Mariotto Haidar em entrevista a mim concedida, a conclusão da proposta feita ao Conselho Estadual de Educação pelo então Secretário Estadual de Educação José Bonifácio Coutinho Nogueira, para que se estudasse uma forma de unir os Institutos Isolados de Ensino Superior de São Paulo em um só organismo.

Não interessava àquela Secretaria ter sob sua responsabilidade o ensino superior uma vez que pretendia dedicar-se exclusivamente ao ensino de 1º e 2º graus.

Pensou-se inicialmente em uma Federação de Institutos Isolados de Ensino Superior. Esta idéia foi substituída pela de Universidade dentro do próprio Conselho, por se considerar que da forma como os IIES ( Institutos Isolados de Ensino Superior) estavam agrupados e ligados à CESESP (Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo) já se configurava uma Federação.

Lançada a idéia de Universidade, congregando catorze Institutos Isolados de Ensino Superior, foi criada a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" em homenagem ao jornalista presidente do grupo O Estado de São Paulo. A vontade política de criação desta Universidade foi engrossada pela infra- estrutura física extremamente onerosa de Ilha Solteira, cidade planejada e construída para abrigar funcionários da Usina Hidrelétrica da CESP. Ali se instalaria a sede e foro da nova Universidade conforme estabelecido em lei. Como isso nunca se consumou, o distrito de Ilha Solteira recebeu apenas mais um campus da UNESP.

Pelas entrevistas concedidas pelas professoras Maria Cecilia Matoso Ramos, Tereza Marini, Miriam Xavier Fragoso e Raquel Volpato Serbino a *Bernardo* (1986), para a elaboração de seu trabalho sobre a formação do professor secundário nas Universidades públicas do Estado de São Paulo, o grande peso para a criação da UNESP foi dado pela intervenção do Prof. Luis Ferreira Martins, Coordenador da CESESP e postulante a reitor. A sua figura é, sem exceção, lembrada como a do grande articulador que, acima de qualquer verdade, fazia prevalecer a sua. Era, segundo o Prof. Jorge Nagle, um homem respeitado, de inteligência viva, autoritário e politicamente bem situado. A sua indicação para ocupar o cargo de reitor da UNESP foi o coroamento dos esforços que fizera para a sua criação.

Suas características pessoais foram sem dúvida determinantes para essa escolha que, associadas a critérios políticos, fizeram do reitor o tipo puro de funcionário burocrático que imprimiu ao seu trabalho uma legitimidade provinda da justiça da lei. Respalado por uma assessoria competente para os propósitos que enunciava, estabeleceu regras, nomeou diretores, constituindo um aparato administrativo piramidal. A forma como

encaminhou a implantação da UNESP pode ser sintetizada na afirmação do Prof. Jorge Nagle: "*O reitor quis, cumpra-se*". (em entrevista a mim concedida)

Dada a natureza do trabalho de transformar quatorze instituições de ensino superior, praticamente autônomas, em uma Universidade, dentro dos moldes pretendidos, e considerando que isso não seria tarefa fácil, quer do ponto de vista administrativo, quer acadêmico ou político, não se duvida da necessidade de que as ordens emanassem de uma única pessoa e que essas fossem inquestionavelmente atendidas por seus subordinados. Daí a importância de se ter um reitor extremamente centralizador que escolhesse um corpo de diretores que não criasse antagonismos entre as ordens e os subordinados.

Embora o patrulhamento político-ideológico estivesse presente, pois estes fatos ocorreram em 1976, e os Institutos Isolados ainda se ressentissem dos episódios pós-1964 contra a Universidade e especialmente contra seus docentes, houve movimentos de resistência, aparentemente mais voltados para os procedimentos das formas de execução da transformação, do que para com a criação de uma nova Universidade. No entanto, havia também manifestações de concordância às diretrizes da reitoria. Assim, coexistiam a rejeição e o apoio, no mesmo universo, fato que evidenciava interesses diferentes dentro de um único instituto bem como no conjunto deles. O mesmo ocorria com os políticos das regiões onde se localizavam os institutos da nova Universidade. Uns protestavam, outros se omitiam.

A cúpula universitária era formada por uma Comissão Especial que, criada para elaborar o plano de estruturação, não tinha representantes das diferentes áreas de conhecimento e dos diferentes institutos, e por um Conselho Universitário provisório que, sem ter representação docente, elaborou e aprovou o 1º Estatuto da UNESP.

A reestruturação proposta que anunciava a organização dos institutos em centros de excelência para o desenvolvimento da pesquisa e do ensino nas diferentes áreas, acabou golpeando-os duramente ao extinguir sete Faculdades de Filosofia e quinze cursos, dos quais treze de Ciências Humanas, sem se considerar a história de mais de 40 anos de alguns deles.

As manifestações contrárias a isso, que se organizaram nos institutos, iam de Assembléias de docentes, alunos e funcionários a atos públicos pouco atrativos às comunidades locais, passando por audiências com o reitor. Nessas manifestações, eram apresentados documentos que comprovavam serem falsos os argumentos do reitor de que nas Faculdades de Filosofia se encontrava a maior abrangência de áreas com grande desperdício de recursos humanos e econômicos, sem que nenhuma delas apresentasse as condições ótimas de um curso superior.

Não é exagero considerar que, para as Faculdade de Filosofia a criação da UNESP, nos moldes propostos e executados foi mais um episódio de violência sofrida. Os acontecimentos pós-64 já haviam retirado dessas unidades os professores que faziam delas um focus de efervecência cultural no interior do Estado, desde a década de 50, quando foram criadas. Faculdades como a de São José do Rio Preto que, em 1962, já propunha e desenvolvia uma experiência de departamentalização, com a atuação dos professores em todos os departamentos que pertencessem aos cursos em que atuavam e enviava ao Conselho Federal de Educação documento escrito pelo Professor Wilson Cantoni e subscrito por Casemiro do Reis Filho, Newton Ramos de Oliveira, Eduardo Peñuela Canizal, Elena Olga Maria Andreolli, dentre outros vinte docentes da Faculdade, defendendo a participação dos alunos nos órgãos administrativos das Universidades e Institutos superiores, via-se naquele momento de mãos atadas. O período de ditadura mostrava seus frutos e, pela segunda vez, em menos de dez anos, as Faculdades de Filosofia cumpriam ordens autoritariamente elaboradas e colocadas em execução, com a concordância de parte dos seus participantes

Nada houve que pudesse promover o recuo do que já havia sido determinado, e a UNESP, assim, concretizou-se.

### **3 - A nova Universidade: os centros de excelência, os Departamentos de Educação, as Licenciaturas e a Pedagogia**

No período que antecedeu a criação da UNESP os cursos de formação de professores dos I.I.E.S. foram organizados de acordo com as possibilidades de cada um. No entanto, todos tiveram como docentes professores vindos da USP, fato que os tornava reconhecidamente qualificados. Com o episódio de 1964, houve perdas inestimáveis, vindo agravar a já existente dificuldade de organizar e manter um corpo docente compatível com o ensino universitário. Iniciou-se uma política de contratação de ex-alunos das próprias Faculdades sobre os quais se investiu com bons resultados, o que veio ao menos permitir a fixação do corpo docente, especialmente nos Institutos situados em cidades mais distantes da capital. Tal fato não se deu sem sacrifícios, uma vez que os cursos de pós-graduação exigiam dos professores desgaste físico pelas viagens a São Paulo e despesas às expensas do interessado. Àquela época não havia o convênio CAPES - Universidade.

Além deste problema, os cursos de Licenciaturas das antigas Faculdades de Filosofia tinham outro a resolver, referente à articulação das divergências entre conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos das áreas dos cursos. Aliás, este era um problema

exclusivo dos Departamentos de Educação, visto que os professores das áreas específicas, preocupados em desenvolver pesquisas e formar pesquisadores, não tinham compromisso com a formação de professores. Os Departamentos de Educação, sempre menos prestigiados que os demais, procuravam soluções. Praticamente em todos os Institutos Isolados, as práticas de ensino eram ligadas aos departamentos das áreas específicas, e muitos embates se deram para que se transferissem para os departamentos de Educação. Com isso as Práticas e Estágios se dinamizaram, respondendo mais de perto às necessidades que o futuro professor enfrentaria em sala de aula. Em Assis criou-se a disciplina Introdução ao Estudo da Educação, ministrada durante 2 anos, sem que houvesse condições de continuar a oferecê-la. Em Araraquara tentou-se um esquema de articulação entre os dois blocos de disciplinas das Licenciaturas, mas também sem sucesso.

Derrotas dessa natureza, preconceitos à área pedagógica, dificuldades dessa para se fazer aceitar e o predomínio da visão de educação como algo secundário, não impediram que os institutos isolados tivessem se firmado como instituições de ensino superior e vivessem momentos de grandeza, tanto no ensino quanto na pesquisa (BERNARDO, 1986, p. 105).

Mesmo com dificuldades, as Licenciaturas das Faculdades de Filosofia, criadas na década de 50, alcançaram excelentes condições de funcionamento. Os Departamentos de Educação conseguiram paulatinamente completar o corpo docente, e o nível de qualificação dos professores já era satisfatório. A grande luta desses cursos nas I.I.E.S. havia sido a reorganização das práticas de ensino e o vínculo dessas aos Departamentos de Educação que já tinham bom número de professores, instalações, equipamentos, funcionários, material permanente e, em muitos deles, um respeitável acervo de publicações. Isso era a manifestação da atuação correta desses Departamentos junto às Licenciaturas e Pedagogia. Assim, passavam a ser respeitados e prestigiados.

A criação da UNESP, pela forma como se deu, conseguiu desestruturar tudo isso. Os catorze Institutos Isolados de Ensino Superior mantidos pelo Estado foram incorporados em um só organismo. Desses, mais da metade se constituía de Faculdades de Filosofia Ciências e Letras que, se não eram todas Faculdades com curso de Pedagogia, todas possuíam Licenciatura.

Dentro do princípio da "não duplicação de meios ou recursos", foram sumariamente extintas sete Faculdades de Filosofia e quinze cursos, dos quais treze da área de Ciências Humanas, conforme já exposto anteriormente. Os cursos de Pedagogia de Rio Claro, São José do Rio Preto e Presidente Prudente sumiram do mapa.

As áreas de Educação e Ciências Sociais ficaram circunscritas às unidades de Araraquara e Marília, nos denominados Centros de Excelência.

Já em 1976, a Profa. Maria de Lurdes Mariotto Haidar, em palestra proferida na XVII Semana da F.F.C.L. de Marília, procurava esclarecer os princípios e finalidades destes Centros. Como porta-voz do poder que se constituía na nova Universidade, afirmou que a UNESP, não abdicando da tarefa de formar pessoal técnico e docente de qualidade para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, deveria preocupar-se "*menos com o seu Corpo, e cuidar especialmente daquela alma a que se referiu Ortega Y Gasset*". (HAIDAR, 1976-1977, p.13). Para a consecução desse objetivo, esclarecia a professora, impunha-se a concentração dos recursos financeiros, físicos e humanos disponíveis em cada área do saber, mesmo que com prejuízo de suas dimensões físicas. Os departamentos de Educação até então existentes nos IIES foram ali expostos como heterogêneos e apenas justapostos em uma unidade administrativa (CESESP). Os trabalhos de investigação científica por eles produzidos, ainda que fosse possível apontar bons trabalhos na área, não permitiam a identificação de linhas de pesquisa definidas no campo da educação (HAIDAR, 1976-1977).

Com essa argumentação, a professora, enquanto membro atuante das comissões assessoras de criação da UNESP, procurava justificar o acerto da criação dos Centros de Excelência. Julgou que "*a concentração dos estudos relativos à educação em dois grandes núcleos, situados no interior do Estado, possibilitando a convergência de esforços, criaria condições extraordinariamente favoráveis ao desenvolvimento de pesquisas e estudos de real valor nesse campo, sendo portanto, extremamente vantajosa para os docentes realmente (grifo meu) empenhados em aprofundar e estender as suas investigações nesse campo*" (HAIDAR, 1976-1977, p.13). Continuando, vaticinava que tais núcleos, nos quais se desenvolveriam ao lado da graduação, os cursos de pós-graduação em educação deveriam reunir a elite dos especialistas da área. Como decorrência da necessidade de oferecer a formação pedagógica das Licenciaturas a alunos de cursos sediados em outros locais, os centros estenderiam a sua influência a toda a sua esfera geográfica de atuação, mediante a constituição de pequenos setores, cujos docentes, embora sediados no local dos cursos, estariam umbilicalmente ligados aos respectivos departamentos do núcleo central, deles recebendo orientação e suporte" (HAIDAR p.14). E, concluindo afirmava: "*Entretanto, como as Universidades, além daquela "alma" a que muitas vezes me referi, têm também um corpo, que é um mecanismo cuja estrutura e funcionamento devem ajustar-se às tarefas que serão atribuídas, espero que estas reflexões acerca da missão da UNESP, especialmente no que concerne à melhor colaboração que poderá prestar para o aprimoramento do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus em nosso Estado, passam ser de alguma utilidade para a definição das diretrizes que deverão prender à sua reforma*" (HAIDAR, p.14).

Essas idéias, postas naquele momento, com a ressalva de que não eram um modelo, deixavam claros, pelo menos quatro pontos: 1º) os Departamentos de Educação eram avaliados cientificamente como pouco produtivos e sem direção; 2º) a proposta dos Centros de Excelência só seria reconhecida como boa pelos docentes realmente empenhados em crescer nas pesquisas da área, ou seja, só pelos "iluminados", 3º) os professores da área que não pertencessem às Instituições onde se localizariam os Centros de Excelência, teriam que se deslocar para eles; e 4º) o corpo, do qual se falava que deveria se ajustar às tarefas que lhe fossem atribuídas, se materializaria, sem dúvida, nos Departamentos de Educação, através dos seus professores.

A proposta dos Centros de Excelência foi levada a cabo. Para tanto, foram eliminados Departamentos de Educação ou de Pedagogia (como também eram denominados) e seus professores transferidos para Marília ou Araraquara. Alguns se demitiram, indo para outras Faculdades. Só permaneceram nos Institutos de origem os reponsáveis pelas disciplinas da área de educação das Licenciaturas, mesmo assim ligados aos Centros de Excelência onde deveriam freqüentar reuniões, pegar holerites, receber orientações etc. Em 1980, esses docentes foram remanejados administrativamente para suas unidades de trabalho e alocados em outros departamentos, visto que os de Educação só existiam nos Centros de Excelência. Só anos mais tarde é que esses Departamentos foram reconstituídos, nas unidades que tinham Licenciaturas, para que seus professores também pudessem prestar concursos de carreira, uma vez que estavam impedidos por dispositivo legal.

Tudo isso foi traumático, segundo os relatos de professores que passaram por esse processo. As manifestações contrárias foram inúmeras, mas os acordos para o ajustamento da situação inexistiram.

Era propósito da UNESP não se voltar para a formação de professores. Isso fica claro na declaração que o reitor Luis Ferreira Martins deu à Profa. Rachel Volpato Serbino quando esta, em uma audiência, não se contendo, disse-lhe ser inominável o que se pretendia fazer, extinguindo os departamentos responsáveis pela formação do professor, e que a história iria lhe cobrar o massacre das Faculdades de Filosofia nos Institutos Isolados: *"Eu acho isso muito simples, eu não vou usar o dinheiro público para fazer concorrência com a escola particular. As escolas particulares estão atuando na formação de professores e eu não vou fazer concorrência a elas"* (BERNARDO, 1986, anexo 11, p.2).

De fato, as Faculdades particulares já vinham se alastrando pelo interior, e a criação da UNESP só veio beneficiá-las. A experiência dos Centros de Excelência, longe de ser boa, chegou a ser traumática para muitos. Sociologicamente ingênua, imaginou que



núcleos de trabalho, localizados e datados, constituídos ao longo dos anos, se desfariam pela força da lei e se reconstruiriam em Centros de Excelência em outros locais e datas.

No propósito da UNESP formar professores não cabia pensar uma nova proposta, mas sim estudar e realizar aquela feita pelos Centros de Excelência. Se, por exemplo, em Araraquara se decidisse que a formação do professor se daria de uma certa maneira, ela deveria se estender às unidades de Botucatu, Franca e Rio Claro igualmente. Os programas de ensino feitos para serem aplicados nas unidades deveriam ser aprovados nos Centros. Era impossível unificar tantas idéias diversas advindas de experiências particulares de realidades muito diferentes. O trabalho tornou-se difícil, tanto para os deslocados, quanto para os que já eram dos Centros de Excelência.

O que se tinha era a exacerbação da burocracia, do irracional em nome do racional. Havia um modelo técnico-burocrático para pôr em prática a qualquer custo. A extinção de cursos e departamentos na criação da UNESP, feita de forma intempestiva, atendeu a critérios que também poucos conseguiram aceitar, uma vez academicamente incompreensíveis.

O truncamento da história dos IIES foi coerente com o regime político autoritário da época.

As relações inter-campus pretendidas não se estenderam além da soma das partes. Longe de haver unidade, cada campus defendia, e ainda defende, individualmente suas verbas que são desigualmente distribuídas. Segundo a Profa. *Tereza Marini*, o que se assistiu nos cinco primeiros anos de UNESP foi o cultivo da meritocracia e a tecnoburocracia controlando uma estrutura autoritária pela centralização do poder e pela interferência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade (MARINI, 1990).

Indubitavelmente a extinção dos cursos de Pedagogia que sustentavam as Licenciaturas e constituíam uma das linhas fundamentais da política de formação de recursos humanos da Universidade e do Estado foi um gesto de colaboração para com a expansão e crescimento das Licenciaturas das Faculdades privadas. O ensino público é hoje feito predominantemente por professores formados em escolas particulares, cuja qualidade de trabalho é pelo menos discutível.

#### **4 - Abrindo espaços, encontrando os caminhos**

Não há dúvidas de que a articulação da UNESP como Universidade seja extremamente difícil, mas muitos passos têm sido dados. A sua organização multicampi, oferece benefícios sociais da ordem que nenhuma outra Universidade brasileira oferece

sozinha a um Estado da federação. Afinal, qual é a Universidade que oferece três cursos de Odontologia, de Agronomia, de Ciências da Computação, de Engenharias Elétrica, Mecânica e Civil, de Letras, de Veterinária, de Física, cinco de Ciências Biológicas, quatro de Pedagogia e de Matemática, um de Medicina, de Música com habilitações em canto, instrumento e regência, dois de Zootecnia, de Geografia, de História , entre tantos mais? Enfim, são 110 opções contidas em 80 cursos de graduação, e 41 de pós-graduação, divididos em 82 programas de mestrado e doutorado, com outras áreas já criadas, demonstrando uma capacidade de expansão, desde que guardadas as suas possibilidades financeiras.

No que diz respeito à área de Educação, a partir de 1984, sob outra orientação administrativa, foram recriados os Departamentos de Educação nas "Unidades Mistas" que mantêm cursos de Licenciatura, e, mais recentemente, por iniciativa dos professores destes Departamentos das unidades de Rio Claro e Presidente Prudente, foram também recriados os cursos de Pedagogia. O Programa de Pós-Graduação em Educação, situado no campus de Marília, pelo bom desempenho apresentado na formação de mestres, foi autorizado a expandir-se e já forma doutores. Como nada do que ocorre na UNESP é fruto de pouco esforço, o mesmo se dá nessa pós-graduação. Parte dos seus professores e orientadores é formada por docentes que trabalham em outros campi e se deslocam algumas centenas de quilômetros para atender à pós-graduação e conciliar este trabalho às atividades que exercem nos campus de origem. O programa de pós-graduação em Educação Matemática, ligado ao curso de Matemática do campus de Rio Claro, pioneiro no Brasil nesta área, forma mestres e doutores, oferecendo profissionais especializados nas questões de ensino deste campo de conhecimento.

Para o melhor funcionamento dos cursos de graduação, o novo estatuto da UNESP ( 1988) criou os Conselhos de Curso de Graduação que começaram a ser implantados em 1989, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação. Cada Instituto ou Faculdade pôde organizar a sua composição, através de portaria do seu diretor, advinda de deliberações da congregação, respeitando as diretrizes gerais dos Conselhos de Curso. Cada Conselho tem a finalidade de cuidar do curso da sua competência, sendo composto por professores dos departamentos envolvidos e por alunos.

A sua implantação pautou-se na oposição ao desempenho dos departamentos organizados com a reforma universitária. O pró-reitor de graduação à época, professor *Antonio Cesar Perri de Carvalho*, deixava isso muito claro: *"Os Departamentos se distanciaram de suas reais finalidades, transformando-se em cartórios onde a força maior é o corporativismo e o "laissez-faire". É raro encontrar-se um departamento que assuma posições. Os departamentos se desmembraram e proliferaram tanto que alguns deles já*

*não coincidem com a área de conhecimento, mas com pequenas cátedras do passado. O fato é que, grosso modo o departamento é uma experiência malsucedida. A UNESP considerou esse quadro e deu um passo à frente por ocasião do novo estatuto. Entre as muitas novidades, a instituição dos Conselhos de Curso de Graduação e dos grupos acadêmicos surgem como potencial de renovação do cenário".(PERRI de CARVALHO, 1990)*

Os Conselhos de Curso vieram para "*avaliar, adequar e revitalizar o ensino*" afirma *Perri de Carvalho* e, após um período de resistência de parte da comunidade, determinada especialmente pela dificuldade de definição de competências dos departamentos e do Conselho, as atividades que lhe foram confiadas passaram a ser desenvolvidas.

É cada Conselho responsável pela organização do Projeto Pedagógico dos seu curso que, em tese, deve ser elaborado pelo conjunto de seus professores e alunos.

Foram os Conselhos de Curso que viabilizaram, entre o final de 1994 e o início de 1995, a implantação do primeiro bloco do projeto PROLICEN nas Licenciaturas em Matemática e Biologia dos campi de Presidente Prudente, Bauru, Rio Claro e São José do Rio Preto. Através do PROLICEN foram desenvolvidos projetos de iniciação científica com alunos dos cursos de Licenciatura, com problemas de pesquisa que permitissem o estudo de conteúdos específicos em interface com as questões pedagógicas, de forma a contemplar a formação do aluno enquanto futuro professor do magistério do 1º e 2º graus, e assim melhorar a qualidade dos cursos. Igualmente são os Conselhos de Curso que levam adiante as avaliações e reformulações de cursos, com vistas a melhor adequá-los. Mesmo que implantados, com suas funções delineadas e relativamente bem entendidas pela maioria da comunidade universitária da UNESP, ainda não é possível dizer que os Conselhos de Curso estejam revigorando todos os cursos. Afinal, é preciso considerar que os Conselhos foram criados em 1989 e acumularam pouco em termos de experiência e que, formados a partir dos departamentos que integram um curso, estão sujeito às mesmas dinâmicas de relações. No entanto, é preciso reconhecer que as mudanças ocorridas em muitos cursos na busca da qualidade, deram-se por suas ações.

Para as Licenciaturas, os Conselhos de Curso têm sido um bom catalisador para as discussões e possíveis mudanças. É através dos seus coordenadores que a pró-reitoria de graduação está buscando conhecer as diretrizes de cada curso para discutir a Licenciatura na UNESP.

## CAPÍTULO V

### RETOMANDO O PROBLEMA

A UNESP é, inequivocamente, uma Instituição que se dedica à formação de professores. Com seus trinta e quatro cursos de Licenciatura que, se desdobrados nos períodos diurno e noturno, atingem quarenta e cinco, com quinze diferentes habilitações, não deixa dúvidas sobre esta sua vocação.

Do conjunto de 14 cursos criados na UNESP entre 1987 e 1989 e implantados entre 1989 e 1992, há 8 Licenciaturas, acrescentando um total de 210 vagas a esta modalidade de ensino, conforme exposto no Relatório Geral de Atividades e Ações sobre Auto Avaliação da Pró-Reitoria de Graduação (1989-1992). Do total das 4.216 vagas oferecidas pela UNESP aos vestibulandos em 1992, 1275 foram para cursos que só têm Licenciatura e 560 para cursos de Bacharelado e Licenciatura com ingresso unificado. A dificuldade de se apresentar o total geral das Licenciaturas com precisão, deve-se ao fato de os cursos que oferecem em conjunto as duas modalidades sem que o vestibulando opte no ingresso, têm dinâmicas de funcionamento distintas.<sup>1</sup>

Dados os questionamentos que a Universidade vem sofrendo e vem se fazendo, a UNESP, ao longo dos últimos, anos criou atividades e expedientes oferecendo algumas respostas, especialmente para melhorar os cursos de graduação.

O "Ano do Ensino", organizado em um conjunto de atividades desenvolvidas em 1990, constitui-se em um desses projetos que, dentre outras diretrizes, estimulou os cursos a proporem reformulações de estruturas curriculares que atendessem às necessidades já detectadas através do projeto de auto-avaliação de cursos, desencadeado pela Pró-Reitoria de Graduação, e implementado pelos Conselhos de Curso, instalados em 1989. Essa proposta estendia-se a toda graduação da UNESP e em 1991, oito cursos de diferentes campi já implantavam as alterações curriculares. Desses, quatro eram Licenciaturas.

Desde então, e até antes do "Ano do Ensino", muitos cursos de Licenciatura são objeto de estudos e de proposições de reformulações curriculares. Essas reformulações

---

<sup>1</sup> Por exemplo: o curso de Ciências Biológicas, de Botucatu, admite 40 ingressantes e ao longo dos semestres o aluno opta entre Bacharelado, Licenciatura e Modalidade Médica. Já o Curso de Geografia de Presidente Prudente que oferece as duas modalidades sem opção no vestibular, é organizado para que o aluno faça a Licenciatura, e só depois, o Bacharelado. É praticamente impossível sair daquele curso só com o Bacharelado

não seguem um padrão específico. Sequer há orientação para que enfatizem a formação do professor. Assim, cada Conselho de Curso encaminha a avaliação e a reformulação de maneira singular.

É interessante notar que não há, entre professores de um mesmo curso, unanimidade de opiniões quanto à necessidade de avaliar. O que mais se questiona é como essa avaliação é feita, especialmente quando inclui as opiniões dos alunos sobre as disciplinas ministradas. Como as propostas de reformulação geralmente advêm das avaliações, nem sempre os Conselho de Curso conseguem encaminhá-las. Outros as iniciam, mas, por divergências internas, acabam por recuar e esperam que os ânimos serenem para dar novo impulso. No entanto, há os cursos de Licenciatura que, a partir da avaliação, propuseram novos enfoques para o trabalho que desenvolvem, passando por várias etapas de discussões e acordos internos.

Os Conselhos de Curso, criados pelo Estatuto da UNESP (art. 67) e organizado pela Resolução UNESP 53, de 19/6/89, têm sido o órgão articulador dos cursos. Embora tenha havido discordâncias quanto à sua competência, vieram trazer para cada curso a possibilidade de ser considerado como um todo orgânico, não mais ficando afeto apenas a departamentos estanques. Foram também os Conselhos de Curso os responsáveis pela apresentação dos Projetos Pedagógicos à Pró-Reitoria de Graduação. Configuram-se assim como instâncias importantes na organização dos cursos e, portanto, objetos de consideração neste estudo.

Antes de assumir qualquer função, a Universidade tem, como primeira, produzir o saber. Com a garantia dessa, desdobram-se outras.

*"Nos países avançados a Universidade moderna desempenha basicamente quatro funções: ela é centro de formação, educação e pesquisa; ela passou a ser órgão executor da política científica estatal; ela serve à formação profissional e ela é uma instituição social, tanto em si mesma, quanto no âmbito da sociedade na qual está inserida"* (NEVES, 1992, p. 81).

Embora o Brasil não possa ser considerado um país avançado pela heterogeneidade das suas realizações nas diversas áreas, essas funções estão presentes nas suas melhores Universidades, tanto sobrepondo-se e influenciando-se, como também afastando-se umas das outras. E é nessa dinâmica de interação e retração que está a formação de professores, consolidada nas Licenciaturas.

No entanto, quando se fala em formação de professores pela Universidade, é preciso considerar que aquilo que ela se propõe a realizar neste setor já é produto de múltiplas determinações, provocadas por sua própria política interna para tratar a questão, e pelas políticas governamentais que têm gerado problemas sérios para os cursos de

Licenciatura, para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus e para o magistério enquanto profissão. Estes problemas se interligam e têm se manifestado de difícil solução. É inegável a decadência profissional, social e salarial do professor a que o país assiste nos últimos 30 anos. Diga-se de passagem que, tomando-se os quase 500 anos de Brasil, foram poucos os períodos em que estas três dimensões coexistiram beneficiando o professor.

Um estudo realizado pela UNICAMP (BALZAN, 1989, p. 15-16), em meados dos anos 80, com dois grupos de alunos, um cursando Odontologia e outro Ciências Biológicas, revelou que os futuros dentistas teriam um salário/hora 22 vezes maior que os futuros professores de Ciências Biológicas. Assim, os professores de Ciências Biológicas formados tal como os dentistas, em cursos de graduação com quatro anos de duração na mesma Universidade, precisariam trabalhar 22 horas para pagar uma hora de tratamento odontológico. Esta constatação suscitou a Balzan a seguinte questão: "*Por que motivos um jovem de talento optaria hoje pela carreira de professor, ainda mais sabendo de antemão que consumirá grande parte de seu tempo em lutas salariais para manter a si e aos seus familiares?*"

A questão é ótima, mas a resposta é difícil, especialmente se tomarmos o estudo feito pela APEOESP (Associação de Profissionais da Educação do Estado de São Paulo) que, com base em dados do DIEESE, calculou em cerca de 88% as perdas salariais dos professores das escolas públicas do Estado de São Paulo no período que vai de 1963 a 1993. (BATISTELA, R.L. e POMPEU S.H., 1993)

Como professora de uma das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura de um dos 15 campi de uma Universidade pública paulista que oferece o maior número de cursos para a formação de professores no País, fui, e ainda sou, muitas vezes assaltada pelo sentimento de que formamos alunos para serem atirados à arena dos leões e que eles terão que descobrir as formas de sobreviver com o diploma que lhes será conferido.

Dificuldades de outras ordens, além da salarial, são também preocupantes e estão presentes nas discussões sobre a carreira e o trabalho do professor, mas diferentemente dessa em que o professor é tratado como vítima, nas outras ele vem como o vilão que compromete, pela sua desqualificação, a qualidade do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Via de regra essa desqualificação vem associada à sua formação.

Antes de delinear esta pesquisa, mas especialmente para poder fazê-lo, passei a buscar no mesmo campus de São José do Rio Preto, informal e assistematicamente, um conjunto de informações que me permitisse propor um trabalho de pesquisa que mostrasse, não só como o campus em que eu viera trabalhar forma professores para o 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, mas como a UNESP realiza esta tarefa.

No meu dia-a-dia com os alunos, percebi que a maior parte ingressa nos cursos de Licenciatura por ser a única possibilidade de se chegar à Universidade. Lá estando, vão descobrindo se querem ou não ser professores. Alguns logo concluem que não e se retiram. Outros, que chegam à mesma conclusão mas permanecem, buscam outra motivação para concluir o curso, atirando-se durante a graduação, na busca pela pós-graduação, chegando a negar a Licenciatura. Nessa busca, são auxiliados pela própria Universidade através dos programas de iniciação científica que privilegiam o desenvolvimento de pesquisas que se afastam das questões de ensino. Mas há também aqueles que já chegam determinados quanto a serem professores. Dedicam-se a esta formação ou migram para outros grupos quando descobrem que o magistério de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, longe de ser uma solução enquanto profissão, é um problema. Há ainda o grupo daqueles que concluem os curso sem uma definição de profissão e só vão se preocupar com isso após a formatura.

Com os professores das Licenciaturas, dentre os quais me incluo, também percebi uma multiplicidade de opiniões sobre o trabalho que realizamos. Os cursos têm dificuldades de se apresentar como formadores de professores e diferentes posições convivem no mesmo espaço e tempo. Entendi que, dentre os professores das disciplinas específicas há os que se esquecem de que um dos cursos, objeto do seu trabalho docente, é a Licenciatura. Outros desdenham qualquer proposta para transformar esses cursos em um projeto que tenha a ver com a formação de professores. Há também os que manifestam ambiguidade frente à questão. São favoráveis à formação de professores, mas não vêm como participar desta formação por outra via que não seja pela oferta dos conteúdos das disciplinas específicas que estão sob a sua responsabilidade. A oferta cuidadosa dos conteúdos específicos é uma excelente contribuição aos futuros professores, pois saber o que se vai ensinar, é condição essencial. Porém, não é única. Há também os que, trabalhando com as Licenciaturas lembram-se de que estão formando professores e organizam seu trabalho para isso, mesmo quando também são professores do Bacharelado e da pós-graduação. Já os docentes das disciplinas pedagógicas, até por obrigação de ofício, manifestam-se preocupados e trabalham para formar professores, embora esta preocupação nem sempre garanta um nível de motivação para ações conjuntas entre os próprios docentes da área ou com os das áreas específicas.

Com múltiplas posições frente a uma mesma questão, entendi não ser fácil propor, aprovar e fazer funcionar um projeto de formação de professores para qualquer área, que seja consensual, conhecido e assumido por todos os professores e alunos de um curso.

Com relação à UNESP enquanto Universidade, percebi que está em processo de pensar as Licenciaturas, que cada campus é um microcosmo da Universidade, que a relação inter-campus, além de pouco praticada, acaba por vezes em competições.

Por este processo precário de conhecer a UNESP, muitas questões foram parcialmente entendidas e outras sequer percebidas. Permitiu-me, entretanto, elaborar uma síntese também precária da Universidade, mas muito valiosa para fazer o projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho.

Com este conjunto de informações obtidas, como já afirmei, através de um processo informal e assistemático de busca de conhecimentos sobre essa Instituição, pude delinear uma pesquisa pautada em um trabalho sistemático de investigação que me permitiu conhecer a vocação da UNESP para formar professores.

Assim, o que se segue, é um estudo da organização das Licenciaturas da UNESP que têm Bacharelado correspondente na mesma unidade, aos cuidados de um mesmo Conselho de Curso, considerando a posição dos Conselhos e os documentos que subsidiam as suas práticas, as informações dadas pelos alunos formandos destes cursos em 1993 e as declarações de professores dos mesmos cursos.

Para apresentar os dados obtidos e as análises desenvolvidas sobre os quatorze cursos estudados, optei por agrupá-los por área - exatas, humanas e biológicas - conforme aparecem a seguir por convencionalmente serem assim considerados e também assim tratados pela UNESP quando os aborda nas questões e estudos relativos ao vestibular e ao ensino na graduação.

Compondo o grupo da área de Ciências Exatas, temos os cursos de Química do Instituto de Química (IQ), do campus de Araraquara, os de Física e de Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) do campus de Rio Claro, e o de Matemática do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (IBILCE) de São José do Rio Preto.

Do grupo de cursos da área de Ciências Humanas participam os cursos de Letras e de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, o curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) do campus de Marília, o de Psicologia, da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) do campus de Assis, e dois cursos de Geografia, um do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) do campus de Rio Claro, e o outro, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) do campus de Presidente Prudente.

No grupo de cursos da área de Ciências Biológicas estão os cursos de Educação Física e Ciências Biológicas, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, e mais dois cursos de Ciências Biológicas, um do Instituto de Biociências (IB) do



campus de Botucatu, e outro do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (IBILCE) do campus de São José do Rio Preto .

Embora agrupados, cada curso foi neste estudo tratado individualmente e não houve pretensão de homogeneidade nesse tratamento. Isso se deve ao fato de a coleta de dados ter se particularizado em cada curso, quer pelo acesso aos alunos e disponibilidade dos entrevistados, quer pelo acesso a documentos, e, especialmente pela compreensão de que cada curso é único

Para cada área tem-se, como já explicitado anteriormente, um apanhado geral dos dados obtido, ao qual se seguem três partes: a caracterização dos alunos, a organização de cada curso, e o detalhamento das Licenciaturas na visão dos alunos e professores.

Dado o volume de informações consideradas na terceira parte e tendo observado como os dados se entrelaçam, e por vezes se sobrepõem, optei, ao apresentá-los, por reuni-los por temas, que resultaram em um rol de seis focos de análise.

Para tanto, agrupei as respostas dadas pelos alunos às questões do questionário e busquei nas entrevistas com os professores indicados as manifestações que ajudassem a explicitar as posições desses.

O primeiro foco trata dos índices de satisfação/insatisfação dos alunos frente aos cursos que estavam concluindo (questão 1).

O segundo, de uma avaliação dos cursos, evidenciada através das questões que pediam a explicitação das principais deficiências e contribuições e das suas maiores preocupações (questões 3, 4 e 5). Nesse bloco, também ficam contempladas as opiniões sobre as disciplinas pedagógicas (questões 7, 8, 9) e a contextualização histórica dos conteúdos (questão 10) e sobre as disciplinas específicas (questões 6 e 11) enquanto contribuindo para a formação de futuros professores, bem como uma apreciação geral dos alunos sobre aspectos considerados relevantes do curso, tendo, como referencial para as respostas, a qualidade do ensino.

No terceiro bloco de análise encontram-se as manifestações sobre a adequação dos cursos à formação de professores e sobre as condições obtidas para o exercício do magistério (questões 2 e 15).

Segue-se, no quarto bloco, a análise apresentada pelos alunos sobre o que consideram ter sido o melhor professor e sobre o que contribuiu mais negativamente para a sua formação (questões 12 e 13).

Como quinto ponto, tem-se as sugestões dos alunos para a melhoria dos cursos (questão 16) e finalizando, a perspectiva de atuação dos licenciandos para o período pós-formatura.

## CAPÍTULO VI

### AS LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS

#### Introdução

A análise da Licenciaturas da área de Ciências Exatas é apresentada considerando: quem são os alunos que frequentam seus cursos, como esses cursos se organizam e como seus alunos e professores por eles indicados se manifestam em relação a aspectos considerados básicos, tais como tipo de ensino oferecido, preparação para o magistério, envolvimento do corpo docente com o curso, entre outros, de forma a caracterizar como a UNESP está formando professores nessa área.

Pode-se dizer que os dados de diferentes fontes apontam para aspectos básicos no que se refere à formação de futuros professores nos cursos aqui considerados: Física e Matemática, de Rio Claro, Química, de Araraquara, e Matemática, de São José do Rio Preto e são aqui apresentados. Cada um dos cursos aqui considerado tem organização peculiar, ensejando a avaliação de que individualmente percorrem os seus caminhos, mesmo após a tentativa de homogeneizá-los, após a criação da UNESP.

A maioria dos alunos que frequentam esses cursos de Licenciatura fizeram o 2º grau regular, comum, exclusivamente em escolas públicas, moram com a família e têm trabalho remunerado concomitante aos estudos.

Observa-se que a maioria dos alunos manifesta satisfação parcial de suas expectativas para com os cursos que estavam concluindo, apontando especialmente dificuldades com as disciplinas pedagógicas. Essas foram também consideradas como objeto das principais deficiências, como das principais contribuições do curso que estavam concluindo. Pelas posições dos alunos, percebe-se que foram essas disciplinas as grandes depositárias da possibilidade de virem a ter um bom desempenho no magistério. Entretanto, há que se considerar que, pelas limitações de ordens diversas, essas são insuficientes para fazer a síntese entre os conteúdos ensinados ao longo do curso e o ensino no 1º e 2º grau. Os professores entrevistados concordam que a participação das disciplinas específicas é imprescindível para que isso aconteça e, para tanto, oferecem sugestões que, dependendo do curso, são consideradas ou não nos seus projetos para as Licenciaturas.

Nos cursos em que a participação das disciplinas específicas na formação dos professores é reduzida, a importância das disciplinas pedagógicas é superestimada pelos

alunos. Dentre essas, a Prática de Ensino destaca-se como a mais importante e imprescindível, confirmando o status que tem de ser capaz de juntar conteúdo e ensino.

O domínio dos conteúdos específicos foi assumido pela maioria dos alunos, sinalizando que, frente a essa tarefa, o desempenho de todos os cursos parece ter sido bom. E é especialmente pelos conteúdos que consideram os cursos, total ou parcialmente, adequados à formação de professores, embora renitentemente lembrem que a maior preocupação dos professores das disciplinas específicas é com o encaminhamento para a pesquisa e para a pós-graduação, ficando prejudicada a relação entre os conteúdos aprendidos e o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

Sobre sentirem-se em condições de exercer a profissão, a maioria dos alunos, com exceção dos de Física, manifestam-se positivamente, mas também há uma significativa parcela que considera não reunir as condições necessárias.

A avaliação global que fizeram dos cursos aponta mais uma vez que os conteúdos tratados foram satisfatórios, mesmo com as limitações dos que se relacionam ao que eles irão ensinar enquanto professores de escolas públicas ou privadas. A exceção foi dada pelos alunos de Química, que indicam mais os aspectos negativos dos conteúdos que as suas qualidades. O mesmo ocorre com a bibliografia oferecida nos diferentes cursos, considerada no geral como boa, embora se interponham algumas restrições. Quanto à didática dos professores, os sujeitos consideram que foi variável, havendo professores excelentes em situações de ensino e outros sofríveis. A relação dos professores com os alunos é avaliada como boa no geral. Os processos de avaliação foram relatados como viabilizados predominantemente por provas, havendo manifestações de que essas eram extremamente valorizadas. Sobre as práticas, estágios e visitas, os alunos mostram terem sido limitadas e consideram que devem ser incrementadas. Manifestam que essas atividades são imprescindíveis para a formação para o magistério, quer se dêem em laboratórios, trabalhos de campo ou nas escolas. Avaliam que a Prática de Ensino sofre prejuízos pelas greves empreendidas pelos professores da rede pública.

Quanto aos melhores professores e aqueles que atuaram mais negativamente na formação que tiveram na Universidade, os alunos os apresentam com características antagônicas em praticamente todos os aspectos investigados.

Os melhores professores davam predominantemente aulas expositivas, tinham clareza e domínio do conteúdo. A participação dos alunos nas suas aulas era grande e dava-se especialmente através de questionamentos. Avaliavam basicamente através de provas que exigiam reflexão, afastando-se da memorização. A participação dos alunos nas aulas e em trabalhos diversos também era incluída nas avaliações empreendidas por alguns professores. O relacionamento desses com os alunos variava de ótimo e excelente a bom para a maioria

dos alunos, com poucas manifestações de formalidade. Dentre outras características dos melhores professores os alunos dão destaque às relacionadas ao trabalho em sala de aula, especialmente no que diz respeito à didática, domínio dos conteúdos e à preocupação que manifestam ter para com a aprendizagem do aluno.

Os professores que contribuíram mais negativamente também davam aulas expositivas, entretanto, de forma maçante, cansativa e até copiando do livro. A participação dos alunos em suas aulas era no geral restrita, desinteressada, chegando a inexistir, embora também tenham sido relatadas formas de participação positiva por um grupo menor. Tal como o melhor professor, o que contribuiu mais negativamente avaliava os alunos predominantemente através de provas escritas que poderiam estar ou não associadas a outras atividades desenvolvidas. No entanto, há relatos de que, diferentemente das utilizadas pelos melhores professores, essas provas requeriam muita memorização, eram propositalmente difíceis e muitas vezes os alunos não chegavam a compreender os critérios adotados pelo professor para atribuir as notas. O relacionamento desses professores variava de bom a ruim, passando por inexistente. Dentre outras características desses professores apontadas pelos alunos, destacam-se também as relacionadas ao ensino e ao trabalho em sala de aula: despreparo para dar aulas, falta de didática e desconsideração para com o aluno, dentre outras.

Nota-se pelas manifestações dos alunos que esses estão atentos ao trabalho desenvolvido pelos professores. Valorizam o domínio do conteúdo e as formas de trabalho que acabam estabelecendo um bom relacionamento entre as partes em situações de sala de aula. Deixam claro que o melhor professor não é o "professor bonzinho". A mesma preocupação tiveram ao indicar um bom professor para que eu pudesse entrevistar.

Nas entrevistas com esses professores, pude entrever que se preocupam com a aprendizagem dos alunos, que têm seus cursos e aulas bem preparados e que requerem o envolvimento do aluno com o que é ensinado. Avaliam que, mesmo com limitações, os cursos formam profissionais de boa qualidade para o magistério. Mas justamente por não vê-los como prontos e acabados, todos apresentam sugestões para melhorar os cursos. Manifestando conhecê-los bem, apontam pontos positivos e negativos das Licenciaturas, e os mais antigos nos cursos conhecem as suas histórias. Todos os indicados pelos alunos de Ciências Exatas são professores de disciplinas específicas.

Quanto às perspectivas de ocupação pós-formatura, percebe-se que a maioria do sujeitos não pretende o magistério de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Dentre os que pretendem dar aulas, a maioria associa outra atividade para empreender concomitantemente. Grande parte quer ir para a pós-graduação de onde se pode inferir que, neste sentido os cursos foram eficientes. No entanto, há também que se considerar que a pouca atração que os licenciandos têm pelo

magistério se deve a questões sobre as quais a Universidade não pode, não quer ou não consegue interferir.

Os dados acima, passam, agora, a ser detalhados.

### 1 - Quem são os alunos?

De acordo com as seções de graduação dos Institutos aos quais pertencem os cursos de Licenciatura na área de Ciências Exatas, objetos deste estudo, 77 alunos graduaram-se ao final de 1993. Destes, 50 foram sujeitos desta pesquisa, ou seja, 64,9% do total, assim distribuídos:

Curso	Campus	Formandos	Sujeitos	%
Matemática	Rio Claro	10	7	70.0 %
Física	Rio Claro	13	13	100.0 %
Matemática	S.J.R. Preto	38	19	50.0 %
Química	Araraquara	16	11	64.9 %

Do total de alunos respondentes, 42,0% ingressaram na Universidade em 1990, estando, portanto, concluindo o curso no prazo de 4 anos. Dos demais, 30,0% ingressaram em 1989, e 14,0% em 1988. Os que ingressaram em anos anteriores a esses já eram graduados em cursos de Bacharelado e estavam complementando a Licenciatura com as disciplinas pedagógicas, ao mesmo tempo em que cursavam os programas de pós-graduação em Química (10,0%) e Educação Matemática (4,0%)

A idade dos sujeitos varia de entre 20 a mais de 30 anos, com maior concentração (46%) na faixa que vai dos 21 aos 23 anos. O número de sujeitos do sexo feminino é maior (54,0%), entretanto os de sexo masculino são maioria nos cursos de Química (63,6%) e Física (69,2%).

A importância da interiorização da UNESP evidencia-se nos dados referentes à moradia dos seus alunos. Dentre os 50 sujeitos, 62,0% moram com as respectivas famílias. Secundariamente aparecem as repúblicas (30,0%) como opção de residência. A moradia estudantil oferecida gratuitamente pela Universidade aos alunos que têm residência em outras cidades e comprovam baixa renda familiar é pouco utilizada pelo grupo pesquisado (4,0%)

A origem escolar em nível de segundo grau é predominantemente de escola pública (64,0%), em curso regular comum (80,0%), mas cabe o destaque de que a maioria (58,0%) fez cursinho para ingressar na Universidade. Nenhum dos alunos da área de Exatas, sujeitos deste estudo, fez o curso de habilitação ao magistério de 1<sup>o</sup> grau ou supletivo, e 18,0% fizeram cursos técnicos profissionalizantes em nível de 2<sup>o</sup> grau.

Para 54,0% destes alunos, a opção pelo cursos que concluíam foi a primeira. Dentre os que o fizeram como segunda opção (28,0%), a maioria pretendia preferencialmente o curso de Computação (71,4%), secundarizado pelos de Engenharia de Alimentos (21,4%) e Engenharia Mecânica (7,1%), fato que justifica parcialmente a procura por cursos preparatórios ao vestibular, uma vez que os cursos prioritariamente pretendidos são via de regra mais disputados nos vestibulares que os de Matemática, Física e Química.

A maior parte dos sujeitos frequenta os cursos em período integral (62,0%). Os demais distribuem-se nos períodos diurno - manhã ou tarde - (18,0%) e noturno (20,0%). No entanto, cabe a observação de que, entre os do curso de Matemática, de São José do Rio Preto, predomina entre os sujeitos a frequência no período noturno. De acordo com o Catálogo dos Cursos de Graduação em Ciências Exatas da UNESP, o curso de Física é integral, o de Matemática de Rio Claro é considerado diurno - com possibilidades de o aluno ter aulas pela manhã e à tarde - o de Matemática de São José do Rio Preto é diurno parcial - manhã ou tarde - e noturno, e o de Química, cursado pelos sujeitos deste estudo, integral. Entretanto, 15,8% dos alunos de São José do Rio Preto afirmam que o curso que frequentam é integral, provavelmente pelo fato de estarem matriculados em disciplinas em mais que um período e/ou por se ocuparem com as atividades do curso o dia todo.

Quando indagados sobre terem trabalho remunerado concomitante ao estudo, a maioria respondeu afirmativamente (60,0%). Destes, 30,0% ocupam-se menos que 30 horas semanais com o trabalho, 12,0% mais que 30 horas, e 18,0% têm trabalho eventual. Quanto a terem concluído, estarem cursando ou pretenderem concluir outro curso superior, os dados indicam que 20,0% já concluíram ou estão matriculados em outro da mesma área. Quando este dado é explicitado, evidencia-se que se trata de alunos das Licenciaturas em Química ou Física, que já fizeram Bacharelado ou estão também matriculados no Bacharelado ou na pós-graduação. Dos demais 46,0% não estão matriculados e não pretendem outro curso, e 34,0% não estão matriculados mas pretendem fazer outro curso superior. Destes últimos, 8,9% respondem inadvertidamente que pretendem fazer pós-graduação como outro curso superior, e os demais, dividem-se entre cursos de Ciências Exatas (Engenharia Civil, Computação, Física e Geologia) e Humanas (Direito, Administração de Empresas, Pedagogia e Filosofia e Línguas). Há também um estudante que, embora quisesse fazer outro curso, ainda não sabia, à época da pesquisa, por qual

optar. Estes dados permitem inferir que havia um número significativo de formandos ainda buscando outra opção de formação quando responderam ao questionário.

## 2 - Como se organizam as Licenciaturas da área de Ciências Exatas

Cada curso da área de Ciências Exatas é aqui apresentado tendo como referência a "voz oficial" da Universidade, consubstanciada nas declarações dos coordenadores dos seus respectivos Conselhos e os documentos obtidos que oferecem informações sobre como os mesmos se organizam e funcionam.

### O curso de Química, de Araraquara

O Instituto de Química (IQ) do campus de Araraquara oferece os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química e o de Bacharelado em Química Tecnológica.

Essa unidade tem administração própria, mas as disciplinas pedagógicas da Licenciatura em Química são oferecidas pelos professores dos departamentos de Educação e Didática, da Faculdade de Ciências e Letras. Pelo fato de um novo Curso de Licenciatura em Química de Araraquara ter começado a funcionar a partir 1991, os concluintes sujeitos deste estudo chegaram à Licenciatura via Bacharelado, com opção em Licenciatura em Ciências, por ser esta a única forma de viabilizá-la até então.

Para melhor entender a dinâmica do seu atual funcionamento, é necessário conhecer um pouco sua história.

Este curso de Química tem mais de 30 anos e, na década de 70, oferecia as opções por Bacharelado e Licenciatura. Com a Resolução 30/74, que criava a Licenciatura em Ciências, com possíveis habilitações em Física, Química, Matemática, ou Biologia, e a decisão em atendê-la, o curso transformou-se, oferecendo as opções em Química e Matemática. Para a coordenadora do Conselho de Curso na ocasião em que estes dados foram coletados, essa transformação "*conturbou a vida da Escola*".

Com a criação da UNESP, em 1976, a habilitação em Matemática foi extinta, juntamente com a Licenciatura em Química, que deixou de existir por 10 anos.

Em 1985 foi reativada, novamente como Licenciatura em Ciências - habilitação em Química - com algumas modificações, mas atendendo à Resolução 30 e assim permanecendo até o final de 1990.

Em 1991, constituiu-se como Licenciatura em Química, com um currículo bem distinto do Bacharelado, em um curso noturno, com 10 vagas, a ser realizado em 5 anos, decorrente de um processo de reformulação radical do que se tinha até então.

Embora os alunos licenciados do curso de Química, que foram sujeitos deste estudo não tenham passado por essa "nova Licenciatura", mas pelo Bacharelado (ou Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química), acrescido das disciplinas pedagógicas, vale a pena apresentar aqui como é que o Instituto de Química se organizou para oferecer um curso de formação de professores.

Segundo a sua coordenação, *"o curso de Química sempre foi mais pensado como um Bacharelado"*. Foi difícil adequá-lo para que tomasse *"corpo de Licenciatura"*. Ao mesmo tempo em que corria o processo de reformulação da Licenciatura, corria outro para o Bacharelado e, como tudo era pensado simultaneamente, optou-se por finalizar primeiro a Licenciatura, por se configurar como um curso novo, e bem diferente da Licenciatura em Ciências que se tinha até então.

Esse processo de reformulação contou com a participação de professores, quer das disciplinas específicas, quer das pedagógicas, e a organização que estas últimas tiveram partiu do pessoal da própria área, com cortes, introduções e acertos das disciplinas, para que o curso tivesse 4 aulas diárias em cinco anos.

A formação pedagógica inicia-se no 4º semestre e estende-se até o 10º semestre da seguinte forma: Fundamentos da Educação - 4º semestre - 60 h/a, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus - 5º semestre - 90 h/a, Psicologia da Educação - 6º semestre - 90 h/a, Didática - 7º semestre - 90 h/a, Instrumentação para o Ensino de Química I - 8º semestre - 60 h/a, Instrumentação para o Ensino de Química II - 9º semestre - 60 h/a, Prática de Ensino de Química I - 9º semestre - 60 h/a, Prática de Ensino de Química II - 10º semestre - 90 h/a, História da Filosofia da Ciência - 10º semestre - 60 h/a

A carga horária total do curso é de 2.850 horas, e o total de créditos 190, distribuídos em 36 disciplinas. As disciplinas pedagógicas perfazem 660 horas e 46 créditos, correspondendo a 23,2% e 24,2% dos respectivos totais, superiores ao 1/8 requeridos pela legislação. O Bacharelado se integraliza com 3.690 horas e 246 créditos, e o seu currículo é composto de 43 disciplinas.

Observando-se as propostas de organização curricular e de seriação ideal para a Licenciatura e para o Bacharelado, e considerando as manifestações da coordenação, é possível perceber que houve preocupação com a organização de uma Licenciatura que não fosse um Bacharelado acrescido das disciplinas pedagógicas obrigatórias.

A parte básica de Química, Física e Matemática, embora considerada como difícil de ser dirigida à formação do professor, passou por um rigoroso processo de seleção de conteúdos, onde foram mais valorizados aqueles entendidos como essenciais para cada uma das disciplinas. Os laboratórios utilizados pela Licenciatura, se comparados aos do Bacharelado, são elementares, mas há a preocupação para que as práticas que ali se dão



aproximem-se ao máximo daquelas que os alunos executarão quando forem professores. "Ensina-se muita Matemática, Química, Geologia e Biologia", lembra a coordenadora "mas com a preocupação de relacionar o conteúdo com o seu ensino", completa.

Essa preocupação determinou que o Conselho de Curso reunisse os professores que já tinham ministrado, ou estavam ministrando disciplinas na Licenciatura, para discutir sobre "*como estaremos agindo como professores que formam professores?*". A coordenação considerou que esta iniciativa foi insuficiente, que a questão merece aprofundamento, e que ensinar nas Licenciaturas requer mais informações e maior aprofundamento, assim como colaboração de especialistas, manifestando que as discussões sobre "o ato de ensinar" deveriam ter continuidade.

Dos 10 alunos ingressantes em 1991, havia, em 1992, seis cursando regularmente a Licenciatura. Dos outros quatro, dois pediram suspensão temporária de matrícula, um transferiu-se para o Bacharelado e o outro pediu dispensa das disciplinas por já tê-las cursado. Dos 20 que ingressaram em 1992, dois desistiram, e os demais mantêm-se regularmente no curso.

A expectativa de evasão não se diferencia das demais Licenciaturas ou do Bacharelado. É interessante notar que os alunos que concluem a Licenciatura em Química terminam o curso com vantagens profissionais, se comparados aos concluintes do Bacharelado. Isso porque, além de estarem habilitados à docência, concorrem legalmente, em pé de igualdade com aqueles que concluíram o Bacharelado, visto o Conselho Regional de Química dotá-los das mesmas prerrogativas. Para o órgão regulamentador da profissão, ambos são químicos. Assim, em termos profissionais, a Licenciatura parece ser mais vantajosa. O que vai diferenciá-los, se egressos do IQ de Araraquara, é a formação que, segundo a coordenadora, deixa os licenciados um pouco atrás dos que fazem o Bacharelado para o trabalho industrial.

Tal fato, no entanto, não será considerado como impedimento para o aluno licenciado cursar a pós-graduação. Sabe-se que, antes da organização curricular implantada em 1991, alunos de ambos os cursos foram aceitos na pós-graduação do IQ e há manifestações favoráveis a que tal prática continue.

Considerando os dados obtidos, é possível configurar este curso como uma Licenciatura, separada do Bacharelado, mas paralela a ele. É inegável que sua função é formar professores, haja vista a forma como os conteúdos específicos são tratados, o volume e a natureza das disciplinas afetas à educação e ao ensino e a disposição do Conselho de Curso em mantê-lo neste caminho. Chama especial atenção a preocupação com a instrumentação, para o ensino de Química, oferecida como disciplina por dois semestres, sendo o segundo concomitante ao início da Prática de Ensino. A disciplina

Fundamentos da Educação também pode ser destacada como a expressão do cuidado de se ter uma disciplina que introduza o aluno nos estudos das relações entre a educação e os seus determinantes sociais, políticos e econômicos, proposta para subsidiar as outras que vêm a seguir.

A coordenação do Conselho de Curso considera que imprimir à Licenciatura o caráter que se pretende, só se faz possível pela existência do próprio Conselho. "*Foi ele, o agente aglutinador desse processo*", afirma sua coordenadora.

O acesso a cada uma das modalidades (Bacharelado./Licenciatura) dá-se distintamente no vestibular. Há 50 vagas para o Bacharelado e tecnologia, que funciona no período diurno, em tempo integral, e 20 para a Licenciatura, que funciona no período noturno. A relação candidato/vaga para o vestibular de 1992 foi 10,3 para o Bacharelado e 4,0 para a Licenciatura. Para o de 1993, houve alterações. O primeiro decresceu para 8,9, e o segundo cresceu para 7,0, manifestando uma tendência já observada em 1991, que justificou o aumento de 10 para 20 vagas na Licenciatura. Para o ingresso em 1995, os índices foram 10,2 para o Bacharelado e 5,9 para a Licenciatura. Entretanto a primeira turma desta nova Licenciatura estava no 2º ano do curso quando os dados deste trabalho começaram a ser coletados, fato que os inviabilizou como sujeitos desta pesquisa.

Assim, os alunos concluintes da Licenciatura em Química, sujeitos deste estudo, não passaram pelo novo curso, e sim pelo Bacharelado ou pela Licenciatura em Ciências com habilitação em Química, com posterior complementação das disciplinas pedagógicas na Faculdade de Ciências e Letras, o que lhes assegura o grau de licenciados.

### **O curso de Matemática, de Rio Claro**

Este curso é oferecido no período diurno, com 40 vagas anuais para ingressantes de Bacharelado e Licenciatura. A relação candidato-vaga vem crescendo, embora muito lentamente, nos últimos anos. Em 1991, foi de 2,1; em 1992, 2,6, e em 1993, 3,3. Para o ingresso em 1995, alcançou 3,2 candidatos por vaga.

A entrada no curso é única e o atual currículo foi implantado em 1993. Como se vinha trabalhando desde o final da década de 80 em cima de uma nova proposta para a Licenciatura, alguns ajustes na proposta curricular foram realizados entre 1990 e 1992, mesmo antes do seu estabelecimento definitivo.

Na visão do Conselho de Curso, "*quando o aluno faz o vestibular, ele não sabe o que é Licenciatura e Bacharelado e precisa saber para se encaminhar pelo curso*".

Para que isso aconteça os dois primeiros anos são comuns para as duas modalidades, numa tentativa de colocar o aluno em contato com a idéia de Licenciatura.

Quando os dados deste trabalho foram coletados junto ao Conselho de Curso, o curso se organizava de forma que, no primeiro ano, os professores do Departamento de Matemática que ministravam as disciplinas Cálculo Diferencial e Integral I, Estruturas Algébricas, Geometria Analítica e Vetores e Aritmética e Álgebra Elementares, seguiam, nas suas especificidades, um programa comum. Para iniciá-lo, cada professor trabalhava uma semana no 1º mês letivo, retomando os conteúdos básicos, porém de forma mais elaborada.

Essa estratégia ficou contemplada no Projeto Pedagógico em vigor e objetiva *"levar o aluno a construir sua estrutura cognitiva no domínio da Matemática para sintetizar os domínios contínuo geométrico - técnicas de desenho geométrico com régua e compasso, perspectiva cavaleira, isométrica e cônica, geometria descritiva, com o objetivo de ensinar a fazer, não de fundamentar, nem de ensinar a demonstrar - e discreto numérico - álgebra linear, fatoração e radiciação, análise combinatória, probabilidade e estatística elementares e introdução à computação numérica - numa unidade conceptual única"*, conforme afirma o Coordenador do curso, considerando que, habitualmente, o aluno, ao ingressar na Universidade, não tem essa estrutura construída. Na medida em que ela se estabelece, far-se-á possível, pelo aluno, a análise multiperspectival do objeto de ensino do 1º e 2º graus.

O contato com o ensino de 1º e 2º graus inicia-se no 2º semestre do 1º ano. É feito um levantamento dos alunos que querem atender à rede de ensino, através de "mini-cursos" e do que se denominou "pronto socorro", que é um programa de atendimento a alunos de 1º e 2º graus, com dificuldades em conteúdos matemáticos. A cada ano, manifesta-se um professor interessado em coordenar o trabalho e este recebe propostas dos demais professores do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Esta prática tem ajudado a diminuir a evasão de alunos e a aumentar a integração destes com os professores.

A partir do 3º ano, a Licenciatura e o Bacharelado começam a se diferenciar. Do conjunto das disciplinas oferecidas para as duas modalidades no 3º ano (10 para a Licenciatura e 9 para o Bacharelado), seis têm a mesma denominação, com pequena variação de carga horária em três delas. No 4º ano, os cursos ficam bem distintos. Entre as 8 disciplinas obrigatórias do Bacharelado e as 4 da Licenciatura, apenas uma é comum aos dois. Em ambos, o aluno deve cursar três disciplinas optativas no 4º ano.

A formação pedagógica inicia-se no 1º ano, conforme já explicitado, mas as disciplinas pedagógicas ou da área de educação, começam no 3º ano, com Filosofia da Educação: Questões de Educação Matemática, com 60 h/a no 1º semestre, e Psicologia da Educação e Didática no 2º semestre, com 75 h/a cada qual. Nesse ano, também é

introduzida a disciplina anual Matemática Elementar sob o Ponto de Vista Avançado, com 180 h/a, exclusiva da Licenciatura.

No 4º ano, os alunos cursam Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, com 75 h/a, e Prática de Ensino, com 150 h/a.

A nova proposta, implantada, manteve as mesmas disciplinas pedagógicas, porém com carga horária maior em todas elas.

Como já afirmado anteriormente, o curso em questão sofreu algumas modificações antes da implantação da proposta de 1993. Essas, decorrentes de preocupações que vinham se acumulando e da possibilidade de transformações estudadas para a nova proposta. Em 1988, o número de reprovações em Estruturas Algébricas e Cálculo foi muito elevado. Foram ouvidos ex-alunos, e o Departamento de Matemática, através de estudos, concluiu que deveria introduzir algumas modificações no currículo que estava em vigência

Com a criação do Conselho de Curso, em 1989, o Departamento, em conjunto com os professores do curso de pós-graduação em Educação Matemática, e com a participação do professor de Prática de Ensino, passou a trabalhar na elaboração das "Diretrizes para a Licenciatura de Matemática" que, posteriormente, vieram a ser o Projeto Pedagógico do curso. As "Diretrizes" estabelecem um perfil do licenciando, relacionam a estrutura cognitiva com os conteúdos matemáticos, evidenciam as dimensões que devem assumir os conteúdos pedagógicos, históricos e filosóficos em um curso de Licenciatura em Matemática e apresentam um conjunto de considerações sobre Licenciatura e Bacharelado, destacando os objetivos e métodos pertinentes a cada um. Considerando a relevância do método para cada modalidade de curso, o documento manifesta a preocupação do curso em formar bacharéis e licenciados, munidos da formação necessária, cuja opção pela carreira se dê a partir do conhecimento de ambas. Destacam-se do texto as seguintes considerações:

- "A Licenciatura é um curso terminal que visa formar o profissional para atuar no mercado de trabalho no dia seguinte à formatura.

- O Bacharelado é o curso inicial da carreira de matemático, cuja formação exige o prolongamento no mestrado, no doutorado e em atividades de pesquisa. O mercado de trabalho é geralmente, a docência de 3º grau, iniciada, via de regra, só após o mestrado.

- O bacharel vai seguir uma carreira cujo valor fundamental é a competição individual. Na organização estrutural da ciência nunca houve mais que 5 ou 6 grandes matemáticos vivos.

- O licenciado vai seguir uma carreira cujo valor fundamental é a cooperação. A expectativa é que ele possa ensinar matemática a todos.

- Conseqüentemente, a metodologia adequada ao Bacharelado é a que se encontra tradicionalmente em suas disciplinas: partindo de conteúdos matemáticos anteriormente adquiridos fazem-se exposições iniciais, passam-se exercícios para casa e termina-se com avaliações do produto por provas escritas.

- Já para a Licenciatura, é mais adequada, por exemplo, uma metodologia que parta da vivência dos alunos em atividades escolares envolvendo alunos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, para terminar em exposições sistematizadoras, (às vezes, pelos próprios alunos) e avaliações do processo.

- Numa palavra, as metodologias adequadas ao Bacharelado separam os alunos diante de metas individuais diferenciadas. As metodologias adequadas à Licenciatura unem-nos em pontos de partida comuns e põem-nos a caminhar para atingirem um objetivo coletivo.

- Como a condição para escolha livre é o conhecimento das opções, antes de que o aluno se decida pelo Bacharelado ou pela Licenciatura, ele deve ter tido experiências em disciplinas com metodologias específicas da Licenciatura, o que não costuma acontecer. Não se trata de oferecer-lhe uma disciplina de conteúdo pedagógico com metodologia específica de Licenciatura para que ele compare com outra, de conteúdo matemático, com metodologia do Bacharelado. Trata-se de oferecer-lhe a oportunidade de comparar metodologias distintas em disciplinas de mesmo objetivo, principalmente as de conteúdo matemático". (Diretrizes para a Licenciatura em Matemática, Departamento de Matemática - IGCE-UNESP, p. 6-8).

A coordenação do Conselho de Curso de Matemática considera que há clima extremamente propício para a execução da nova proposta que permite ao aluno formar-se num período mínimo de 3 anos e máximo de 7, com 2790 horas/aula e afirma: "*se não der certo aqui, provavelmente não dará em outro lugar*"

Com isso, manifesta o trabalho cooperativo entre os docentes e evidencia a preocupação que o curso de Matemática do IGCE de Rio Claro tem para com a formação de professores. Como bem lembra o coordenador por mim entrevistado no final de 1992, "*foi a graduação quem criou a pós em Educação Matemática*".

No entanto, há que se considerar que, apesar dessa preocupação, o número médio de formandos por ano foi, até o início da década de 90, em torno de 5. Em 1993, foram 10. Avaliar o curso e propor nova estrutura foi, sem dúvida, uma necessidade.

### **O curso de Física, de Rio Claro**

O curso de Física do IGCE - Campus de Rio Claro- completou, em 1993, 30 anos de criação.

Oferece 40 vagas, com entrada única para Licenciatura e Bacharelado, e nos vestibulares de 1992 e 1993 alcançou 4,0 na relação candidato/vaga, superior aos 3,3 obtidos em 1991. Para o ingresso em 1995 esse índice foi 3,5.

É um curso diurno com uma organização que permite ao aluno cursar as duas modalidades e considerado, pelo coordenador do seu Conselho, como diferente dos cursos tipicamente seriados. Anualmente se formam de 10 a 15 alunos, entre licenciados e Bacharelados, com uma média de 5 anos de curso. A prática mais comum é o aluno diplomar-se em uma das modalidades, faltando poucas disciplinas para concluir a outra, o que geralmente ocorre no ano seguinte. No entanto, há os que não se formam, evadem-se

Os maiores índices de evasão ocorrem na passagem do 1º para o 2º ano, determinada especialmente pela procura do aluno por outro curso e por questões econômicas, visto o curso solicitar dedicação em tempo integral, conforme argumenta seu coordenador.

As reprovações ocorrem já no 1º ano, fato que leva o Coordenador a afirmar que *"a partir do 1º ano, o aluno já tem problema"*.

O maior número de reprovações ocorre nas disciplinas Cálculo Diferencial e Integral, anual, com 12 créditos, e em Geometria Analítica, semestral, com 4 créditos. É interessante notar que essas duas disciplinas se incluem no conjunto das quatro que recebem tratamento especial no curso de Matemática e são igualmente ministradas por professores daquele departamento. No entanto, no curso de Física, são oferecidas nos moldes convencionais. Relata o coordenador que o Conselho de Curso está atento para com a questão e que atualmente já é possível conversar melhor com os professores do Departamento de Matemática. Como ainda não se estabeleceu uma forma institucional de lidar com o problema, cabe ao aluno com dificuldades procurar o professor, e ao professor, aconselhar o aluno. Essa prática é válida para todas as disciplinas.

Segundo o coordenador do Conselho de Curso, a proposta curricular vigente é basicamente a mesma, desde a sua criação. Em setembro de 1992, houve uma breve

reformulação para estabelecer o currículo mínimo, a seqüência aconselhada para as disciplinas e rol de optativas, o que veio tornar o curso mais ágil.

Consultando-se a Portaria IGCE nº 058/92, de 29 de setembro de 1992, observa-se que fica estabelecido em 32 o número máximo de créditos a ser cumprido em cada semestre letivo pelos alunos e que a seqüência de disciplinas estabelece o 1º e 2º anos comuns à Licenciatura e Bacharelado, diferenciando-se as modalidades a partir do 3º ano, com conclusão para ambas, no 4º ano. O rol de disciplinas optativas é comum, e o aluno deve cursar duas no 4º ano. O número de créditos para a formação do licenciado em Física é de 170 e para a formação do bacharel em Física é de 180.

Dada a diferenciação do curso no 3º ano, iniciam-se aí, as disciplinas pedagógicas com Instrumentação para o Ensino de Física, anual, com 8 créditos, Psicologia da Educação, semestral, com 4 créditos, e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, também semestral, com 4 créditos. No 4º ano são oferecidas Didática, semestral, com 4 créditos, e Prática de Ensino, com 10 créditos. Com exceção da disciplina Instrumentação para o Ensino de Física, oferecida pelo próprio Departamento de Física, as demais, relacionadas às questões de ensino, o são pelo Departamento de Educação. A Instrumentação para o Ensino de Física é considerada como fundamental para o curso de Licenciatura. Até 1991, era oferecida no 4º ano, junto com Prática de Ensino e Didática, o que proporcionava maior interação, pois os alunos eram os mesmos. No entanto, sua oferta foi antecipada em um ano, por ter-se verificado que vários alunos começavam a dar aulas no 3º ano. Quando chegavam ao 4º ano, falavam sobre o que faziam, lamentando não ter sabido antes aquilo que estavam ensinando. Nesta disciplina, há utilização de material e trabalham-se formas de preparar experimentos para o ensino de 2º grau, com base na proposta da CENP. Precupando-se em ter um caráter prático, a disciplina lida com conteúdos de Mecânica, Eletricidade, Eletromagnetismo, Magnetismo, Ótica, Tecnologia e Calorimetria. Embora o professor dessa disciplina esteja preocupado em trabalhar com o aluno de forma a prepará-lo para dar aulas, seus colegas de departamento não dividem com ele a tarefa de formar professores, segundo avaliação do próprio professor.

Considerando os dois conjuntos de disciplinas específicas, do 3º e 4º anos da Licenciatura e do Bacharelado, observa-se que 5 são oferecidas para as duas modalidades, com a mesma carga horária, nos mesmos semestres. Enquanto a Licenciatura é completada pelas pedagógicas que perfazem 30 créditos, o Bacharelado é acrescido por outras, da área específica, com 40 créditos. O rol de disciplinas optativas é composto exclusivamente por disciplinas de conteúdos específicos.

O curso tem primado por oferecer estágios aos alunos, com bolsas do PAE e CNPq. Quando o aluno entra, recebe uma lista de temas de interesse do professor, para o

desenvolvimento de iniciação científica. Já fica aí lançada a direção a ser imprimida ao curso. Segundo seu coordenador, quando entrevistado por mim, o curso não tinha proposta pedagógica.

De acordo com a coordenação do Conselho de Curso, a grande preocupação do curso de Física é formar bacharéis, com alto nível de exigência sobre o aluno, com vistas a prepará-lo para a pós-graduação que tem sido a ocupação da maioria dos alunos já formados. Isso acontece, especialmente pelo fato de o curso identificar-se, com o Departamento de Física e ser, quase que exclusivamente gerido por ele. Para acentuar essa prática, concorre um fator, aparentemente irrelevante, mas que possivelmente é um de seus determinantes. O curso de Física pertence ao IGCE e funciona no prédio da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras localizado próximo à região central da cidade. O curso de Matemática, igualmente pertence ao mesmo Instituto, mas o departamento de Matemática está alocado no bairro Bela Vista, onde funcionam os Institutos de Biociências e de Ciências Exatas, tal como o Departamento de Química que pertence a este Instituto. A distância física entre os departamentos que formam o curso possivelmente esteve impedindo uma maior aproximação entre eles.

Com a criação dos Conselhos de Curso, esta questão foi atenuada, mas não plenamente resolvida. Embora o Coordenador do Conselho evidencie que o contato com os professores tenha sido facilitado, há que se considerar que os departamentos são representados, não havendo necessariamente o entrosamento e participação de todas que trabalham no curso, nas atividades do Conselho. Isso também fica evidenciado nas afirmações do coordenador.

No entanto, este fato parece não ser objeto de grande preocupação quando se fala da organização do curso. As informações obtidas permitem entrever que o curso de Física é, para os que dele participam enquanto docentes, satisfatório ao objetivo pretendido de formar físicos para a pós-graduação e, conseqüentemente, para a pesquisa e ensino superior. Até o final de 1992, não havia sido formalmente avaliado e igualmente não havia planos para que isso acontecesse em breve.

### **O Curso de Matemática, de São José do Rio Preto**

Funcionando desde 1968, o curso de graduação em Matemática, do IBILCE, oferece as modalidades Licenciatura e Bacharelado aos seus candidatos, sendo que a opção por uma ou outra dá-se no vestibular.

A Licenciatura é oferecida nos períodos diurno e noturno (expansão feita em 1974), e o Bacharelado, no diurno, desde o início de seu funcionamento, em 1977. O



número total de vagas é de 95, sendo 30 para a Licenciatura - diurno, 40 vagas para a Licenciatura - noturno, e 25 para o Bacharelado.

A relação candidato-vaga da Licenciatura tem crescido, junto com a das demais Licenciaturas. Em 1991 foi de 1,1 e 3,1 para o diurno e noturno, respectivamente; em 1992, 1,9 e 3,4 em 1993, 2,8 e 4,9 e em 1995, 3,1 e 4,0. Os índices para o Bacharelado assemelham-se aos obtidos pela Licenciatura.

A estrutura curricular dos cursos diurno e noturno é a mesma, com 170 créditos, dos quais 158 de disciplinas obrigatórias e 12 de optativas. No Bacharelado são 168, com 152 destinados às obrigatórias e 16 às optativas, organizados em uma estrutura curricular parcialmente igual à da Licenciatura. No 1º ano, há identidade de 4 disciplinas, chamadas básicas; no 2º ano há identidade de 2, enquanto no 3º e no 4º ano, de 1 e 1, respectivamente. A disciplina Introdução à Ciência da Computação é igualmente oferecida ao 1º ano da Licenciatura e ao 2º do Bacharelado. Assim, do total de créditos dos dois cursos, 70 são comuns, correspondendo a 41,2% da Licenciatura e 41,7% do Bacharelado.

No 1º e 2º ano, as disciplinas idênticas são dadas conjuntamente aos alunos das duas modalidades. As disciplinas pedagógicas iniciam-se no 2º ano, com Estrutura e Funcionamento do Ensino. No 3º ano é oferecida Psicologia e no 4º, Didática e Prática de Ensino. As três primeiras com 6 créditos cada uma e a última com 8, respondem por 17,5% da carga didática da Licenciatura.

Com a criação dos Conselhos de Curso, iniciou-se em 1989 um trabalho de avaliação do curso através de reuniões dos professores dos departamentos que o integram, de palestras, destacando-se o I Encontro dos Coordenadores dos Cursos de Graduação de Matemática da UNESP, com a presença dos campus de Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto e do pró-reitor de graduação.

Esse conjunto de atividades foi considerado, pela coordenação do Conselho, como imprescindível para que se procedesse à avaliação estrutural e funcional do curso. Em outubro de 1990, foram elaborados e aplicados questionários distintos para professores, alunos e ex-alunos e realizado um Seminário de Avaliação, com a participação dos envolvidos no processo. Nesse evento foram debatidos os principais pontos levantados na avaliação.

A proposta final do Seminário foi de que o curso de Matemática do IBILCE deveria ser reestruturado, de forma que o aluno ingressante só viesse a optar pelo Bacharelado ou Licenciatura ao final do segundo ano, após ter cursado as disciplinas básicas para ambas as modalidades. Conclui-se, também, pela necessidade de reestruturação da Licenciatura, quer no tratamento metodológico dado às disciplinas básicas, como Cálculo, Estatística, Introdução à Computação, quer ao que se refere à exclusão de algumas

disciplinas e inclusão de outras e ajustes de carga horária, de forma a promover um enxugamento do curso. De 2.550 horas anuais, propunha-se chegar a 2.400 horas, para permitir ao aluno dedicar-se a estágios e a outras atividades acadêmicas.

O Conselho de Curso constituiu, dentre seus membros, uma Comissão de Reestruturação que, em 1991, apresentou em reunião plenária, uma proposta, previamente encaminhada aos departamentos para a apreciação e contribuições.

Para a Licenciatura, a proposta contemplava a redução da carga horária para 2.400 horas/aula, e, portanto 160 créditos, tendo-se ajustado várias disciplinas e a inclusão de Geometria Plana e Espacial, História da Matemática, Teoria dos Conjuntos, Fundamentos de Geometria Linear, Matemática Financeira e Prática de Ensino de Física, como obrigatórias. Apesar das discussões prolongadas, não houve consenso e, para evitar o acirramento de posições, a proposta voltou ao Conselho para reanálise e providências quanto à definição de objetivos e propostas de novas ementas, sobretudo das novas disciplinas e daquelas que tiveram redução de carga horária.

As manifestações contrárias à implantação de uma nova proposta vieram especialmente de professores que entendem a Licenciatura em Matemática como um curso que deve formar, em princípio, matemáticos. Essa posição, possivelmente deve-se ao fato de esse curso, desde a sua criação, ter guardado estreito vínculo com a pós-graduação, a despeito de posteriormente ter-se criado o Bacharelado. Expressiva porcentagem dos seus ex-alunos têm-se encaminhado para conhecidos centros de pesquisa do país e do exterior para realizar programas de doutorado e pós-doutorado. Destes, muitos são professores do próprio curso. Este "*desvio de função*", como avalia um dos seus ex-coordenadores, bastante freqüente nas Universidades públicas, estabelece-se, visto a pós-graduação ainda acenar com boas perspectivas de emprego e carreira no ensino superior.

O vínculo com a pós é inaugurado, para os melhores alunos da Licenciatura do curso em questão, já na graduação, quando realizam a iniciação científica, através de programas do PET, ou como bolsistas do CNPq. Longe de ser um mal, a iniciação científica é um grande bem que a Universidade vem proporcionando aos alunos, e melhor seria poder estendê-lo a todos. O que se questiona é o quase total atrelamento desses estágios a uma futura pós-graduação em sub-áreas de conteúdos específicos. Reflete, também, o desinteresse pelo ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, dadas as precárias condições de trabalho que são oferecidas nesse nível de ensino, não só por parte do aluno, mas especialmente pelos professores.

Dada a falta de perspectivas de melhoria do reconhecimento social para a carreira do magistério público secundário, fica até difícil fazer a defesa de que os alunos da Licenciatura devam optar, impreterivelmente, pela docência nas escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

Por esses, e outros motivos, muitos docentes avaliavam que seria melhor deixar os cursos como estavam, mesmo com a forte identidade entre Licenciatura e Bacharelado.

Nem mesmo o baixo número de formandos, se considerado um indicador de desempenho do curso, foi um fator sensibilizador para se rever a adequação da Licenciatura. A relação número de matriculados no curso/número de formandos, no ano de 1991, foi de 6,2% e 5,1% para o diurno e noturno, respectivamente, só ficando acima dos 4,3% do Bacharelado do mesmo curso. Engenharia de Alimentos, do mesmo Instituto com 14,7% nessa relação, foi o curso com percentual mais alto de formandos.

Embora o Conselho de Curso continuasse a discutir uma reformulação para a Licenciatura e o interesse de um grupo de professores em viabilizá-la tenha permanecido, pouco se fez entre 1991 e 1992 para atender às questões levantadas na avaliação de 1990. O que de concreto ocorreu, foi uma pertinente modificação metodológica na disciplina Cálculo Diferencial e Integral I, oferecida no primeiro ano, e, até 1990, recordista em reprovações. O número de matrículas dessa disciplina, no curso noturno, chegou a 107 no ano de 1991, sendo o mais alto, dentre todos os cursos do Instituto. Por sugestão do Conselho de Curso e responsabilidade dos professores que a ministram, a disciplina passou a ser trabalhada de forma a utilizar boa parte do seu tempo no 1º semestre, na recuperação dos conteúdos de 2º grau, cujo domínio é imprescindível aos avanços nela própria e em outras disciplinas.

A introdução de Prática de Ensino de Física, tal como apresentada na proposta de 1991, não foi aceita pelo Departamento de Física. Embora apresentando outra, na qual as disciplinas Física Geral e Experimental I e II teriam um acréscimo de 4 créditos aos 16 já existentes e as disciplinas Elementos de Física Moderna e Tópicos Adicionais em Física Clássica seriam inseridas no currículo, concluía um arrazoado afirmando que *"respeitadas estas propostas, o aluno terá condições mínimas (embora não ideais) de ministrar a disciplina de Física, a nível de 1º e 2º graus e contribuir para a melhoria do ensino neste nível na nossa região"*.

Entretanto, o que se fez até então, mesmo que de pouco volume, já surtiu algum efeito. Nos eventos anuais levados a termo pelo Centro de Estudos de Matemática, a questão do ensino de Matemática no 1º e 2º graus foi tratada em palestras e mesas redondas. Em 1994, o Conselho de Curso de Matemática engajou-se no Projeto PROLICEN - SESU - MEC em acordo com a pró-reitoria de graduação e promoveu o desenvolvimento de 14 trabalhos de iniciação científica, voltados para o ensino, com alunos da Licenciatura, sob a orientação de professores dos departamentos de Matemática e de Educação. Destacam-se, também, as ações conjuntas do professor de Prática de Ensino de Matemática, do Departamento de Educação, e de um dos professores de Cálculo, do

Departamento de Matemática, em projetos que incluem alunos da Licenciatura e professores da rede estadual. Este é, sem dúvida, um trabalho interdisciplinar que, se ganhar adeptos, poderá vir a ser uma boa saída para melhorar a Licenciatura.

As demais disciplinas pedagógicas, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática e Psicologia, além de não estarem integradas entre si, igualmente não se integram a qualquer outra do conteúdo específico.

Em 1994, o Conselho de Curso retomou e concluiu o trabalho de propor uma reestruturação que contemplasse a organização de uma Licenciatura com mais identidade com a formação de professores e encaminhou-o aos órgãos competentes para aprovação. Partindo do ideal de carga horária de 2400 horas, esta nova proposta fez drásticas reduções em todas as disciplinas pedagógicas e passa a oferecê-las a partir do 3º ano. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Didática e Psicologia, cada qual com 90 horas semanais, passam a ter 60h/a, Prática de Ensino, com 120 horas/aula, passa a ter 90 e Prática de Ensino de Desenho Geométrico mantém-se com 60h/a. No entanto ampliou as disciplinas da área de Física e introduziu Instrumentação para o Ensino de Física como disciplina obrigatória e Prática de Ensino de Física como optativa, oferecendo a possibilidade de o aluno obter registro para ministrar aulas da disciplina no 2º grau.

A reformulação não contemplou uma prática explícita que possa aproximar o aluno da Licenciatura para ao final dos dois primeiros anos do curso optar por esta modalidade de curso. Entendo que, com isso, fica apenas adiada a opção por uma ou outra habilitação.

### **3 - Os professores e os alunos analisam as Licenciaturas de Ciências Exatas**

Considera-se aqui, a "voz" dos sujeitos diretamente envolvidos com o processo de formação, ou seja, os alunos e professores.

#### **3.1 - Os índices de satisfação/insatisfação dos alunos frente aos cursos**

Os dados obtidos sobre a satisfação das expectativas que os alunos tinham quanto aos cursos que estavam concluindo (questão 1) indicam que esta **satisfação foi**

**parcial** para a maioria dos sujeitos de todas as Licenciaturas da área de Ciências Exatas<sup>2</sup>. As mais frequentes justificativas dos alunos para esse posicionamento pautam-se em aspectos limitantes das disciplinas pedagógicas que não ofereceram as condições esperadas para que obtivessem as condições por eles consideradas necessárias para o ensino no 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Os alunos do curso de Química chamam a atenção para o fato de terem tido disciplinas pedagógicas mais voltadas para a área de Ciências Humanas, dado o fato de as terem cursado em conjunto com alunos de outros cursos.

O distanciamento das disciplinas pedagógicas das de conteúdos específicos, o desinteresse do curso e de parte dos docentes pela formação de professores e a maior dedicação dos cursos ao Bacharelado e ao encaminhamento dos alunos para a pós-graduação, foram também fatores determinantes para a satisfação parcial dos alunos em relação aos cursos.

Outros motivos, embora menos frequentes, também aparecem, destacando-se a falta de disciplinas ligadas à área computacional e a ausência de novos conteúdos de matemática adequados à aplicação no mercado de trabalho, manifestados por alunos do curso de Matemática, de São José do Rio Preto. A questão da ausência de disciplinas que tratam de novos conteúdos da matemática no currículo também foi levantada por um dos professores do curso de Matemática, de Rio Claro. Considera o professor que estudos sobre sistemas dinâmicos ou fractais, por exemplo, denominados por ele como "Matemática deste século", não são contemplados nos cursos de Licenciatura ou Bacharelado. Apesar de interessarem a muitas pessoas, são, quando muito, tratados de maneira tópica por um ou outro professor que decidiu oferecer estes conhecimentos na sua disciplina.

Dentre os 50 alunos dos cursos de Ciências Exatas, 5 (10,0%)<sup>3</sup> afirmam **sentirem-se satisfeitos** com o curso que concluíam. Desses, 4 (80,0)% manifestam apenas que o curso correspondeu às expectativas e 1 (20,0%), que tinha como objetivo pessoal ingressar no mestrado e que o curso havia lhe proporcionado isso.

Os 2 sujeitos (4,0%)<sup>4</sup> que afirmam **não terem obtido satisfação** de expectativa com o curso, engrossam as manifestações dos que se sentiram parcialmente satisfeitos:

*"Não. Eu esperava que o curso além de ensinar coisas novas, sanasse as dívidas de 2<sup>o</sup> grau para ensinar aos futuros alunos."*

(Matemática - S.J.Rio Preto)

<sup>2</sup> Matemática - Rio Claro - 100,0%; Matemática - São José do Rio Preto - 89,5%; Física - Rio Claro - 84,6%; e Química - Araraquara 72,7%.

<sup>3</sup> 2 de Física. 1 de Matemática de Rio Preto e 2 de Química.

<sup>4</sup> 1 de Matemática de Rio Preto e 1 de Química.

*"Não. Eu esperava que fosse mais prático para com as questões de ensino."*

(Química Araraquara)

As limitações das disciplinas pedagógicas, o distanciamento entre essas e as específicas e o desinteresse de formar professores por parte dos docentes das Licenciaturas aqui referidas, já podem ser consideradas "velhas e não resolvidas questões" dos cursos de formação de professores.

Uma possível explicação para o fato das disciplinas pedagógicas não satisfazerem às expectativas dos alunos por não habilitá-los ou habilitá-los parcialmente para a docência reside tanto no pouco acesso que têm a elas, pois geralmente não são privilegiadas em termos de carga horária, quanto no conteúdo e na forma como são ministradas, conforme veremos à frente. Pelas manifestações dos alunos, é possível entrever que são importantes, mas tal como lhes foram oferecidas, não deram conta de fazer a síntese entre os conteúdos específicos da área de formação e o ensino. No entanto, cabe aqui considerar que a própria forma como os cursos são organizados enseja nos alunos essa expectativa de que são as disciplinas pedagógicas que os tornarão professores pois a quase totalidade das disciplinas de conteúdo não se aproximam da formação para o magistério. O professor do curso de Matemática, de São José do Rio Preto, atento ao problema, considera que grande parte das disciplinas específicas deveria ter um espaço que permitisse aos alunos voltarem-se mais para a prática. Concorda que ao longo do curso esses têm poucas oportunidades de manifestarem-se, de verbalizar ou escrever aquilo que aprendem, de forma a serem compreendidos por outras pessoas que não o professor da disciplina objeto de estudo. Entende que falta ao aluno as condições de aprender como lidar com o conteúdo aprendido e lembra que já recebeu apelos de ex-alunos para que os ajude a encontrar formas de trabalhar com alunos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Esses alunos são os mesmos que fizeram disciplinas com conteúdos mais complexos como Análise Avançada, Topologia Geral, estudaram Geometria dos Espaços Complexos mas que ao se tornarem professores pedem: "*Pelo amor de Deus, como é que ensino isso ou aquilo?*" Entende o professor que parte desse trabalho é desenvolvido na Prática de Ensino, mas que essa realmente não consegue realizá-lo plenamente. Avalia entretanto que a grande parte dos professores das disciplinas específicas não está preparada ou próxima dessa questão, chegando a tratá-la com ironia. Muitos consideram que o aluno teria que fazer essa síntese sozinho, tomando o conhecimento, transformando-o em conteúdo cognoscível ao nível do seu aluno de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, verbalizando-o de forma adequada.

Quanto ao distanciamento entre as disciplinas específicas e pedagógicas e o desinteresse de parte dos docentes dos cursos para com a formação de professores, as próprias explicações dos alunos justificam-nas em outras questões, quando reconhecem que o interesse com a formação de pesquisadores pela dedicação ao Bacharelado e as próprias pesquisas fazem sombra à Licenciatura, como pelas manifestações unânimes dos professores destes cursos, quando entrevistados. Todos reconhecem que a maioria dos docentes dedica-se mais ao Bacharelado e/ou às suas pesquisas, que à formação de professores. Mesmo quando o curso constrói e implementa um projeto especial para isso, como é o caso do de Matemática de Rio Claro.

Entretanto percebe-se também, nas manifestações de todos os professores entrevistados, que eles próprios já pensaram em formas de envolver mais as disciplinas específicas na formação de professores. Os dois de Matemática, de Rio Claro, participaram de um Projeto Pedagógico construído coletivamente a partir de uma avaliação do curso em que a essa questão é tratada. O mesmo ocorreu com a professora do curso de Química quando da elaboração e implementação de um novo projeto para a Licenciatura. O docente de Matemática, de Rio Preto, embora perceba a necessidade de mudança de eixo do curso de forma a incluir as disciplinas específicas na formação de professores, não viu suas idéias serem coletivamente assumidas na reformulação que o curso propôs e que está em processo de tramitação pelos órgãos superiores. Considera que, apesar de mais adequado, não ataca de frente o problema já que faltam disciplinas integradoras. Os professores do curso de Física, de Rio Claro, entrevistados por mim, cujo curso não tinha até então o propósito de reformulação também pensam em formas de se ter uma maior participação das disciplinas específicas na formação de professores. Um considera que os mesmos cuidados que se tem com as práticas de laboratórios para o ensino secundário, desenvolvidas na Universidade, deveriam se evidenciar com as questões teóricas. Outro, observando que os alunos têm falhas conceituais, propõe que, antes da Prática de Ensino, seja oferecida uma disciplina, em até dois semestres, para que os alunos dêem aulas e façam seminários para os seus próprios professores de disciplinas específicas, sobre conteúdos afinados com o ensino de 2<sup>o</sup> grau. Nessa oportunidade, seria feita uma revisão e corrigidas as possíveis falhas conceituais dos alunos. A Prática de Ensino viria posteriormente, enquanto disciplina pedagógica. Considera ainda que a Instrumentação para o Ensino de Física deveria ser reforçada, oferecendo para a parte teórica o mesmo que é oferecido para as práticas de laboratório. Embora os alunos tenham as disciplinas Física I e II que trabalham com conceitos e a Prática de Ensino, o professor considera que sua proposta viria preencher a lacuna que se estabelece entre os conteúdos e o ensino e engrossaria a participação dos professores das disciplinas específicas na formação dos licenciandos.

### 3.2 - A avaliação dos cursos pelos alunos

#### Principais deficiências e contribuições

Quando questionados sobre as **principais deficiências** dos cursos (questão 3), os sujeitos voltam-se mais uma vez prioritariamente para os problemas com as disciplinas pedagógicas<sup>5</sup>. As deficiências apontadas assemelham-se aos motivos da insatisfação parcial ou total com o curso, mas especificam também que falta prática nas escolas para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus e que as disciplinas pedagógicas distanciam-se da realidade escolar e das necessidades do futuro professor.

Problemas com professores (especialmente os relacionados à falta de didática), com a organização da grade curricular e oferta de disciplinas (ausência de relacionamento entre as disciplinas, inexistência de uma disciplina para discutir conteúdos do 2<sup>o</sup> grau e o momento em que as disciplinas pedagógicas são oferecidas no curso) e com falta ou falha de infra-estrutura (laboratórios e material didático), também são considerados deficiências do curso pelos alunos, assim como problemas com o tratamento dos conteúdos, entre outros menos freqüentes.

*" Há professores que desconhecem o que é ensinar"*

(Matemática - S.J.Rio Preto)

*"As disciplinas pedagógicas são oferecidas para alunos já formados. Dá a impressão que o curso é vago."*

(Química Araraquara)

Entretanto, ao responderem sobre as **principais contribuições** do curso para a formação de professores, os alunos também apontam, majoritariamente, aspectos relacionados às disciplinas pedagógicas, enfocando o preparo para o ensino, o conhecimento sobre aprendizagem, escola e educação oferecidos por elas. Dentre os alunos de Química, 81,8% manifestam que a análise sobre como e o quê ensinar, o conhecimento sobre as melhores formas de dar aulas e o contato com experiências de bom e mau ensino proporcionado pela Didática e as discussões sobre ensino no país foram contribuições importantes do curso para a formação de professores. Na mesma linha de argumentação,

---

<sup>5</sup> Matemática - Rio Claro - 71,4%; Física - Rio Claro - 61,5%; Matemática - Rio Preto - 47,4%; e Química - Araraquara - 63,6%



42,1% dos alunos do curso de Matemática, de São José do Rio Preto, apontam as disciplinas pedagógicas, especialmente a Prática de Ensino, bem como o conhecimento de questões sobre a educação brasileira. Ainda sobre a mesma temática os alunos de Física e Matemática, de Rio Claro além de expressarem terem sido os conhecimentos sobre escola, ensino e aprendizagem uma das principais contribuições para formá-los professores<sup>6</sup>, associam nas mesmas respostas o conhecimento dos conteúdos específicos<sup>7</sup>, totalizando 53,8% e 57,2% respectivamente.

É interessante notar que, ao mesmo tempo em que as disciplinas pedagógicas e as questões relacionadas à educação, ensino, escola, e outras são apontadas como deficiências, também o são como contribuições para a formação de professores. Isso que poderia parecer, em princípio, um contra-senso, não é. Considero que, assim se manifestando, os alunos apontam o valor da formação pedagógica quando se vêem como professores, por serem as disciplinas da área de educação as únicas, em quase todas as Licenciaturas, a se preocuparem com o magistério. Assim sendo, esperam o máximo delas. Fazem restrições às suas falhas, às estratégias e conteúdos por vezes equivocados, mas não se desfazem delas. Pelo contrário. Valorizam-nas e reconhecem a sua importância para o trabalho futuro.

A consistência dos conteúdos específicos, proporcionando uma sólida formação, é também considerada por 21,1% dos alunos de Matemática, de São José do Rio Preto, como uma das principais contribuições do curso. Acrescentam, tal como os alunos de Física, que o desenvolvimento do raciocínio, a autonomia intelectual e a facilidade para entender situações também foram proporcionadas pelas Licenciaturas cursadas.<sup>8</sup>

O curso como um todo, o contato com bons professores, os estágios de iniciação científica e congressos, dentre outros aspectos, são também apontados como tendo contribuído para a formação dos alunos como professores.

### **Os objetivos das disciplinas em relação à formação de professores**

Continuando a avaliação das Licenciaturas e tomando as **preocupações** das disciplinas específicas e pedagógicas como objetos de reflexão (questão 5), a maioria dos alunos de Matemática, de Rio Claro (85,7%) e de Química (81,8%), manifestam ter havido **evidente preocupação com o ensino e a formação de professores** nos cursos que concluíam. Cabe aqui lembrar que os sujeitos do cursos de Química eram alunos que já

<sup>6</sup> Física - 23,1%; e Matemática 28,6%

<sup>7</sup> Física - 30,7%; e Matemática - 28,6%

<sup>8</sup> Matemática 26,3%; e Física 15,4%

havam concluído o Bacharelado e consideravam a Licenciatura como o conjunto das disciplinas pedagógicas, fato que atenua a compreensão de que o curso como um todo tenha tido esta preocupação. Menos enfaticamente, mas ainda em maioria, os alunos do curso de Matemática, de São José do Rio Preto (52,6%), apresentam a mesma avaliação. Já os alunos do curso de Física de Rio Claro (69,2%) consideram que o curso não evidenciou a preocupação com o ensino e a formação de professores.

Em seqüência, as respostas obtidas indicam que, para a maioria dos alunos de Física (76,9%) e de Matemática de Rio Preto (84,21%) e de Rio Claro (71,5%), a **preocupação com o domínio dos conteúdos** foi o enfoque fundamental dos cursos que estavam concluindo. Já os alunos de Química, com a abstenção de um, dividem-se frente à questão.

A **preocupação constante de relacionamento entre os conteúdos específicos e os pedagógicos** não foi reconhecida pela maioria dos alunos de todos os cursos : 97,7% entre os de Matemática de Rio Preto, 71,4% entre os de Matemática, de Rio Claro , 54,5% entre os de Química e 100,0% dos de Física que negam unanimemente essa relação.

Sobre **as disciplinas pedagógicas posicionarem-se no curso como fundamentais para a atuação de futuros professores**, observa-se que os alunos de Física e Química manifestam em maioria (76,9% e 72,7% respectivamente) que essa preocupação esteve presente. Os de Matemática, de Rio Claro, apresentam empate frente à questão pela abstenção de um aluno, e os de Rio Preto, em maioria (57,8%), não lhes reconhecem esse propósito.

Na questão que solicitava aos alunos avaliarem se **a formação do professor foi preocupação exclusiva das disciplinas pedagógicas**, houve predominância de concordância entre os licenciandos dos curso de Física (53,8%), Matemática, de Rio Preto (57,8)e de Química (63,6%). Negando em maioria que a formação de professores fosse preocupação exclusiva das disciplinas pedagógicas, destaca-se a maioria os alunos de Matemática, de Rio Claro ( 71,4%)

As manifestações dos professores de cada um dos cursos, entrevistados por mim, parecem confirmar as posições apresentadas pelos alunos. Excetuam-se as da professora entrevistada do curso de Química, conforme explicitado mais abaixo.

Nas entrevistas com os dois docentes do curso de Matemática, de Rio Claro, fica evidente que, combinado ao domínio do conteúdo específico, há a preocupação com a formação de professores e que as disciplinas pedagógicas não são as únicas responsáveis por essa tarefa, havendo contribuições dos outros departamentos que não o de educação para a viabilização do projeto apresentado para a Licenciatura. No entanto, um dos professores

ressalva que parte dos docentes do curso desconhece a proposta, não se envolve com ela, e portanto, não a cumpre. Há também que se considerar que o relacionamento entre as disciplinas específicas e as pedagógicas é negado pela maioria dos alunos e que os professores entrevistados não afirmam que ele exista enquanto uma prática constante. O que é possível perceber é a articulação das disciplinas específicas com o ensino no curso de Matemática, de Rio Claro.

Na entrevista com o professor do curso de Matemática de São José do Rio Preto, igualmente se evidencia uma aproximação com a avaliação feita pelos alunos sobre essas questões. Valorizam-se prioritariamente os conteúdos específicos e há uma relativa preocupação do curso com o ensino e a formação de professores advinda de um pequeno grupo de professores, sem contudo proporcionar o entrelaçamento das disciplinas específicas com as pedagógicas. Considera ainda o professor que, embora as últimas venham tentando adequar-se mais ao curso, ainda se distanciam das suas necessidades:

*"Nas disciplinas pedagógicas há muitas coisas que não têm sentido dar. Embora seja um conteúdo rico, seria mais adequado deixar certos assuntos de lado e ir mais a fundo em aspectos que se casassem melhor com a Prática de Ensino de Matemática."*

(Professor - Matemática - S.J. Rio Preto)

Pode-se inferir que a ênfase no domínio dos conteúdos específicos e as limitações das disciplinas pedagógicas presentes no curso de Matemática, de Rio Preto, tenham determinado que significativa parcela dos alunos não as considerem como fundamentais para a formação de professores, embora a maioria as perceba como as únicas preocupadas com tal formação. Vale mencionar que sequer entre as disciplinas pedagógicas oferecidas aos alunos de Matemática, de Rio Preto, haja uma deliberada relação. Daí a relação entre essas e as específicas também serem tênues.

As colocações dos professores do curso de Física, entrevistados por mim, bem como do seu coordenador, assemelham-se aos posicionamentos dos alunos sobre as questões ora em discussão. Consideram que o curso volta-se predominantemente para o domínio dos conteúdos específicos e preparação do aluno para pesquisa e pós-graduação, distanciando-se das preocupações com o ensino e com a formação do professor, embora haja disciplinas oferecidas pelo departamento de Física voltadas para o trabalho de sala de aula e um pequeno grupo de professores preocupados com a questão. No conjunto, entretanto, evidencia-se que cabe prioritariamente às disciplinas pedagógicas, a preocupação

para com a formação de professores e que o relacionamento entre as específicas e as pedagógicas inexistente.

Dada a configuração do curso de Química pelo qual os sujeitos deste estudo passaram - Bacharelado acrescido das disciplinas pedagógicas - e a compreensão deles de que essas são a Licenciatura, as respostas oferecidas por eles, confirmando ter o curso se preocupado com a formação de professores, distanciam-se da avaliação da docente entrevistada, que tinha outro referencial de análise. Considera a professora que o Bacharelado não se preocupa mesmo com a formação de professores, e sim com o domínio de conteúdos e preparação do aluno para a pesquisa, enquanto os alunos, pautando-se apenas nas disciplinas pedagógicas, consideram ter o curso preocupações voltadas para o ensino e a formação de professores. No entanto concordam quanto a serem as disciplinas pedagógicas fundamentais para essa formação.

### **As disciplinas pedagógicas**

Ao serem solicitados a enumerar as disciplinas pedagógicas que lhes foram oferecidas, por ordem de importância na sua formação (questão 7), a Prática de Ensino aparece no primeiro posto entre os alunos de Física (30,7%) e de Matemática de Rio Preto (52,6%) e de Rio Claro (57,1%). Entre os alunos de Química destacam-se a Didática (54,5%) e a Prática de Ensino (36,4%) Ainda no primeiro posto, mas com menores percentuais, tem-se Psicologia (23,1%) entre os alunos de Física, Tópicos de Educação Matemática (28,6%) entre os alunos de Matemática, de Rio Claro, e Estrutura e Funcionamento do Ensino (26,3%), entre os de Rio Preto. A Prática de Ensino também aparece com maiores percentuais de escolha para o segundo posto nos cursos de Química e Matemática, de Rio Claro e de Rio Preto, enquanto a Psicologia destaca-se entre os alunos de Física. No terceiro posto, destacam-se Didática entre os alunos de Física, Estrutura e Funcionamento do Ensino entre os de Química, Matemática Elementar do Ponto de Vista Avançado e Filosofia da Educação entre os alunos de Matemática, de Rio Claro, e Didática, entre os de Matemática de Rio Preto. No quarto posto, tem-se Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino para os alunos de Física, Psicologia para os de Química e de Matemática, de Rio Preto, e Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Geometria Elementar e Problemas de Educação Matemática no curso de Matemática de Rio Claro. É interessante notar que nesse curso, embora com percentuais menores, os alunos indicam desde o primeiro e até o quinto posto um conjunto de disciplinas de conhecimentos específicos da Licenciatura junto com as pedagógicas oferecidas pelo departamento de

Educação. Manifestam assim a importância de disciplinas tais como Matemática Elementar do Ponto de Vista Avançado e Tópicos Especiais de Educação Matemática para a formação do professor.

Ao apresentarem os motivos da ordenação acima (questão 8) os alunos de Física (53,8%) consideram, em maioria, ser esta seqüência a que melhor permite a integração entre as disciplinas pedagógicas. Os de Química (63,6%) fizeram-no pela importância que têm na formação do professor. Os alunos de Matemática, de Rio Claro (85,7%) ordenaram-nas especialmente pela aplicação mais imediata dos seus conteúdos no trabalho futuro como professores, em conjunto com o desempenho dos docentes que as ministraram. Nesta mesma direção, os alunos de Matemática, de Rio Preto, apontam a importância ou relevância dos conteúdo (36,8%) e as formas como foram tratados (36,8%)

No conjunto das respostas às questões que tratam das disciplinas pedagógicas, a Prática de Ensino destaca-se como a mais apontada pelos alunos nos primeiros postos, por ordem de importância para a formação de professores. Este posicionamento dos alunos e as justificativas pela escolha revelam o crédito da disciplina enquanto possibilidade de ser a síntese da formação para o magistério conforme as justificativas apresentadas. Cabe, entretanto, lembrar que a sua viabilização, via de regra, dá-se pelos pré-requisitos oferecidos pelas demais pedagógicas e pelo domínio dos conteúdos específicos.

O prestígio da Prática de Ensino confirma-se nas respostas obtidas à questão que solicitava aos alunos que apontassem dentre as disciplinas pedagógicas, **a imprescindível** para a formação do professor (questão 9). Em todos os cursos, essa disciplina obteve os maiores percentuais, e as justificativas da escolha encaminham-se especialmente para o fato de ela oferecer ao futuro professor o acesso à escola e à sala de aula, evidenciando a necessidade que o aluno parece ter de contato com situações reais de ensino.

*"É a disciplina que permite ao aluno ter contato com o trabalho futuro e com o conteúdo visto no curso."*

(Matemática - Rio Claro)

**As disciplinas específicas: o domínio dos conteúdos e a preparação para o magistério.**

Sobre o curso ter possibilitado **o domínio dos conteúdos** das disciplinas específicas (questão 6) e **os professores dessas disciplinas terem se preocupado de**

**prepará-los para serem professores** (questão 11), os sujeitos dos cursos de Ciências Exatas respondem, em maioria, de forma afirmativa à primeira e de forma negativa à segunda.

Observa-se que 69,3% dos alunos de Física manifestam saber os conteúdos da disciplina, embora 22,2% desses façam reservas a partes que ficaram falhas. Os que consideram não ter este domínio (30,7%), aludem à pouca exploração dos conteúdos de física básica e aos estudos restritos para fazerem provas e não para aprender.

A propósito da falta de conteúdos afinados com 2<sup>o</sup> grau, o professor do curso de Física entrevistado manifesta-se:

*"Nós poderíamos redimensionar os cursos de tal forma que a gente se dedicasse em um determinado momento à matéria conforme ela é ministrada no 2<sup>o</sup> grau."*

(Professor - Física - Rio Claro)

Uma prática dessa natureza, no curso em questão, poderia oferecer aos alunos que ainda não se sentem seguros em relação ao domínio de conteúdos uma possibilidade adicional de qualificarem-se melhor nas disciplinas para as quais está se habilitando. Entretanto, os dados oferecidos até então têm mostrado que a preocupação primeira dessa Licenciatura não é especializar-se em ensino para os graus que antecedem a Universidade. O distanciamento das disciplinas específicas para com essa questão mais uma vez manifesta-se nas respostas apresentadas. 84,6% dos alunos do curso de Física consideram que não existe a preocupação dessas disciplinas em prepará-los para o magistério e justificam:

*"A maioria não está preocupada mesmo."*

(Física - Rio Claro)

*"A preocupação da maioria é dar aulas e cobrar nas provas escritas, sem saber qual é a habilitação do aluno"*

(Física - Rio Claro)

No entanto, 15,4% dos alunos de Física percebem a preocupação das disciplinas específicas em prepará-los para serem professores através de comentários e análises dos professores sobre a prática.

Entre os alunos de Matemática de Rio Claro, 85,7% manifestam que o curso lhes proporcionou o domínio dos conteúdos das disciplinas específicas. Entendem que o curso é satisfatório neste aspecto e que, em caso de dúvidas sabem onde e como saná-las. Apenas um aluno (14,3%) julga-se incapaz de lecionar Física, disciplina que é também objeto de estudo nos cursos de Matemática. Quanto aos professores das disciplinas específicas terem se dedicado a prepará-los para serem professores, 57,1% manifestam-se negativamente, e 42,8% afirmativamente. Esses últimos relatam que isso era feito através da associação do conteúdo ao ensino, de exemplos, de "dicas" e lembretes sobre como lidar com os alunos e com determinados conteúdos em situação de ensino. No entanto, ressaltam que nem todos os professores tinham essa prática.

A maioria (73,7%) dos alunos do curso de Matemática de Rio Preto, considera igualmente que o curso possibilitou o domínio dos conteúdos. Desses, 42,8% sentem que o curso capacitou-os em termos de conhecimentos, e 57,1% fazem restrições, dada a extensão do conteúdo e a falta de apoio pedagógico. Dentre esses, há ainda os que esperam totalizá-lo quando tiverem experiência no magistério de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Os que consideram que o curso não lhes possibilitou ter esse domínio (26,3%), explicam que é impossível saber tudo e queixam-se de que os conteúdos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus são pouco tratados.

Essa queixa parece não ser despropositada e manifesta a política do "quem pode muito, pode pouco" que permeia os cursos e ajuda a justificar a ausência de disciplinas específicas que se adequem mais ao ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, citada pelo professor deste curso na entrevista. O referido docente chama a atenção para essa prática e vê a possibilidade de reverter a situação sem rebaixamento do status dos conteúdos, desde que se priorize a formação de professores.

*"Acho que devemos ministrar aos nossos alunos um conteúdo mais afinado com o próprio conteúdo que ele vai ensinar. Não seria pegar o que se ensina no 2<sup>o</sup> grau e trazer para cá. Mas é possível trabalhar aquele conteúdo de um ponto de vista superior."*

No entanto completa:

*"Mas para tratar essa é preciso sacrificar aquela e o pessoal não está muito disposto"*

(Professor - Matemática - Rio Preto)

Provavelmente, por esse motivo, e por outros a ele associados, os alunos do curso em questão foram unânimes em negar a existência de preocupação dos professores das disciplinas específicas para com a formação para o magistério. Justificam que a maior preocupação dos professores é dar os conteúdos, prepará-los para pós-graduação e aprofundar estudos e pesquisas.

*"O professor joga a matéria na cabeça da gente e nem explica para que serve. Não a relaciona com outra e ainda cobra o aluno que não consegue ter uma visão global do curso e da própria disciplina."*

( Matemática - Rio Preto)

Dentre os alunos de Química, 63,6% manifestam que o curso possibilitou-lhes ter domínio dos conteúdos das disciplinas para as quais estão se habilitando. Entretanto 36,4% consideram não ter esse domínio dadas as dificuldades de acompanhar algumas disciplinas e por sentirem-se limitados do ponto de vista pedagógico. Tal como os alunos de Matemática, de Rio Preto, esses foram unânimes em negar a preocupação dos professores das disciplinas específicas em prepará-los para serem professores. Tendo cursado o Bacharelado e posteriormente as disciplinas pedagógicas, consideram que os professores das disciplinas específicas conduziam as disciplinas com vistas a formar pesquisadores ou profissionais para o trabalho em indústrias, e um dos alunos completa:

*"O curso é de Bacharelado. As disciplinas pedagógicas vêm por acréscimo. Formar-se professor é pura teimosia."*

(Química - Araraquara)

### **As disciplinas e o contexto histórico-social**

Quando questionados sobre existência ou não de **relacionamento entre as disciplinas cursadas e o contexto histórico-social atual** (questão 10), a maioria dos alunos dos cursos de Matemática, de Rio Claro (71,4%), e de Física (61,5%) e a totalidade dos de Química, responderam afirmativamente. Reportam-se especialmente às disciplinas pedagógicas, mas também destacam as disciplinas de conteúdos específicos como Física Básica, Evolução dos Conceitos de Física, Estrutura da Matéria e Mecânica pelos alunos de Física e Cálculo I e II e Tópicos de Ensino de Matemática pelos alunos de Matemática, de



Rio Claro. Essas indicações podem significar a preocupação dos professores dessas disciplinas em inserir, nos conteúdos que trabalham, questões ou discussões que se aproximem das preocupações do cidadão para com o seu meio, bem como a possibilidade de as disciplinas específicas estenderem-se além dos limites que lhes são habitualmente impostos.

Diferindo da posição acima, a maioria dos alunos do curso de Matemática, de Rio Preto (73,6%), considera que não houve o relacionamento entre as disciplinas cursadas e o contexto histórico-social. Os que respondem afirmativamente à questão (26,3%) apontam as disciplinas pedagógicas como as responsáveis por este enfoque.

Em todos os cursos, o relacionamento em questão foi feito especialmente através de estudo, análise e discussão de textos, discussão de práticas vivenciadas pelos professores e alunos, trabalhos, seminários e exemplos dados pelos professores e alunos.

### **A qualidade do ensino**

Em prosseguimento à avaliação dos cursos que estavam concluindo, os alunos puderam manifestar-se frente aos conteúdos tratados, bibliografia utilizada, didática dos professores, relacionamento professor aluno, processos de avaliação utilizados, atividade práticas, inclusive laboratórios e estágios e visitas, tomando como referência a qualidade do ensino, conforme lhes foi proposto (questão 14).

Dentre os alunos do curso de Física, 77,2% avaliam positivamente os conteúdos tratados nas disciplinas às quais tiveram acesso, considerando-os relevantes, adequados, de bom nível e abrangentes. Desses, 40,0% fazem ressalvas a falhas de alguns e à complexidade de outros para a Licenciatura. Há, no entanto, 15,4% que os avaliam negativamente por terem-se voltado predominantemente para o Bacharelado. A bibliografia recomendada pelos professores ao longo do curso foi reputada positivamente pela totalidade dos alunos, mas 30,8% fazem restrições pela falta de indicações para o 2º grau e pela complexidade da mesma nos dois últimos anos do curso. A didática dos professores foi avaliada de forma a dividir equilibradamente os docentes em dois grupos - os "bons" e os "ruins". Dentre os professores com boa didática, 15,4% dos alunos destacam os professores das disciplinas pedagógicas. Para 69,4% dos sujeitos, o relacionamento dos professores com os alunos é no geral bom, embora haja manifestações de que pode variar de ótimo a péssimo, dependendo do professor.

*"O relacionamento professor-aluno é bom. Eles procuram nos ajudar no que podem. Nota-se porém que os professores voltados para o ensino têm maior preocupação com a formação do aluno. É claro que temos professores cujo único interesse é dar aulas e fechar-se em seu laboratório."*

(Física - Rio Claro)

Sobre os processos de avaliação as respostas dos alunos apontam que predominavam as provas escritas (38,5%) que poderiam estar associadas a seminários (30,8%). Alguns alunos (15,4%) consideravam-nos insatisfatórios face às questões extremamente difíceis que lhes eram apresentadas. As atividades práticas, essenciais ao desenvolvimento do curso, são avaliadas com restrições por parte dos alunos dada a falta de laboratórios (30,8%) e a forma como foram desenvolvidas (15,4%):

*"É mera reprodução. Assiste-se ao professor fazer"*

(Física - Rio Claro)

Entretanto 46, 2% consideram que apesar de poucas, ou na medida do possível, as práticas são boas. De qualquer forma, evidencia-se que a qualidade das práticas fica comprometida pelas suas limitações. Os estágios, e especialmente visitas, são avaliados pela totalidade dos alunos como insuficientes, ou quase inexistentes. No entanto, 53,8% ressaltam a importância dos estágios de iniciação científica desenvolvidos junto às disciplinas, cujos professores apresentam às agências financiadoras projetos para serem desenvolvidos por alunos sob a sua orientação. Não foram feitas menções à Prática de Ensino e a estágios nas escolas.

Ao avaliarem a qualidade do ensino do curso que estavam concluindo os alunos de Matemática, de Rio Claro manifestam-se como segue. Quanto aos conteúdos, 85,7% consideram-nos como tendo aspectos positivos e negativos. Positivos por terem sido abrangentes, rigorosos e tratados em profundidade. Negativos por ter faltado interação entre eles, apresentarem falhas e alguns terem sido oferecidos em pouco tempo. Sobre a bibliografia recomendada 28,6% a consideram boa e variada, enquanto outros 28,6% avaliam alguns livros como bons e outros como ultrapassados. Os demais, queixam-se de que a biblioteca é pobre ou da falta de indicações para as disciplinas pedagógicas. Sobre a didática dos professores, a avaliação dos alunos de Matemática, de Rio Claro assemelha-se à dos alunos do curso de Física. Varia de boa a ruim, passando por razoável, dividindo os professores em dois grupos.

*"Vários professores das disciplinas específicas não tinham didática nenhuma, mas isso é até esperado, uma vez que não tiveram contato com a parte pedagógica. O surpreendente, na minha opinião, é que a professora de Didática não tinha nenhuma didática."*

(Matemática - Rio Claro)

Ao avaliar o relacionamento professor-aluno, a maioria dos sujeitos do curso de Matemática, de Rio Claro (57,1%), também estabelece dois grupos: com alguns professores era bom, com outros distante. No entanto, 42,9% reputam-no indistintamente como excelente e bom.

Sobre os processos de avaliação, os alunos relatam terem sido realizados através de provas escritas (57,1%), que poderiam estar associadas a trabalhos e participação em classe (42,8%). Um dos sujeitos assim os avalia:

*"Os mesmos de há 20 anos. Provavelmente falta coragem para tentar mudar isto."*

(Matemática - Rio Claro)

No que diz respeito às atividades práticas, 57,1% explicam que foram oferecidas no laboratório de ensino de Matemática e na disciplina Prática de Ensino, mas 42,8% consideram-nas poucas ou insuficientes. Sobre estágios e visitas, a maioria dos alunos (57,1%) destaca os estágios de iniciação científica. Os demais afirmam que não existiram.

Na apreciação que os alunos de Matemática, de São José do Rio Preto fazem sobre aspectos do curso que concluíam, evidenciou-se que, para a maioria (89,5%), os conteúdos apresentados foram adequados, tratados com seriedade e em profundidade. No entanto 76,5%, desses fazem-lhes restrições pela falta de instrumentação para o ensino e de tópicos básicos do conteúdo em detrimento de outros que, ultrapassando o necessário para a Licenciatura, avançam em direção aos interesses da pós-graduação. Relatam também que uma parte foi extremamente abstrata, sem ligação com a realidade e que, embora suficientes, foram oferecidos rapidamente. Quanto à bibliografia oferecida, julgam-na unanimemente como boa no conjunto, mas fazem uma série de considerações restritivas: o número de volumes é insuficiente na biblioteca, foi muito tradicional, exagerada e parcialmente complexa dada a presença de textos difíceis em inglês. A didática dos professores é também considerada pela maioria desses alunos como variando de ótima a péssima, dependendo do

professor. Destacam-se as considerações de 15,7% dos sujeitos sobre os professores das disciplinas pedagógicas terem melhor didática que os das específicas. Quanto ao relacionamento entre professores e alunos, a maioria (89,6%) avalia-o entre ótimo e bom, comentando que o seu estabelecimento de uma ou de outra forma depende do professor. Sobre os processos de avaliação, 84,2% aludem terem sido realizados preponderantemente através de provas e consideram-nas difíceis e extremamente valorizadas no processo. Evidenciam ainda que o desenvolvimento e o desempenho global do aluno foram pouco considerados enquanto critério para aprovação pelas disciplinas específicas, mas esteve presente nas pedagógicas. As atividades práticas foram avaliadas como raras ou quase inexistentes por 84,2% dos alunos. Dentre os que se reportam às desenvolvidas na disciplina Física, a maioria considera-as adequadas, mas alguns as avaliam como horríveis. No entanto, 15,8% dos alunos avaliam que, embora poucas, as práticas foram boas ou interessantes. Quanto aos estágios e visitas a totalidade dos alunos considera os que foram realizados em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, e 94,7% dos sujeitos as cotam como muito boas e boas por permitirem o contato com as escolas e a oferta de minicursos. No entanto, houve referências aos prejuízos causados pela greve dos professores da rede pública que lhes dificultou o acesso às escolas.

Já os alunos do curso de Química, diferindo daqueles dos demais cursos avaliam em maioria (81,8%) negativamente, os conteúdos aos quais estiveram expostos durante a formação. Explicitam que eles não se relacionavam, eram extensos, complexos, chatos, muito teóricos e que o tempo disponível foi curto para assimilá-los. Acrescentam ainda que muitos foram vistos superficialmente e que alguns professores mandavam procurá-los na biblioteca. Essas explicações justificam o posicionamento manifestado por esses alunos na questão 5, quando 50,0% discordam de ter sido o domínio dos conteúdos a preocupação fundamental do curso. Tendo-os percebidos com tais características, parece impossível a maioria concordar que tenha havido no curso a preocupação de que viessem a dominá-los. Quanto à bibliografia, 36,4% a consideram boa adequada e diversificada. Os demais (63,6%) viram-na como extensa além do necessário em algumas disciplinas e limitada em outras. Há também alusão à indicação de livros em língua estrangeira sem que os alunos tivessem o seu domínio. A didática dos professores variou de horrível a muito boa, e 27,3% dos alunos comentam que ela é um problema sério entre os professores, especialmente entre os do Bacharelado. No entanto, um sujeito considera que mesmo entre os professores da Licenciatura (disciplinas pedagógicas), há os que não têm bom desempenho no ensino. Sobre o relacionamento entre professores e alunos, a manifestação da maioria (63,6%) é de que foi, no geral, bom. Mas 36,4% consideraram-no nem sempre bom, chegando a ser ruim e desagradável. Os processos de avaliação foram descritos como

realizados por provas, trabalhos e relatórios, por 54,5% dos alunos, com comentários sobre a falta de originalidade na elaboração.

*"Eram mais ortodoxos que embalagem de Maizena. Um professor teve a capacidade de não mudar nem a data que estava impressa na folha de questões. Era do ano anterior."*

(Química - Araraquara)

Para 27,3% dos alunos, entretanto, os processos de avaliação foram bons com a menção de que eram exigentes. Quanto às atividades práticas, 54,6% dos alunos avaliam-nas como boas, comentando que os professores que as oferecem são mais interessados ou esforçados. Aparecem também recomendações para que a parte teórica acompanhe a prática. 18,2% consideram que as práticas foram mal elaboradas, com muitos relatórios e pouca discussão. Sobre estágios e visitas os alunos do curso de Química, respondem em bloco que os primeiros são oferecidos pelos professores nas disciplinas específicas em forma de iniciação científica. Em indústrias, conforme enseja o curso, já que é um Bacharelado, nem pensar. As visitas a indústrias foram consideradas pouquíssimas e relatadas como organizadas pelos alunos. 18,2 avaliam os estágios como bons, referindo-se aos de Prática de Ensino.

### **3.3 - A adequação do curso à formação de professores e as condições para o exercício profissional**

Ao serem questionados sobre a adequação do curso que estavam concluindo à formação de professores (questão 15), 61,5% dos alunos de Física respondem afirmativamente, enfatizando que os conteúdos oferecidos proporcionam essa formação. Em questões anteriores, a maioria desses sujeitos já havia evidenciado ter domínio dos conteúdos específicos e que esses foram enfaticamente tratados no curso, mas também manifestaram que não houve preocupação com a formação de professores. Aqui mostram que a excelência da formação para o magistério que tiveram foi proporcionada pelos conteúdos. Expressando que o curso não é adequado à formação de professores, manifestam-se 15,4%, justificando que faltaram disciplinas de conteúdos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, e 23,1% consideraram que a adequação do curso à formação de professores foi parcial por distanciar-se da Licenciatura. Sugerem que se intensifiquem as atividades de Prática de Ensino, havendo ainda alusões ao fato de existirem alunos que optam pela Licenciatura

dadas as reprovações que sofrem no Bacharelado. Essa mesma consideração foi tecida por um dos professores do curso, ao comentar o desempenho dos alunos, evidenciando que, dos alunos do Bacharelado, é esperado um desempenho acadêmico superior.

*"Normalmente os alunos que ficam apenas na Licenciatura, em geral são considerados mais fracos na área específica."*

(Professor - Física - Rio Claro)

Os licenciandos parecem ser vistos como um segundo escalão que, por não se manifestarem tão brilhantes, ficam relegados à carreira do magistério.

Quando solicitados a responder se sentiam-se em condições de exercer a profissão de professores (questão 2), apenas um (7,7%) afirmou que sim, por ter boa formação. Dos demais, 76,9% sentem-se parcialmente capazes por terem o domínio do conteúdo, sem, no entanto, saber como adequá-los para o ensino e ensiná-los, e 15,4% afirmam que não estão preparados para o magistério.

É interessante notar que nessas questões os alunos de Física manifestam em maioria que o curso é adequado à formação de professores em função dos conteúdos, mas não se mostram plenamente em condições de exercer a profissão

Respondendo às mesmas questões - adequação do curso à formação de professores e condições de exercer a profissão - a maioria dos alunos do curso de Matemática de Rio Claro (57,1%) indicam que, embora o curso tenha sido bom, com evidência de preocupação com o trabalho futuro dos seus concluintes, ficou faltando a experiência do dia-a-dia como professor. Dentre esses há os que consideram que a existência de um colégio experimental viria a minimizar tal falha. Entretanto 42,9% não fazem reservas à adequação do curso para com a formação de professores, destacando que tanto os conteúdos específicos, quanto as questões de educação, foram tratados satisfatoriamente. Em consonância com esse posicionamento e frente à questão que lhes solicitava responder se sentiam-se em condições de exercer a profissão, 71,4% manifestam-se positivamente, e 28,6% fazem restrições à parte pedagógica. Mais uma vez destacam que em um curso de Licenciatura os alunos deveriam ter contato mais freqüente com situações reais de ensino.

Já os alunos de Matemática, de Rio Preto, assim se posicionam frente às mesmas questões: 36,8% concordam que o curso que estavam concluindo foi adequado à formação de professores pelos conteúdos que lhes foram oferecidos; 10,5% indicam que essa adequação foi parcial pela falta de maior dedicação dos alunos e pelos conteúdos

exagerados de algumas disciplinas, e 47,4% entendem que o curso não se dirige ao magistério. Apontam que o curso, ao voltar-se para a pós-graduação não se preocupa com a formação de professores, oferecendo conteúdos que fogem à realidade do 1º e 2º graus, não lhes possibilitando a aprendizagem de como dar aulas e lidar com os alunos. Quanto a sentirem-se em condições de exercer a profissão, 68,4% manifestam estar aptos.<sup>9</sup> Dos demais, 15,8% manifestam que o fato do curso não proporcionar os conteúdos de 1º e 2º graus impede-lhes parcialmente de ter condições para o magistério. Os restantes consideram que não reúnem as condições para a profissão por não saberem ensinar.

*" Não. Preciso aprender mais a ensinar."*

(Matemática - Rio Preto)

Comparados aos dos demais cursos, os alunos de Química são os que apresentam os maiores percentuais sobre o curso não ser adequado à formação de professores. 54,5% dos sujeitos assim se manifestaram, justificando que é preciso ter mais prática e uma nova visão das disciplinas pedagógicas. Destaca-se a avaliação de um dos alunos sobre não ser cogitada, durante o curso, a hipótese de serem professores, mesmo universitários. Dos demais, 27,3% consideram que sim, o curso foi adequado à formação de professores pelas contribuições do conjunto das disciplinas e por ter mostrado "*como não deve ser um professor*", e 18,2% que essa adequação é parcial, dado o curso oferecer muito em tempo restrito. Sobre sentirem-se em condições de exercer a profissão, 81,8% manifestam-se aptos para o magistério considerando que o curso ofereceu o necessário para serem professores, e que as disciplinas pedagógicas foram essenciais para tanto. Dos demais, um (9,1%) sente-se parcialmente apto para exercer a profissão, e outro (9,1%) não. Esse último justifica que não sabe como funciona uma escola, desconhece psicologia infantil e tem a impressão de que tentaram enfiar-lhe o manual do bom professor "*goela abaixo*".

### **3.4 - O professor da Licenciatura: o melhor e o que atuou mais negativamente**

#### **Os melhores professores**

Os melhores professores escolhidos pelos alunos do curso de Física aqui considerado, davam aulas predominantemente expositivas, seguidas de experimentos ou

<sup>9</sup> Parte desses (53,8%) considera ter o domínio teórico e condições de ensinar, e os demais (46,2%) entendem que, apesar de terem as condições, vão encontrar dificuldades iniciais para adequar os conteúdos e preparar aulas

resolução de exercícios, utilizando o quadro, apresentando questões e exemplos conforme o relato de 69,2% dos sujeitos. Os demais explicitam que as aulas eram bem preparadas, entremeadas de teoria e prática, dinâmicas, com debates e atividades desenvolvidas no laboratório. Todos evidenciam que os alunos participavam das aulas apresentando opiniões e questões para o esclarecimento de dúvidas e resolvendo os problemas propostos. As avaliações desses professores pautavam-se em provas que poderiam ser semanais. Há alusões quanto a serem considerados nessas provas não só os aspectos matemáticos como também os teóricos. A participação dos alunos em classe e a frequência foram também apontadas como tendo sido consideradas nas avaliações. O relacionamento dos alunos com os professores indicados foi avaliado como bom e muito bom pela quase totalidade dos sujeitos (92,3%). Sobre outros aspectos apontados no melhor professor, a maioria dos alunos (84,6%) refere-se ao ensino e ao trabalho em sala de aula: sabe o conteúdo, é ótimo para ensinar, explicar e exemplificar, é interessado na aprendizagem do aluno e demonstra gostar da profissão e da Física. São também apontadas por parte dos sujeitos (15,4%) características pessoais como: é sério, inteligente e questionador.

Para a totalidade dos alunos de Matemática, de Rio Claro o melhor professor era o que desenvolvia as aulas através de discussões com e entre os alunos sobre o que havia sido lido e estudado. Fazia perguntas provocadoras, "*colocando-nos contra a parede e fazendo-nos pensar*", conforme relatam. Os trabalhos coletivos realizados em sala aparecem com destaque:

*"O professor de Cálculo Diferencial e Integral I dava aulas em grupos de 4: na verdade ele usava a assimilação solidária. O mais interessante é que, a cada pergunta nossa, surgia outra por parte dele. Enfim, a postura dele é construtivista. Foi com ele que comecei a dar significado ao que me era passado."*

(Matemática - Rio Claro)

A participação dos alunos nas aulas dos melhores professor era total, de acordo com 85,7% dos sujeitos, e se dava através do trabalho, interesse, discussões, debates, tirando dúvidas, perguntando, respondendo, concordando ou discordando do professor. Há a referência de uma aluna (14,3%) de que essa participação poderia ter sido maior, se a vergonha ou timidez não a tivessem impedido. A prova foi a forma de avaliação mais freqüentemente utilizada, segundo manifestação da maioria dos sujeitos (57,2%). Entretanto, a participação nas aulas, o desempenho nos trabalhos ao longo do curso e os



trabalhos em grupo também ganham destaque nas respostas de 42,8%, enquanto forma de avaliação empreendida pelos professores considerados. O relacionamento dos alunos com os melhores professores aparece como bom e muito bom e com menções de afetividade e liberdade. Dentre outras características dos bons professores os alunos de Matemática, de Rio Claro, destacam em maioria (71,4%) a grande preocupação desses com a aprendizagem dos alunos. Aparecem ainda competência, rigor, domínio dos conteúdos e a preocupação dos professores em mostrar uma nova maneira de ensinar, de onde se depreende que as qualidades apreciadas por esses alunos relacionam-se exclusivamente ao ensino ou ao trabalho de sala de aula.

Quando os alunos de Matemática, de Rio Preto, referem-se aos seus melhores professores, um (5,3%) deixa explícito que as aulas ministradas eram expositivas. Dos demais, 78,9% manifestam que os professores utilizavam-se predominantemente de boa didática valorizando o conteúdo, falando muito sobre o assunto, dando exercícios e depois a teoria e preocupando-se em fazer o aluno entender a matéria e 15,8% que transmitiam confiança e calma ao ensinar. A participação dos alunos nas aulas fazia-se através de questionamentos e resolução dos exercícios propostos com a discussão dos resultados. O clima cordial descrito aparece na manifestação de um aluno:

*" Em poucas palavras: todo mundo era feliz"*  
(Mat. Rio Preto)

A maioria dos alunos (94,8%) refere que a avaliação se dava através de provas bem elaboradas, por provas e participação nas aulas, ou por provas e trabalhos. Um aluno (5,2%) faz referências sobre o professor ter sido justo nas avaliações. O relacionamento dos alunos com o professor é apresentado como plenamente positivo, considerado como ótimo, muito bom, bom e de amizade pela totalidade dos sujeitos. Ao apontarem outros aspectos do melhor professor, os alunos fazem, em maioria (52,6%), referências a características relacionadas ao bom desempenho no ensino: vontade de ensinar, ensinar bem, exigência para o aluno aprender e ter conhecimento sobre o que ensina. Também com alta frequência (42,1%), referem-se a características pessoais tais como simplicidade, dedicação, atenção e calma. Um aluno destaca como característica do bom professor o fato de esse passar a idéia de que *"ser professor não é tão ruim assim."*

Ao se manifestarem sobre os melhores professores, os alunos de Química unanimemente relatam que esses davam aulas expositivas. Essa exposição vinha associada à apresentação de transparências, explicações, exemplos, com voz clara e tranquilidade ou com discussões, solução de exercícios com preocupação de o aluno montar conceitos e ter

uma linha lógica de raciocínio ou ainda questionando os alunos, levando-os a pensar. A maioria (81,8%) considera que a participação que tinham nas aulas era boa, com perguntas e respostas a questões e simulações. Eram assíduos, mesmo sendo tais aulas às sextas-feiras à tarde. No entanto, 18,18% relatam que havia poucas intervenções e que essas só aconteciam em casos de dúvidas. O melhor professor avaliava sempre por provas escritas, às quais poderiam estar associadas listas de exercícios. Um aluno considera as provas um pouco forçadas, pois o professor dava questões de A a G e quem errasse a D, erraria também a E, F e G. Para a maioria (81,8%), o relacionamento que se estabelecia entre os alunos e o professor era bom, muito bom ou ótimo. Há considerações de um aluno sobre o docente por ele avaliado como o melhor ter desmitificado um pouco a imagem do professor " *por responder à ofensa dos alunos no mesmo nível, por ser um pouco grosso e ser, enfim, aberto.*" Nos outros aspectos levantados sobre o melhor professor, predominam características relacionadas ao ensino e à sala de aula: esforço para que os alunos aprendessem ou aproveitassem a aula, domínio do conteúdo, o gosto pelo ensino e disposição para demonstrar a importância de cada assunto tratado, dentre outros, apresentadas por 81,8% dos sujeitos. Aparecem ainda: clareza, precisão, objetividade, honestidade, justiça e disciplina no trabalho, destacadas por 18,2%.

### **Os professores que atuaram mais negativamente**

Tal como com o melhor professor, os alunos foram solicitados a caracterizar o professor da Universidade que atuou mais negativamente na formação que tiveram.

Dentre os alunos de Física, a maioria (69,2%) explicita que esse professor dava aulas de forma expositiva. Acrescentam que essas poderiam ser confusas, vir acompanhadas de anotações no quadro e de comentários que humilhavam os alunos. Dos demais, 23,1% relatam que o professor dava aulas lendo ou copiando do livro, repetindo mecanicamente o conteúdo, "*como um papagaio*", conforme suas próprias palavras. A participação dos alunos nas aulas era nula, restrita ou quase inexistente segundo 53,8% dos sujeitos ou com pouca atenção, desinteresse e falhas de comunicação, de acordo com os demais. Um aluno (7,7%) explicita que essa participação dava-se através de seminários e discussões. Quanto à avaliação, a totalidade dos alunos expressa que o professor que atuou mais negativamente na sua formação realizava-a através de provas escritas. Há relatos de 30,8% desses sobre as provas virem acompanhadas de trabalhos, seminários e relatórios. O relacionamento do aluno com o professor é apresentado por 30,8% dos alunos como inexistente, e por 23,1% como formal. Entretanto, 15,4% o avaliam como médio, ou razoável e outros 15,4% como bom ou sem problemas. Frente a outros aspectos que

caracterizam o professor, a maioria dos alunos (84,6%) refere-se aos que são relacionados ao ensino e à sala de aula: despreparo para dar aulas, falta de didática e incompetência, maus tratos ao aluno e não aceitação dos seus conhecimentos, pressionar a classe com provas e notas, não responder a certas questões quando solicitado, falta de interesse científico, de aprimoramento e de vontade de dar aulas.

Os professores que atuaram mais negativamente na formação que tiveram, escolhidos pelos alunos do curso de Matemática, de Rio Claro, são apresentados como se segue. A totalidade dos sujeitos descreve as aulas desse professor, apontando aspectos negativos. Para 71,4%, o professor não preparava as aulas, lia e copiava na lousa o que estava escrito em um livro, não sabia explicar e não respondia a perguntas. Os demais relatam que o professor não dava aulas que eram ocupadas pelos alunos que faziam seminários. A participação dos alunos nas aulas foi relatada pela totalidade dos sujeitos como: apatia, desinteresse, quase dormindo, deixando o curso correr, grifando no livro o que o professor escrevia na lousa e faltando muito às aulas. A maioria dos alunos (71,4%) explicita que as avaliações eram feitas através de provas que poderiam ou não estar associadas a trabalhos e à frequência às aulas. A ausência de uma avaliação com critérios explícitos é expressa por um aluno:

*" Passou todos com nota 7."*

(Matemática - Rio Claro)

O relacionamento dos alunos com o professor que contribuiu mais negativamente na sua formação é avaliado como razoável e normal por 71,4% dos sujeitos, como bom por um ( 14,3%), e como inexistente por outro. Outras características desse professor levantadas pela totalidade dos alunos do curso de Matemática, de Rio Claro, associam-se a aspectos ligados ao ensino e ao trabalho de sala de aula: não sabia o conteúdo, reforçava a idéia de decoreba, impunha suas idéias, tinha descaso pelo curso e não se preocupava com o ensino e com a aprendizagem dos alunos.

Ao se referirem aos professores com atuação mais negativa durante o curso universitário que concluíam, os alunos do Curso de Matemática, de São José do Rio Preto, em maioria (52,6%) expressam que esses davam aulas muito mal, com preocupações voltadas para o conteúdo sem considerar o aluno, não as finalizando, brincando em sala, com comportamento mal educado e enrolando. Dentre os demais, 15,7% referem que para dar aulas o professor copiava do livro e portava-se mecanicamente, como um robô, 10,5% explicitam que ele ensinava para a lousa e para ele mesmo, e outros 10,5% que as aulas não eram preparadas e não motivavam os alunos. Os 10,5% restantes referem que o professor

dava aulas de forma expositiva. A participação dos alunos nas aulas desses professores é considerada quase inexistente ou inexistente, por 63,2% dos alunos, com alusões de parte desses de que ficavam mudos.

*" A maioria (para não falar todos) dos alunos não entendia e às vezes ficávamos com receio de responder às perguntas que tal professor fazia, tornando, a cada dia que passava, a aula um verdadeiro velório."*

(Matemática - S.J. Rio Preto)

Ainda sobre a participação dos alunos, há menções sobre esses conversarem entre si, de não terem vontade de assistir à aula e de ficarem estressados, não entendendo as explicações do professor. 21,1% dos sujeitos expressam que o professor não gostava da participação dos alunos, não dando chances a elas. Sobre as avaliações, a prova foi a forma mais utilizada pelos professores em questão, de acordo com a maioria dos sujeitos (78,9%). Desses, 40,0% comentam que não eram condizentes com o conteúdo dado, eram difíceis e sem sensibilidade. Há manifestações de dois sujeitos (10,6) sobre desconhecerem os critérios usados pelo professor ao atribuir notas.

*" Não sei o que se passava na cabeça dele"*

(Matemática - S.J.Rio Preto)

*"Pela simpatia, creio eu! Para ela, 10 e 2,5 que dão média superior a 6 não foram suficientes para a aprovação, havendo necessidade de tirar no mínimo 5 em cada prova! E o pior é que ela só avisou isso na última hora."*

(Matemática - S.J.Rio Preto)

Sobre o relacionamento do aluno com o professor que o influenciou mais negativamente 31,6% dos sujeitos do curso de Matemática, de Rio Preto apontam aspectos que evidenciam ao menos uma certa aproximação entre eles: bom razoável, médio, não era ruim. Entretanto, os demais (68,4%) apontam aspectos que dão a idéia de que esse relacionamento não era sequer amistoso: horrível, ruim, péssimo, o maior quebra-pau, neutro, distante, inexistente e ela me dava medo, dentre outros. Quanto a outros aspectos apontados, destacam-se os que se referem ao ensino e ao trabalho em sala de aula, manifestados por 94,7% dos alunos: não se preocupava com a aprendizagem dos alunos

(31,6%), falta de didática, não sabe explicar (26,3%), ironia frente às dificuldades e falhas ou dúvidas dos alunos (10,5%), não dominava o conteúdo (10,5%), avalia sobre o que não deu (5,3%), não corrigiu minha prova de recuperação e mesmo assim me deu nota (5,3%) e falta de diálogo com os alunos (5,3%). Um aluno (5,2%) aponta um aspecto mais relacionado à qualidade pessoal: falsidade.

Frente à mesma questão, os alunos de Química relatam em maioria (63,6%) que os professores que influenciaram mais negativamente a formação que tiveram na Universidade, davam aulas expositivas, com muitas transparências, sem preocupar-se em dar tempo para que o aluno interpretasse o que era apresentado. Dos demais, 18,2% relatam que o professor passava as aulas escrevendo na lousa, de costas para os alunos e um comentário:

*"Nós dizíamos que era a aula negra, onde os alunos não conhecem o rosto do professor."*

(Química - Araraquara)

Há ainda explicitações de que a aula era reprodução livresca, com slides e exemplos escassos e que o professor divagava por 1 hora e meia, contando histórias da sua vida. Sobre a participação que tinham nas aulas, os sujeitos são unânimes em afirmar que essa ficava extremamente comprometida. Para 36,4%, não havia, para outros 36,4%, a participação era limitada, pois os alunos ficavam apáticos, e os demais relatam que os alunos faltavam muito ou se comunicavam com o professor, via questionário. Sobre como o professor avaliava, todos os sujeitos destacam as provas escritas como únicas e comentam: eram maçantes, difíceis, absurdas, com questões tiradas do rodapé dos livros, muito teóricas e com pouco exercícios. Sobre o relacionamento estabelecido entre professor e alunos, 27,3% consideram-no bom e amigável, e 18,3% avaliam-no como razoável. Os demais qualificam-no negativamente: horrível, distante e entendem que não existia. Sobre outros aspectos do professor que atuou mais negativamente, os alunos arrolam características ligadas ao ensino e ao trabalho na sala de aula: não tinha interesse em ensinar, dar aulas era uma situação penosa para ele, não considerava o aluno, não sabia dar aulas, não admitia ser questionado, tinha dificuldades para se expressar, só dava notas para as garotas e tinha letra péssima.

### 3.5 - Sugestões para a melhoria dos cursos

Provavelmente por terem apresentado um conjunto de limitações do curso, os alunos da área de Ciências Exatas foram pródigos na oferta de sugestões para melhorá-los. Dada a variedade dessas, optei por agrupá-las por itens temáticos, facilitando assim o entendimento do leitor.

Os alunos de todos os cursos oferecem sugestões sobre a grade curricular e a organização das disciplinas<sup>10</sup> e sobre a atuação dos professores,<sup>11</sup> dentre outras que se particularizam em cada Licenciatura.

Sobre a **grade curricular e organização das disciplinas**, em todos os cursos, destacam-se as sugestões para que passem por reformulações de forma a adequarem-se às expectativas dos alunos. Há manifestações de que essa reformulação seja global, de forma a dar ao curso outro perfil, como fazem os alunos de Física, ou que seja alterada a carga horária de algumas disciplinas e se proceda à retirada ou inclusão de outras. Os alunos de Física sugerem que seja oferecida uma disciplina que inclua os conceitos de Física de 2º grau. Os de Química sugerem a redução de algumas disciplinas, mas não se referem a quais. Os de Matemática, de Rio Claro, desejam que sejam oferecidas mais disciplinas da Licenciatura no 1º ano, e entre os de Matemática, de Rio Preto, há os que sugerem que o curso deveria ter dois anos básico para a Licenciatura e o Bacharelado, tal como está proposto no projeto reformulação do curso ainda não implantado, e provavelmente desconhecido por parte dos alunos.

As sugestões mais frequentes sobre o **desempenho dos professores**, referem-se a que esses melhorem a didática. Nesse sentido, os alunos de Física e os de Matemática, de Rio Preto, propõem que se ofereçam cursos ou treinamento para os professores. Os de Matemática, de Rio Claro e de Rio Preto, sugerem que, ao contratarem professores, estabeleçam-se critérios que permitam selecionar os que sejam mais dedicados ao ensino.

As **disciplinas pedagógicas** foram objeto de sugestões dos alunos dos cursos de Física, Matemática, de Rio Claro, e Química com propostas de que sejam ampliadas as atividades de estágio nas escolas.

---

<sup>10</sup> Física - 29.4%. Matemática de Rio Claro - 40.0%. Matemática de Rio Preto - 27.8%. Química - 18.2%

<sup>11</sup> Física 17.6%. Matemática de Rio Claro - 30.0%. Matemática de Rio Preto - 27.8%. Química - 45.5%

*"Cada aluno deveria dar no mínimo 10 aulas para se auto-avaliar e ser avaliado por seus colegas."*

(Química - Araraquara)

Os de Física estendem-se e manifestam que gostariam de ter mais aulas práticas, palestras e debates onde possam discutir questões referentes ao ensino e à educação.

Manifestando preocupação com o curso que estavam concluindo, 33,4% das sugestões apresentadas pelos alunos do curso de Matemática, de Rio Preto, dizem respeito à **organização da Licenciatura**. Propõem que se busque o sentido exato do curso, de forma que se volte para a formação de professores e não de cientistas e que se estabeleça uma maior aproximação do curso com as escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Nesse sentido, sugerem que a disciplina Prática de Ensino de Desenho Geométrico volte-se também para as questões de ensino requeridas por um curso que forme professores. No conjunto das sugestões oferecidas por esses alunos tem-se, ainda, embora com frequências mínimas, a necessidade de revisão das **formas de avaliação** e a melhoria da biblioteca no que diz respeito à **infra-estrutura**.

### 3.6 Perspectivas de atuação dos egressos

Quando solicitados a responder sobre as pretensões de ocupação, no ano seguinte à conclusão dos cursos, a maioria do alunos de Ciências Exatas manifestou interesse em ingressar em cursos de pós-graduação ou de concluí-los, como é o caso dos alunos de Química.

Dentre os alunos de Física, 53,8% querem dar aulas em escolas públicas ou privadas, mas dentre esses, 57,1 desejam associar o curso de pós-graduação ao magistério. Do total de sujeitos desse curso, 46,1% pretendem dedicar-se exclusivamente à pós-graduação, 23,1% apenas ao magistério, e 30,8% à pós-graduação concomitantemente ao magistério.

Acompanhando o grupo anterior, 71,4% dos alunos de Matemática, de Rio Claro, manifestam a pretensão de dar aulas no 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, mas, dentre esses, 80,0% também querem fazer pós-graduação. Tomando-se a totalidade dos sujeitos, observa-se que 57,2% pretendem dedicar-se à pós-graduação e ao magistério conjuntamente, 14,2% exclusivamente ao magistério, 14,2% exclusivamente à pós-graduação e 14,2% à pesquisa.

Entre os alunos de Matemática de Rio Preto, 42,1% desejam dar aulas, e, dentre esses, 75,0% pretendem associar outra atividade (pós-graduação, outro curso, prestar um concurso público) ao magistério, restando 25,0% que querem apenas ser professor. Dos demais, 10,5% estão indecisos entre o magistério e a pós-graduação, 21,1% almejam apenas a pós-graduação e 26,1% referem que pretendem trabalhar ou fazer um concurso. Observa-se que do total de sujeitos desse curso, apenas 10,5% pretendem dedicar-se exclusivamente ao magistério.

Já os alunos de Química pretendem, em maioria (72,7%), concluir os cursos de pós-graduação que estão em andamento. Desses, 42,9% também continuarão a dar aulas, conforme já vinham fazendo anteriormente. Dos demais (27,3%), um (9,1%) não sabe o que fazer, e os outros pretendem dar aulas, associando o magistério a outra atividade.

Do total de sujeitos dos cursos da área de Ciências Exatas, 56,0% manifestam que têm pretensões de trabalhar no magistério após a conclusão da Licenciatura, mas, dentre esses, apenas 17,9% explicitam que querem apenas dar aulas. Os demais associam essa atividade a outras, especialmente ao desenvolvimento de estudos em nível de pós-graduação. Tomando-se o total de sujeitos desta área, observa-se que 10,0% pretendem ter exclusivamente o magistério como ocupação pós-formatura.



## CAPÍTULO VII

### AS LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

#### Introdução

Assim como os cursos da área de Ciências Exatas, os de Ciências Humanas são aqui apresentados considerando quem são os seus alunos, como os cursos se organizam e como os seus alunos e os professores por eles indicados manifestam-se em relação a aspectos tais como o ensino oferecido, a preparação para o magistério, o envolvimento dos professores com o curso, dentre outros.

Cada um dos cursos aqui considerados - Letras e Ciências Sociais, de Araraquara, Ciências Sociais, de Marília, Geografia, de Presidente Prudente, Geografia, de Rio Claro e Psicologia, de Assis - são inicialmente apresentados nos seus aspectos mais gerais.

Cada qual organiza-se de forma peculiar, embora guardem entre si algumas semelhanças, visto todos serem de Licenciatura e Bacharelado, e pertencerem à mesma Instituição.

Os alunos desses cursos têm idade variável entre 20 e mais que 30 anos. A maioria mora com respectivas famílias, cursou só a escola pública em nível de 2<sup>o</sup> grau em curso regular comum e tem trabalho remunerado, paralelo aos estudos.

Manifestam predominantemente ter obtido satisfação parcial das expectativas que estabeleceram para os cursos que estavam concluindo. As justificativas para tal posicionamento são diversas, e vão das limitações pessoais dos próprios alunos à inadequação das grades curriculares e problemas com as disciplinas e conteúdos, entre os quais se destacam limitações na integração entre as disciplinas e superficialidade, ausência e sobreposição de conteúdos, que acabaram por configurar-se como as principais deficiências de alguns cursos. Na busca de minimizá-las, os Conselhos de Curso empreenderam reformulações curriculares, entendidas como adequadas aos propósitos que tinham.

As principais contribuições oferecidas pelos cursos para a formação de professores foram as disciplinas pedagógicas e a possibilidade de construção de uma visão crítica da realidade social, apresentadas por alunos de diferentes cursos.

Sobre os objetivos das disciplinas, em relação à formação para o magistério, as manifestações dos sujeitos particularizam-se em cada curso, havendo entretanto

unanimidade na consideração de que não há preocupação de relacionamento constante entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

A propósito de os cursos lhes oferecerem a possibilidade de terem o domínio dos conteúdos das disciplinas específicas para as quais estavam se habilitando, há divergências de opiniões, assim como a respeito das disciplinas específicas preocuparem-se em prepará-los para serem professores. Os alunos de Psicologia foram os mais enfáticos em ressaltar que o curso pouco evidencia a sua preocupação para com essa formação, opinião esta corroborada pelos professores entrevistados. São também esses alunos os únicos a afirmarem, em maioria, que inexistem no curso uma prática efetiva de relacionar os conteúdos oferecidos com o contexto histórico social.

A maioria dos alunos de todos os cursos consideram que a Licenciatura que concluíam não é adequada à formação de professores, apontando as suas limitações, mas, com exceção dos de Psicologia, entendem que reúnem as condições necessárias para serem professores

Na avaliação geral que fizeram de diferentes aspectos dos cursos, observa-se que, com exceção dos de Ciências Sociais, de Marília e de Psicologia, a maioria dos sujeitos dos demais consideram que os conteúdos oferecidos foram satisfatórios. Sobre a bibliografia oferecida, a maioria dos alunos dos diferentes cursos considera-a adequada ou de boa qualidade, havendo, entretanto, manifestações de que também apresenta algumas limitações. A didática dos professores e o relacionamento desses com os alunos é avaliada como variável, podendo tanto ser excelente como ruim, sempre dependendo do professor. No entanto, os aspectos positivos parecem prevalecer em ambos. Sobre os processos de avaliação a que foram submetidos, os alunos de todos os cursos apontam as suas limitações, indicando que as provas e trabalhos foram as formas utilizadas com maior frequência. A propósito das atividades práticas, estágios e visitas, a maior parte das considerações se atém aos poucos cuidados que lhes são dispensados, havendo, entretanto, a avaliação de que, quando adequadas, contribuíram muito para a formação que estavam tendo. Queixam-se da greve realizada pelos professores da rede pública que inviabilizou, total ou parcialmente, as atividades de Estágio Supervisionado nas escolas, e há, pontualmente, os que solicitam a criação de um espaço, seja uma escola ou laboratório, próprio para o desenvolvimento de atividades de ensino para o 1º e 2º graus.

Quando se reportam aos melhores professores e aos que contribuíram mais negativamente para a formação que tiveram, os sujeitos de todos os cursos apresentam-nos com características antagônicas, aproximando-se das considerações manifestadas pelos alunos de Ciências Exatas. O que se percebe é que as distinções entre os dois pautam-se especialmente na forma como encaminham as suas aulas, já que nas de ambos predominam

as exposições, no domínio dos conteúdos, na qualidade das avaliações e dos critérios considerados para a atribuição de notas e na preocupação que têm para com a aprendizagem dos alunos. Os alunos desses cursos distinguem-nos também quanto às formas e frequência de utilização de recursos audiovisuais. Enfim, unanimemente, consideram nas suas avaliações sobre esses professores, a postura que têm frente ao ensino. Ao indicarem os bons professores para que eu pudesse entrevistar, utilizaram-se dos mesmos critérios. Todos os apontados estavam atentos para com a formação dos alunos enquanto professores, ofereceram sugestões para a melhoria das Licenciaturas e manifestavam-se dispostos a viabilizá-las.

Coerentemente com as principais deficiências apontadas nos cursos, os alunos consideram que, para melhorá-los, é preciso adequar a grade curricular e rever a distribuição, permanência e até os programas de algumas disciplinas. Há também sugestões que dizem respeito ao trabalho dos professores.

Quanto à ocupação que pretendem ter após a conclusão do curso, observa-se que é a minoria que deseja ser professor. Mesmo dentre esses, a maior parte pretende associar uma outra atividade ao magistério, evidenciando, assim, como com os alunos do curso de Ciências Exatas, que essa profissão é pouco atrativa para eles. Vale destacar que, entre os licenciandos do curso de Psicologia, ninguém pretende ser professor.

A seguir, explicitamos as considerações acima, com base em uma análise mais detalhada dos dados obtidos.

### 1 - Quem são os alunos

Segundo as seções de graduação dos Institutos aos quais pertencem as Licenciaturas da área de Ciências Humanas, analisados neste estudo, graduaram-se 204 alunos ao final de 1994. Desse total, 135 foram sujeitos da pesquisa ora relatada, compreendendo 66,2% do total, com a seguinte distribuição:

Curso	Campus	Formandos	Sujeitos	%
Letras	Araraquara	38	21	55.3 %
Ciências Sociais	Araraquara	49	38	77.6 %
Ciências Sociais	Marília	22	10	45.5 %
Geografia	P. Prudente	29	29	100.0 %
Geografia	Rio Claro	27	14	51.9 %
Psicologia	Assis	39	23	58.9 %

Dentre esses, 72,6% ingressaram na Universidade em 1990, 18,5% ingressaram em 1989, 5,9% em 1988 e 0,7% em 1987. Os demais (2,2%) já haviam concluído o Bacharelado em anos anteriores e estavam em 1993 complementando a Licenciatura. Desses, 1,5% o faziam no curso de Ciências Sociais de Araraquara, e 0,7% no curso de Geografia de Rio Claro.

A idade dos sujeitos varia de entre 20 a mais que 30 anos, com concentração na faixa que vai dos 21 aos 23 anos (37,8%). O maior percentual de respondentes é do sexo feminino (67,4%), entretanto, dentre os do curso de Geografia, de Rio Claro a maioria é do sexo masculino (78,6%)

Dos 135 sujeitos, 59,3% moram com as respectivas famílias. Dos demais, 21,5% residem em repúblicas, e 11,9% nas moradias estudantis oferecidas pela UNESP. Os restantes distribuem-se em pensões, casas de parentes ou sozinhos em imóvel alugado.

Em nível de 2º grau, a maioria cursou só escola pública (69,6%) em curso regular ou comum (65,9%) e não fez cursinho para ingressar na Universidade (66,8%). 8,9% fizeram a habilitação ao magistério de 1º grau, 20,7% o curso técnico profissionalizante e 0,8% o supletivo. Os demais (3,7%) cursaram a habilitação ao magistério de 1º grau, associado ao colegial comum ou ao curso técnico.

Para 57,0% dos sujeitos, o curso que estavam concluindo foi a primeira opção do vestibular. Dos demais, 15,5% pretendiam fazer outros cursos, detacando-se o de Jornalismo, entre os alunos de Ciências Sociais, e o de Letras, entre os de Geografia de Presidente Prudente. Os cursos de Direito, Arquitetura e Administração Pública também são apontados como tendo sido a primeira opção desses sujeitos. Para 20,1% dos sujeitos, a opção feita foi determinada pela falta de clareza que tinham quando da escolha, e 7,4% o fizeram pelo fato do curso ser noturno ou oferecer vagas para graduados.

Quanto ao período em que freqüentavam o curso, os alunos dividem-se quase igualmente entre manhã, noite e período integral.

Sobre terem trabalho remunerado concomitante ao curso, 43,0% respondem negativamente, sendo que o maior percentual de alunos que não têm ocupação remunerada encontra-se entre os de Psicologia, de Assis (95,6%). Dos que respondem afirmativamente (57,0%), 15,5% trabalham até 30 horas semanais, 29,6% trabalham mais que 30 horas semanais e 11,9% têm trabalho eventual.

Quando solicitados a responder sobre terem cursado, estarem cursando ou pretenderem concluir outro curso superior, 51,9% manifestam-se negativamente a todas as opções, e 44,4% indicam pretender fazer outro curso após concluir os que estavam cursando. As indicações para cursos futuros variam entre as três áreas, com maiores concentrações na pós-graduação (21,4%), Direito (12,9%), Administração Pública ou de

Empresas (8,6%). Há também sujeitos que já concluíram outros cursos, na mesma área (2,9%) e um (0,7%) que está cursando Pedagogia. É interessante observar que uma significativa parcela dos sujeitos indica querer continuar a estudar após a conclusão do curso que estava finalizando.

## 2 - Como se organizam as Licenciaturas da área de Ciências Humanas

### O Curso de Letras, de Araraquara

O Curso de Letras da F.C.L. do Campus de Araraquara oferece 80 vagas anuais no vestibular, divididas igualmente entre os períodos diurno e noturno.

Para o ingresso em 1993, a relação candidato-vaga foi 4,5 para o curso diurno, e 3,8 para o curso noturno. Para 1994 a procura aumentou, elevando os números para 4,6 e 6,2, e para o ingresso em 1995 essa relação foi de 5,7 e 5,5, respectivamente.

No vestibular não há opção pela Licenciatura ou Bacharelado. Se, durante o curso, o aluno optar só pelo Bacharelado, (de 2 a 3 a cada ingresso), as únicas providências que deve tomar são não matricular-se nas disciplinas pedagógicas e comunicar sua decisão à secretaria. Dessa forma, esse curso se configura como aquele que oferece um Bacharelado por subtração das disciplinas pedagógicas, sem qualquer preocupação em oferecer outras que intensifiquem a especialidade.

No Catálogo do Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, na página 1, lê-se: "*seu objetivo principal, é formar docentes e/ou pesquisadores nas diversas áreas oferecidas: Linguística, Língua Portuguesa e Brasileira, Teoria Literária, Literatura Portuguesa e Brasileira, Filologia Românica, Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas - Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Letras Clássicas - Grego e Latim. Assim, além do encaminhamento para a pesquisa, proporcionado pelo período de formação geral e específica comum ao Bacharelado e à Licenciatura, garante-se, com a formação pedagógica, a habilitação para o Magistério de Primeiro e Segundo Graus (licenciatura)*".

Uma primeira avaliação dos propósitos do curso em questão parece evidenciar que, em princípio, o curso de Letras é um Bacharelado, ao qual é acrescida a formação pedagógica, com as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino.

Essa porém, não é a visão do Coordenador do Conselho de Curso entrevistado por mim, que o considera mais como uma Licenciatura e pretendia, à época do

nosso encontro, encaminhar uma reformulação com a introdução de um Bacharelado com habilitação em Tradução, visando à formação de quadros acadêmicos. Segundo o coordenador, para a maioria dos docentes a necessidade de reformulação não foi sentida como urgente e há resistências, tendo em vista uma possível redução de carga horária de algumas de disciplinas. A coordenação considera ainda que a UNESP preferencialmente forma professores para a rede pública, mantendo a idéia do professor Jorge Nagle quando reitor da Universidade e que essa idéia é defendida tanto por parte dos professores de Letras quanto pelos da Educação. Já a reformulação, que distinguiria Licenciatura e Bacharelado, é entendida pela Coordenação como uma necessidade sentida por outro grupo de professores de Letras, contratados nos últimos 10 anos e que, por serem menos titulados, não têm poder para encaminhá-la.

Enquanto uma reformulação que diferencie Licenciatura de Bacharelado não ocorre, o curso de Letras em questão está estruturado conforme se expõem a seguir.

O curso noturno está organizado, desde 1989, para ser integralizado no mínimo em 5 anos e no máximo em 7. Ao estendê-lo por mais um ano, além do convencional, pensou-se em distribuir as disciplinas de forma a liberar o aluno, geralmente trabalhador, para frequentar a biblioteca e conseqüentemente preparar-se mais. Na avaliação Conselho de Curso, tal expediente não determinou mudanças significativas na prática dos alunos, chegando-se à conclusão de que "*não deu certo*".

O curso diurno pressupõe, a partir de 1992, a disponibilidade do aluno no período matutino e vespertino, por sugestão do Conselho de Curso e com aprovação da Assembléia Geral do Curso. Para o Conselho, isso significa uma abertura de espaço para o Bacharelado, considerando que poderão ser criadas novas disciplinas, dada a extensão do tempo disponível.

O curso, quer diurno ou noturno, pressupõe quatro blocos de disciplinas (Catálogo do Curso de Letras, p. 2-11):

- a. Formação Geral Básica: Ao completá-la, os alunos integralizam também os créditos necessários para o magistério de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus em Língua Portuguesa, em Literatura Brasileira e Portuguesa;
- b. Formação Específica: Compreende o conjunto de disciplinas de língua e literatura estrangeira. As opções oferecidas são: Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Grego e Latim, para o curso diurno e Inglês, Francês, Alemão, Italiano e Grego, para o curso noturno. Para a formação específica, o aluno deve escolher duas dessas línguas estrangeiras. Cumpridos

16 créditos de cada uma das línguas escolhidas, ele opta por uma delas e, com a respectiva literatura, integraliza mais 24 créditos.

c. Disciplinas Optativas: Oferecidas anualmente, devendo o aluno integralizar, no mínimo, 8 créditos em 120 horas.

d. Formação Pedagógica Integrada: É oferecida pela área de Educação da F.C.L., de acordo com o programa de Formação Pedagógica Integrada, com 25 créditos e 375 horas.

A formação para o Bacharelado é feita em 2.550 horas com 170 créditos, e para a Licenciatura acrescentam-se 375 horas e 25 créditos da Formação Pedagógica.

A opção do aluno pelas duas línguas estrangeiras é feita no 1º ano e obedece à ordem de classificação no vestibular. Não lhe é dada a possibilidade de optar por Inglês e Francês, pois ambas compõem a chave A e têm horários coincidentes. Assim, o aluno opta por uma delas e por outra da chave B - Alemão, Italiano, Grego e Latim. No segundo ano, o aluno reafirma a sua opção por uma das duas línguas, para continuar cursando-a com a respectiva literatura.

Conforme o relato dos professores de línguas, tem havido abandono de disciplinas pelos alunos, especialmente de Grego e Alemão. Quando isso ocorre, o aluno pode mudar de opção, entrando novamente no primeiro ano, cursando outra língua.

A Formação Pedagógica, embora mantendo as mesmas disciplinas, cargas horárias e denominação, é oferecida de forma distinta para o diurno e noturno. Segundo a proposta de seriação ideal para o diurno, as disciplinas pedagógicas são todas oferecidas no 4º ano, enquanto que, para o curso noturno, iniciam-se no 3º ano com Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. A Psicologia da Educação é oferecida no 4º ano e Didática e Prática de Ensino no 5º ano. As disciplinas Prática de Ensino de Português, Inglês e Francês são dadas pelo Departamento de Didática, enquanto que as de Alemão, Italiano e Grego, pelos professores das respectivas disciplinas. Os responsáveis pelas duas primeiras pertencem ao Departamento de Letras Modernas, e o responsável pela última, ao Departamento de Linguística.

As disciplinas pedagógicas são oferecidas para o curso diurno através do que se denominou Formação Pedagógica Integrada. O aluno matricula-se no conjunto de disciplinas que desenvolvem uma temática sobre Educação, Ensino, Aprendizagem etc., partindo do conceito de Educação, Cultura e Sociedade, e chegando à Prática de Ensino. Do ponto de partida - com as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus e Psicologia, à chegada - com Didática e Prática de Ensino - esse conjunto de

disciplinas se propõe a trabalhar com os alunos de forma a possibilitar-lhes aproximações da realidade educacional, considerando: o sistema escolar, seus níveis e relações com a sociedade; o trabalho docente enquanto compromisso político e competência técnica; o conhecimento do desenvolvimento e da aprendizagem humana e a importância de vivenciar situações de docência.

Embora com um enfoque diferenciado, a oferta das disciplinas pedagógicas no último ano do curso diurno não deixa de trazer a lembrança do sistema de Licenciatura 3 + 1. A justificativa apresentada a favor dessa organização é que, ao realizar os estágios, concomitantemente com a Formação Pedagógica Integrada, no último ano, o aluno já terá cursado quase todas as disciplinas de conteúdo e poderá utilizá-la nas atividades pedagógicas. Tal posição, se não ultrapassada, é pelo menos discutível. Atualmente tem-se proposto que as disciplinas pedagógicas iniciem-se com o curso e distribuam-se ao longo dele.

Também chama a atenção do leitor do Catálogo do Curso o item que trata da "Informação Ocupacional", à página 11, que diz: *"O aluno recebe uma formação geral básica que lhe dá o direito de lecionar no 1º e 2º graus em Língua Portuguesa (que inclui Literatura Portuguesa e Brasileira) mais uma língua estrangeira. Além disso, ele pode trabalhar como secretário bilingüe, tradutor e pesquisador nas áreas afins. Pode trabalhar em colégios, na Universidade, em jornais e revistas, em institutos de pesquisa, em editoração, livrarias especializadas e ensino de português para estrangeiros"*.

Sem dúvida, esse item abre, e muito, o leque de ocupações do licenciado/bacharel em Letras, se comparado aos objetivos do curso. Como tal questão não foi abordada nas entrevistas e o rol de disciplinas optativas não foi consultado para este trabalho, fica impossível opinar com segurança sobre tal questão.

Frente ao conjunto de disciplinas obrigatórias e do número de créditos das optativas (8), fica a dúvida quanto à possibilidade de os alunos egressos do Curso de Letras da F.C.L. de Araraquara terem formação para trabalhar como tradutores e secretários bilingues, embora a Faculdade disponha de um Laboratório de Idiomas *"cuja função principal é dar atendimento aos alunos de Letras no sentido de auxiliá-los no entendimento e conversação de uma língua estrangeira"* (Catálogo do Curso de Letras, p. 11).

### **O Curso de Ciências Sociais, de Araraquara**

O curso de Ciências Sociais, de Araraquara oferece 100 vagas para o vestibular, sendo 50 para o período diurno e 50 para o período noturno, com ingresso único para o Bacharelado e Licenciatura.



A relação candidato-vaga foi, no vestibular de 1992, 2,8 e 2,7 para os períodos diurno e noturno respectivamente. Para o vestibular de 1993, subiu para 2,9 e 3,4, e para o ingresso em 1995, os índices chegaram a 4,0 e 3,9.

Segundo o coordenador do seu Conselho de Curso, entrevistado por mim, a origem social dos alunos diferencia-se ano a ano. Em linhas gerais, os alunos do diurno vêm das camadas médias de cidades da região e parte dos ingressantes das últimas turmas vem de São Paulo. São filhos de pequenos comerciantes, pequenos empresários, ferroviários aposentados que abriram pequenos negócios e profissionais liberais não assalariados. A maioria não trabalha. Já os alunos do noturno são de classes mais baixas e, em maioria, trabalham oito horas por dia.

Em 1993, foi implantada, nesse curso, uma nova proposta curricular com vistas a preparar melhor os alunos para o mercado de trabalho. Entende o coordenador que o curso não vinha, até então, oferecendo ao aluno a possibilidade de vislumbrar uma ocupação que não fosse o magistério, dada a conotação que os cursos de Ciências Sociais ganharam no regime de Ditadura pelo qual o país passou. Considera que havia uma concepção negativa do cientista social, que o colocava como um revolucionário ou destruidor de situações estabelecidas. Com a mudança dessa visão, o cientista social passou a ter trânsito nas repartições públicas federais, estaduais e municipais onde encontra opções de trabalho. Entretanto, o curso não atendia à formação de um profissional com esse propósito e, mesmo que o curso ainda não tenha conseguido com essa reformulação atingir tal objetivo, encaminha o aluno para que possa recolher rapidamente as informações que lhes são necessárias para o trabalho em que vier a se alocar.

As discussões encaminhadas durante o processo de reformulação pautaram-se especialmente na tentativa de deixar claro qual é o objetivo desse curso. No entanto, a resistência de considerável parte de seus professores em tocar na questão impossibilitaram, na avaliação do coordenador, que seus objetivos ficassem mais bem delineados.

No seu catálogo consta: "*O objetivo principal do curso de Ciências Sociais é formar Cientistas Sociais, Pesquisadores e Docentes nos campos da Antropologia, da Política e da Sociologia que possuam uma consciência crítica da realidade social e uma visão totalizadora do homem.*" (Catálogo do Curso de Ciências Sociais, 1994, p.1)

Quanto às perspectivas de trabalho considera: "*Os Bacharéis em Ciências Sociais dirigem-se para instituições de pesquisa ou podem voltar-se para atividade práticas das Ciências Sociais, no serviço público ou nas empresas do setor privado. A Licenciatura em Ciências Sociais forma professores que se dirigem para o magistério do 1º e 2º graus. Tanto os Bacharéis quanto os Licenciados em Ciências Sociais podem*

*candidatar-se aos cursos de pós-graduação nas área de Ciências Humanas.*" (Catálogo do Curso de Ciências Sociais, 1994, p.2)

É interessante notar que não são nomeadas as disciplinas para as quais os licenciados se habilitam para o magistério, nesse curso, ensejando a compreensão de que a Licenciatura parece ser a preocupação secundária de formação desse curso. Durante a entrevista, seu coordenador foi demonstrando o afastamento que existe entre o curso e a formação de professores. Antes da reformulação, o curso tinha uma carga horária de História muito grande em detrimento das disciplinas de Ciências Sociais, o que colaborava para a distorção dos seus objetivos. Formava-se o cientista social para dar aulas de História como professor substituto no 1º e 2º graus. Entende o seu coordenador que isso era uma farsa, pois a formação em História também era insuficiente, mas, por outro lado, é preciso considerar que o magistério dessa disciplina é uma opção de trabalho que os alunos têm, dada a escassez de aulas de Sociologia.

Através de um árduo trabalho, no processo de reformulação, tentou-se mostrar que o curso de Ciências Sociais não forma historiadores e que, quem quisesse dar aulas de História ou Geografia, teria que fazer os cursos adequados. De forma contundente o coordenador declara: "*Não era objetivo formar professores de História. Nosso objetivo era formar professores, se fosse o caso, de Sociologia.*"

Outro fator de distanciamento do curso para com a Licenciatura, apontado pelo coordenador, é a falta de envolvimento dos departamentos que oferecem as disciplinas específicas com os que oferecem as pedagógicas. Para resolver esse problema, o Conselho de Curso pensa em uma aproximação que permita desenvolver um trabalho cooperativo entre as partes, pois praticamente todos os alunos fazem a Licenciatura, e o curso no seu conjunto tem-se preocupado muito pouco com ela.

Da forma como o curso ficou organizado, pós-reformulação, há um conjunto de disciplinas comuns à Licenciatura e ao Bacharelado, ligadas a três áreas-tronco: Antropologia, Política e Sociologia, e as áreas complementares de Economia, Filosofia, Geografia, História, Métodos e Técnicas de Pesquisa e Estatística, totalizando 1800 horas/aula e 120 créditos. Soma-se mais um conjunto de disciplinas obrigatórias nas quais se inclui uma monografia e as optativas que, juntas, perfazem mais 780 horas/aula e 52 créditos, e a Formação Pedagógica Integrada para Licenciatura. Essa formação, tal como para o curso de Letras diurno, é oferecida no 4º ano e desenvolve-se através das disciplinas Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau, Psicologia da Educação e a Prática de Ensino (teórica e prática), num total de 375 horas/aula e 25 créditos.

Embora implantada, essa reformulação não foi conclusiva. O Conselho entende que questões referentes aos objetivos do curso não foram plenamente esgotadas por

haver dúvidas sobre o curso oferecer uma formação geral sólida ou uma formação que atenda ao mercado de trabalho, que é mutante. Assim, pode-se considerar que esse curso está em processo de reformulação, uma vez que o seu Conselho continua a trabalhar em uma proposta que venha a solucionar as questões que ficaram pendentes.

### **O Curso de Ciências Sociais, de Marília**

O curso de Ciências Sociais, de Marília funciona desde o início da década de 60. Tem, tal como o de Araraquara, clientelas distintas para os períodos diurno (matutino) e noturno. No diurno seus alunos são, via de regra, dependentes financeiramente das famílias, enquanto os do noturno trabalham durante o dia. Isso determina, segundo a professora por mim entrevistada, dinâmicas diferentes de trabalho na sala de aula. Os do período da manhã, por terem mais tempo disponível para estudar os textos indicados parecem ter uma apreensão mais intelectualizada sobre o que é tratado. Os do noturno, por outro lado, têm mais identidade com as questões do curso.

O ingresso para a Licenciatura e Bacharelado é único, com 20 vagas para o diurno e 40 para o noturno. A relação candidato/vaga, nos vestibulares de 1991, foi de 1,8 para o diurno e 3,6 para o noturno. Para o ingresso em 1993, foi de 2,8 e 3,8, e para 1995, os índices caíram para 2,2 e 2,9.

Em busca de melhor adequação, esse curso tem passado por reformulações. Sem precisar as datas, a professora por mim entrevistada relata que houve um período em que, para fazer a Licenciatura, o aluno deveria ter, necessariamente, cursado o Bacharelado. Posteriormente, o curso passou a oferecer dois anos comuns às duas modalidades, com opção pela Licenciatura ou Bacharelado na passagem para o terceiro ano. Entende a professora que essa organização permitia tanto um trabalho diferenciado para o encaminhamento do aluno à pesquisa, quanto a inserção de disciplinas que alimentassem mais a formação de professores. Com a última reformulação, implantada em 1991, o aluno faz o Bacharelado em 4 anos e, no quinto ano, faz a Licenciatura.

Essa reformulação foi encaminhada visando a resgatar o papel do sociólogo e sua profissão. Pensava-se inicialmente em fazer um quinto ano, onde o aluno pudesse optar quer por uma formação mais profissionalizante na área de Recursos Humanos, Planejamento e Políticas Públicas, quer por uma formação mais teórica em Teoria Sociológica com vistas à pós-graduação, ou ainda pela Licenciatura, através das disciplinas pedagógicas. Com o desenvolvimento do projeto e o afastamento de dois membros do grupo, as duas primeiras opções não foram viabilizadas, e o curso passou a oferecer uma base de todo o conteúdo do curso, em quatro anos, e a Licenciatura, através das disciplinas pedagógicas, no quinto. Para

tanto foram reforçados os conteúdos específicos do Bacharelado, totalizando uma carga horária de 2280 horas/aula. Para a Licenciatura, são oferecidas as disciplinas do currículo mínimo das disciplinas pedagógicas, acrescido de Geografia Humana e Sociologia da Educação, integralizando 600 horas/aula e 40 créditos dos quais, Didática, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus têm 6 créditos cada uma e Prática de Ensino 10. O rol de optativas é composto por disciplinas afetas aos conteúdos específicos do curso nas quais o aluno deve obter 28 créditos. Dentre essas, está a dissertação de Bacharelado.

Considerando que a proposta em vigência não contempla o potencial do curso, seu Conselho está encaminhando um conjunto de estratégias para propor uma profunda reforma em 1997. Tal como no curso de Ciências Sociais, de Araraquara, é possível entrever que esse busca as direções que o curso deve tomar. Indaga se deve oferecer uma formação geral consistente que permita aos seus egressos ajustarem-se individualmente ao mercado de trabalho ou se deve preocupar-se com esse mercado e oferecer um curso que venha a atendê-lo mais de imediato. Percebe-se também que a formação de professores fica predominantemente a cargo das disciplinas pedagógicas, apesar de que a maior parte dos ex-alunos esteja trabalhando no ensino. A professora entrevistada por mim avalia que os professores das disciplinas específicas desconhecem os projetos da rede de ensino público e que não inserem nos seus programas a intenção explícita de orientar os alunos para o trabalho no ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Entende, porém, que este é um problema a ser enfrentado.

### **O Curso de Geografia, de Rio Claro**

O curso de Geografia, de Rio Claro, pertence ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas que tem como origem a antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras criada pelo governo do Estado no final da década de 50. É um curso diurno e oferece 40 vagas anuais no vestibular, para Licenciatura e Bacharelado, com ingresso único para as duas modalidades. A relação candidato/vaga tem crescido lentamente. De 2,9 em 1991, chegou a 3,0 em 1992 e atingiu 3,2 em 1993. Para o ingresso em 1995, esse índice chegou a 3,9.

Os seus dois primeiros anos são comuns à Licenciatura e ao Bacharelado e, a partir do 3<sup>o</sup>, começam as diferenças que não são muitas. É organizado com maior número de disciplinas semestrais e algumas anuais, e permite ao aluno fazer o curso em quatro anos, com o tempo todo praticamente tomado por aulas. A coordenadora do Conselho de Curso entrevistada por mim considera necessário viabilizar um processo de reformulação, abrindo

espaços para que o aluno tenha mais tempo para trabalhos e reflexão sobre o que estuda. No entanto, pondera que a introdução de qualquer modificação deve ser precedida de um processo de avaliação, considerando que para readequar o curso, não basta diminuir o número de horas/aula das disciplinas.

A proposta curricular está em vigor "há muito tempo", tendo sofrido apenas o acréscimo de disciplinas optativas. Para o Bacharelado, o currículo não está adequado às exigências do CREA, o que tem trazido dificuldades para a obtenção do registro de geógrafos. A Licenciatura, igualmente, tem sido pouco eficaz, exercendo pouco poder apelativo sobre os seus próprios professores, conforme avaliação da coordenadora entrevistada por mim. Houve, na primeira gestão do Conselho de Curso, uma tentativa de reformulação. Não foi aprovada, e a coordenação seguinte avaliou que realmente não deveria ter sido, visto a proposta apresentada privilegiar os conteúdos de História, desviando a função do curso e abrindo a possibilidade de os alunos virem, no futuro, obter registro para docência em História, sem que tivessem a formação adequada.

As disciplinas comuns à Licenciatura e ao Bacharelado perfazem 2250 horas/aula e 150 créditos

As disciplinas especiais para a Licenciatura começam a ser oferecidas no 3º ano, com Psicologia da Educação e Didática com 5 créditos cada uma. No 4º ano tem-se Geografia Regional: Estudo de Caso, com 4 créditos; Didática, com 5 créditos e Prática de Ensino com 10. Com exceção de Geografia Regional, as demais disciplinas são oferecidas pelo Departamento de Educação. A professora de Prática de Ensino considera que seu vínculo deveria ser com um departamento de Geografia, pois seu maior contato é com professores da área e não com os da educação.

Para o Bacharelado são oferecidas outras cinco disciplinas que totalizam 32 créditos. As disciplinas optativas são comuns às duas modalidades.

Juntar professores da Educação e de disciplinas de áreas específicas para viabilizar um curso que forma professores, não tem sido fácil neste curso de Geografia. Segundo sua coordenadora, o Departamento de Educação só participa de discussões sobre o curso quando solicitado, os professores das disciplinas específicas não têm preocupação em formar professores e os alunos insistem na formação de Bacharelado, recusando-se a pensar-se como professores. Isso, no entanto, não significa que, enquanto Bacharelado, o curso esteja funcionando a contento. Para a coordenadora, nenhuma das modalidades vai bem. Um dos motivos apontados é o fato de que, embora o curso tenha muitos equipamentos, nem todos os alunos têm acesso a eles. O trabalho com os aparelhos é restrito aos monitores e estagiários. Os alunos que não se encaixam nessas modalidades, não são preparados para utilizá-los, e o equipamento acaba subutilizado.

Este parece ser um curso que reclama por reformulação e que, sem dúvida só ocorrerá, após a solução de suas questões internas.

### **O Curso de Geografia, de Presidente Prudente**

Este curso pertence à Faculdade de Ciência e Tecnologia. Criada na década de 50, é também originária de uma das antigas Faculdades de Filosofia. Oferece 80 vagas no vestibular, sendo 40 no período diurno e 40 no noturno. O vestibular é único e o curso está organizado para que o aluno faça a Licenciatura em 4 anos com a possibilidade de, após concluí-la, completar o Bacharelado, com disciplinas obrigatórias e optativas. A relação candidato/vaga para os períodos diurno e noturno foi em 1991, 1,4 e 4,9, respectivamente. Em 1992, 2,8 e 4,0, em 1993, 2,9 e 6,6, acompanhando o aumento da procura por cursos superiores, especialmente do período noturno. Para o ingresso em 1995, obteve 2,6 e 4,7 candidatos por vaga.

O coordenador do Conselho de Curso entrevistado por mim avalia que, da forma como as disciplinas são dispostas no horário, é possível ao aluno graduar-se nas duas modalidades no prazo de 4 anos. Entretanto, a opção da maioria dos alunos é licenciar-se ao final do 4º ano e bacharelar-se no 5º. Afirmo o coordenador, que o aluno não sai do curso só com o Bacharelado. Observando o horário, é possível perceber que, mesmo que o aluno pretenda fazer um único curso, a sua maior chance é de concluir primeiro a Licenciatura. Tendo-a concluído, pouco fica faltando para a integralização do Bacharelado. Do 1º ao 3º ano, com exceção das disciplinas pedagógicas, as demais são obrigatórias ou optativas para ambas as modalidades de curso. No 4º ano, as que não são obrigatórias para as duas, o são para uma, e optativas para a outra. Dessa forma, o aluno que cursar as disciplinas durante os quatro anos conforme dispostas no horário, além de licenciar-se, estará devendo poucos créditos para completar o Bacharelado, que poderá ser concluído em mais um ano, com quatro disciplinas obrigatórias, mas que são optativas para a Licenciatura, uma obrigatória exclusiva para o Bacharelado e uma optativa para ambas.

As disciplinas pedagógicas, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, ambas com 6 créditos e 90 horas cada uma, são oferecidas no 2º ano, Didática, também com 6 créditos e 90 horas, no 3º ano, e Prática de Ensino, com 10 créditos e 150 horas, no 4º ano. Além dessas obrigatórias, oferece-se Introdução à Educação, optativa, semestral, com 4 créditos e Teoria e Prática de História, implantada em 1993. Todas essas disciplinas são oferecidas por professores da Educação. As Práticas de Ensino do diurno e do noturno são ministradas por professores diferentes e têm linhas teóricas distintas. Na avaliação do coordenador do Conselho, do conjunto de

Este parece ser um curso que reclama por reformulação e que, sem dúvida só ocorrerá, após a solução de suas questões internas.

### **O Curso de Licenciatura em Geografia, de Presidente Prudente**

Este curso pertence à Faculdade de Ciência e Tecnologia. Criada na década de 50, é também originária de uma das antigas Faculdades de Filosofia. Oferece 80 vagas no vestibular, sendo 40 no período diurno e 40 no noturno. O vestibular é único e o curso está organizado para que o aluno faça a Licenciatura em 4 anos com a possibilidade de, após concluí-la, completar o Bacharelado, com disciplinas obrigatórias e optativas. A relação candidato/vaga para os períodos diurno e noturno foi em 1991, 1,4 e 4,9, respectivamente. Em 1992, 2,8 e 4,0, em 1993, 2,9 e 6,6, acompanhando o aumento da procura por cursos superiores, especialmente do período noturno. Para o ingresso em 1995, obteve 2,6 e 4,7 candidatos por vaga.

O coordenador do Conselho de Curso entrevistado por mim avalia que, da forma como as disciplinas são dispostas no horário, é possível ao aluno graduar-se nas duas modalidades no prazo de 4 anos. Entretanto, a opção da maioria dos alunos é licenciarse ao final do 4º ano e bacharelarse no 5º. Afirma o coordenador, que o aluno não sai do curso só com o Bacharelado. Observando o horário, é possível perceber que, mesmo que o aluno pretenda fazer um único curso, a sua maior chance é de concluir primeiro a Licenciatura. Tendo-a concluído, pouco fica faltando para a integralização do Bacharelado. Do 1º ao 3º ano, com exceção das disciplinas pedagógicas, as demais são obrigatórias ou optativas para ambas as modalidades de curso. No 4º ano, as que não são obrigatórias para as duas, o são para uma, e optativas para a outra. Dessa forma, o aluno que cursar as disciplinas durante os quatro anos conforme dispostas no horário, além de licenciarse, estará devendo poucos créditos para completar o Bacharelado, que poderá ser concluído em mais um ano, com quatro disciplinas obrigatórias, mas que são optativas para a Licenciatura, uma obrigatória exclusiva para o Bacharelado e uma optativa para ambas.

As disciplinas pedagógicas, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, ambas com 6 créditos e 90 horas cada uma, são oferecidas no 2º ano, Didática, também com 6 créditos e 90 horas, no 3º ano, e Prática de Ensino, com 10 créditos e 150 horas, no 4º ano. Além dessas obrigatórias, oferece-se Introdução à Educação, optativa, semestral, com 4 créditos e Teoria e Prática de História, implantada em 1993. Todas essas disciplinas são oferecidas por professores da Educação. As Práticas de Ensino do diurno e do noturno são ministradas por professores diferentes e têm linhas teóricas distintas. Na avaliação do coordenador do Conselho, do conjunto de

professores, excetuando-se os que trabalham com a área de Educação, a maioria preocupa-se mais com o conteúdo do que com a metodologia. Entretanto, considera que há, dentre os professores responsáveis pelas disciplinas específicas, os preocupados com a formação de docentes para o 1º e 2º graus.

O maior enriquecimento extra-classe desse curso são os quatro trabalhos de campo, realizados a cada ano, através de viagens de estudos. No 1º ano os alunos vão para o Sul, no 2º, dedicam-se a conhecer a região Sudeste, no 3º, deslocam-se para o Centro Oeste, e no 4º ano, para a Amazônia ou Nordeste. Um mesmo aluno tem a chance de realizar as quatro viagens, desde que se integre aos grupos de estudos e às atividades que as precedem

O Coordenador do Conselho de Curso avalia que o trabalho de campo é imprescindível à formação do profissional, considerando a importância da investigação "in loco" daquilo que é estudado e que se vai ensinar, ou usar no trabalho futuro.

Embora aparentemente o curso funcione bem dentro dos seus próprios padrões de organização, com uma proposta curricular implantada em 1982, o Conselho de Curso vem, desde sua primeira gestão, questionando o seu desempenho. Assim, foi realizada em 1989 e 1990 uma primeira avaliação com a participação de professores e alunos. Em 1991 e 1992, a avaliação foi feita através das disciplinas e dela só participaram o coordenador e os professores. Já na primeira evidenciou-se a necessidade de mudanças, reafirmada na subsequente. A comissão curricular formada por professores dos diferentes departamentos e por representantes dos alunos finalizou uma proposta que, em 1994, encontrava-se tramitando pelas instâncias superiores para ser aprovada. Segundo o Coordenador, a preocupação maior foi criar um universo de opções, para que o aluno pudesse se encontrar no curso. Com esse propósito, foram reformuladas especialmente as disciplinas optativas, de forma a oferecer um rol que permita ao aluno uma real opção, ao mesmo tempo que contemple as linhas de pesquisa dos Departamentos.

Além dos dados obtidos pelas avaliações, os números da evasão também devem ter sido determinantes para se empreender uma reformulação no curso. Apesar de não ter esses dados à mão, o coordenador avalia-os como significativos, especialmente no 1º ano. Há que se considerar que, para muitos que nele ingressam, o curso não é o desejado. Muitos entram em segunda, ou até em terceira opção, o que lhes dificulta a permanência.

Dentre os que se licenciam, uma parte significativa vai trabalhar na rede pública de ensino, outra mantém-se nos empregos que já tinham ou assumem ocupações que não a docência, e alguns vão para a pós-graduação, tal como a maioria dos egressos do Bacharelado.



Seu coordenador assume que esse curso prioriza a formação de professores e que essa intenção encaminhou os trabalhos de reformulação.

### **O Curso de ~~Licenciatura em~~ Psicologia, de Assis**

A Faculdade de Ciências e Letras, de Assis, onde se insere o curso de Psicologia, é também uma das antigas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, criada pelo Governo, no interior do Estado de São Paulo na década de 50.

O curso de Psicologia é o único desse campus que tem as modalidades de Licenciatura e Bacharelado, às quais se acresce a Formação de Psicólogos. Oferece 80 vagas para o ingresso de vestibulandos. Destas, 40 são para o turno matutino/vespertino, e 40 para o vespertino/noturno. A relação candidato/vaga em 1991, foi 8,2 e 3,2, respectivamente para cada turno. Em 1992, cresceu para 8,4 e 5,4, e em 1993, alcançou 10,5 e 7,7. Para o ingresso em 1995 esse índice atingiu 15,1 e 8,6.

Quando o aluno nele ingressa, o faz preferencialmente para formar-se psicólogo e, segundo a coordenadora do seu Conselho de Curso, fica claro que pode ou não optar pela Licenciatura, cursando as disciplinas necessárias ao longo do curso ou voltar para cursá-las em outro momento.

A atual proposta curricular está em vigência desde 1987. A Licenciatura é integralizada com 3705 horas/aula, o Bacharelado, com 3240, e a Formação de Psicólogos, com 4455. As disciplinas pedagógicas são oferecidas no 2º e 3º ano. Sendo o curso de Psicologia, é óbvio que as disciplinas da área cobrem o seu conteúdo e são oferecidas ao longo do curso. Dentre essas, é possível destacar Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Educacional, Psicologia da Personalidade e Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, como mais próximas do trabalho nas Escolas de 1º e 2º graus.

As disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Didática e Prática de Ensino somam 31 créditos, e portanto, 465 horas/aula, consideradas elevadas e de certa forma até impeditivas de o aluno fazer outras disciplinas da seriação ideal. Mesmo assim, são poucos os alunos que não fazem a Licenciatura, como também são poucos os que vão trabalhar na rede de ensino.

No conjunto, essas disciplinas pedagógicas "*não estavam indo bem*", conforme avalia a coordenação do Conselho de Curso. Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática vinham sendo ministradas de forma pouco atrativa aos alunos. Esses queixavam-se de que os propósitos das disciplinas não eram trabalhados e cursá-las não ia além de cumprir uma obrigação. Com a Prática de Ensino, o problema manifestou-se de

outra natureza. Os alunos não encontravam na rede de ensino as aulas em número necessário e em horários compatíveis para o estágio. A solução encontrada foi estabelecer, a partir de 1993, a oferta de mini-cursos pelos estagiários, sob a supervisão da professora responsável. Os problemas referentes à Didática e Estrutura foram, pelo menos parcialmente resolvidos em 1992, com a substituição dos professores que se afastaram por terem assumido outros compromissos com a própria Instituição. Segundo a coordenação, essa substituição trouxe significativa melhora nas relações entre os alunos e as disciplinas em questão, considerando ainda que a disciplina Psicologia Escolar vinha sendo prejudicada pelas disciplinas pedagógicas. Os alunos só estavam se dando conta de que gostavam dela, que era uma disciplina interessante e indispensável à sua formação, quer de licenciado ou de psicólogo, no final do ano, quando conseguiam romper a resistência estabelecida pela experiência que tiveram com a Didática, Estrutura e Prática de Ensino.

Embora pareça que o curso de Psicologia não se afine com a Educação, por se evidenciarem problemas com as disciplinas pedagógicas, não é essa a avaliação de sua coordenadora. O Conselho de Curso tem procurado, se não resolver, ao menos minimizar tais questões. O Departamento de Educação participa do Conselho e das reuniões pedagógicas e também procura soluções.

Na avaliação do curso, a grande vilã, apontada pelos alunos como a responsável pelas mazelas do curso, foi a grade curricular. Criada uma comissão para avaliar o currículo, concluiu-se que a grade é muito boa, que os fundamentos filosóficos que embasaram a sua organização e a elaboração das ementas apontavam para a formação de um aluno crítico e autônomo, mas havia uma séria distorção que acabava por solicitar que o aluno estivesse em atividades escolares praticamente por 40 horas semanais, o que não lhe dava tempo para os estágios e supervisão da formação de psicólogos. Para estudar a questão, um dos membros do Conselho de Curso analisou o histórico escolar de cada aluno e verificou que as disciplinas pedagógicas não contavam créditos. Depois de marchas e contramarchas entre o Conselho de Curso e a Congregação, em 1991, os créditos das disciplinas pedagógicas foram incluídos no cômputo da Licenciatura.

A avaliação do curso levou também o Conselho a pensar em ampliar o elenco das disciplinas optativas, uma vez que as cinco oferecidas eram sempre as mesmas, e complementares às obrigatórias. Com isso, as disciplinas pedagógicas passaram a compor o rol das optativas e têm sido cursadas por todos os alunos que vêm nelas a possibilidade de obter no magistério mais uma frente de trabalho.

Ainda pela avaliação empreendida pelo Conselho, detectou-se que os alunos atribuem aos professores a competência no domínio de conteúdos, mas fazem restrições à formas metodológicas que utilizam.

Quando se pergunta à coordenação se, afinal, o curso de Psicologia está ou não interessado em formar professores, o que se obtém, é uma dúvida. Avalia a coordenadora do seu Conselho de Curso que a Psicologia é, dentre os cursos do campus de Assis, o que mais se preocupa com a questão<sup>12</sup> e que há, no curso, um grupo de professores, com o que ela chama de "furor pedagógico", mas que a preocupação da maioria é com a formação do psicólogo.

O primeiro grupo, onde ela se inclui, tem apresentado propostas de projetos pedagógicos para o curso, mas, como têm "cheiro de educação", acabam sendo vistos com reservas.

Enfim, considera que, se o curso forma professores, é lá que o aluno deve aprender a dar aulas, sendo a Universidade o único lugar que ele tem para que isso aconteça, antes de seguir para o campo de trabalho. No entanto, avalia que este produto final ainda não está adequado ao magistério. No 4º ano, os alunos não estão sendo capazes de organizar bons seminários, fato que manifesta, segundo a coordenação do curso, a dificuldade que têm para trabalhar, didaticamente, os conteúdos de sua área de estudos.

### 3 - Os professores e os alunos analisam as Licenciaturas de Ciências Humanas

#### 3.1 - Os índices de satisfação/insatisfação dos alunos frente aos cursos

Ao serem solicitados a manifestarem-se sobre a satisfação de expectativas que tinham quanto ao curso que estavam concluindo (questão 1), a maioria dos alunos dos cursos de Ciências Humanas aqui investigados (73,3%) indica ter obtido **satisfação parcial dessas expectativas**.<sup>13</sup>

As justificativas para tal posicionamento são diversas, mas entre as apresentadas pelos alunos dos dois cursos de Ciências Sociais destacam-se com maiores freqüências as limitações pessoais determinadas pela falta de tempo para estudar mais e aprofundar as leituras. Os de Araraquara chamam atenção também para o fato de o curso dedicar-se mais às questões teóricas que às práticas. Nos demais cursos, são mais freqüentes os problemas com a inadequação da grade curricular e com as disciplinas no que tange a

<sup>12</sup> Os demais cursos - Letras, História e Biologia - são Licenciaturas puras, não associadas a Bacharelados

<sup>13</sup> Letras - 71,4%. Ciências Sociais, de Araraquara - 76,3%. Ciências Sociais de Marília - 80,0%. Geografia, de Presidente Prudente - 82,8%. Psicologia - 69,6%

faltas, falhas e ao tratamento dado aos conteúdos. São apresentadas limitações na integração entre as disciplinas, superficialidade e ausência de alguns conteúdos e sobreposição de outros. Questões referentes às disciplinas pedagógicas e à formação de professores também são aventadas por sujeitos dos cursos de Letras, Ciências Sociais, de Marília e Geografia, de Presidente Prudente, mas com frequências menores. Observa-se também que, junto aos posicionamentos dos alunos, aparecem justificativas queixosas.

*"Outro ponto que eu considero negativo é o fato de durante o curso ter-se lido dois ou três livros inteiros. No mais, apenas textos dispersos de inúmeros autores."*

(Ciências Sociais - Araraquara)

Há entretanto os que, embora vendo limitações, apresentam aspectos positivos.

*"O curso tem boas qualidades, mas algumas disciplinas oferecidas e alguns professores deixam a desejar."*

(Geografia - Presidente Prudente)

Assim como os alunos, os professores desses cursos entrevistados por mim apontam especialmente problemas relativos à inadequação da grade curricular. Esses problemas acabaram desencadeando os processos de reformulação pelos quais os cursos passam ou passaram e apontam que há o reconhecimento dos seus Conselhos quanto à necessidade de ajustes para melhorá-los. Com exceção do curso de Geografia, de Rio Claro, que estava com esse processo obstruído até meados de 1994, os demais conseguiram, a partir de 1989, fazer desde pequenos acertos e encaminhar propostas, até implantar reformulações.

Dos demais sujeitos da área de Ciências Humanas, 9,6% referem sentirem-se **plenamente satisfeitos** com os cursos que estavam concluindo e consideram que o curso foi bom, ofereceu conhecimentos e formas de buscá-los e que, pelos conteúdos, "permitiu abrir a cabeça". Cabe entretanto observar que nenhum aluno dos cursos de Psicologia e de Ciências Sociais, de Marília, manifesta-se plenamente satisfeito com o curso.

Os 17,0% sujeitos restantes apontam que os cursos **não satisfizeram as expectativas** que tinham, apresentando justificativas variadas que dizem respeito ao desconhecimento sobre o curso quando nele ingressaram, à organização da grade curricular, à falta de dedicação dos professores, às limitações das disciplinas pedagógicas e à falta de integração entre as disciplinas, dentre outras.

*"Eu ignorantemente pensei que curso de Letras fosse basicamente estudar inglês."*

(Letras - Araraquara)

*"Eu imaginava uma geografia de ginásio e colegial. Nunca tinha ouvido falar em Marx e Weber. Depois fui me acostumando."*

(Geografia - Presidente Prudente)

Buscando resolver ou minimizar problemas dessa natureza o Conselho de Curso de Geografia, de Presidente Prudente, através da reformulação proposta, entendeu que seria necessário introduzir na disciplina Geografia do Brasil uma estratégia de aproximação entre os conteúdos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus e a "Geografia da Universidade ou do professor", conforme a denominou um dos professores por mim entrevistado. A disciplina utilizará o mesmo material didático que o aluno teve no 2<sup>o</sup> grau, mas o tratamento dado ao conteúdo será diferenciado, ou melhor, mais avançado

No entanto, algumas limitações apontadas pelos alunos nos cursos não são pontuais, e sim estruturais, demandando assim revisões mais abrangentes e verticalizadas, voltadas para a formação de professores.

*"Meu curso tinha a fama de ser um dos melhores cursos de Geografia do país. Estou me formando e não sou uma das melhores geógrafas do país e não sou uma das melhores professoras do país. Pelo contrário, sinto que me falta conhecimento para atuar com consistência. Refleti muito sobre geografia, mas quase não fiz geografia."*

(Geografia - Rio Claro)

### **3.2 - A avaliação dos cursos pelos alunos**

#### **Principais deficiências e contribuições**

As **deficiências** dos cursos mais frequentemente apontadas pelos alunos (questão 3) centram-se especialmente nos problemas com a grade curricular e disciplinas, com as disciplinas pedagógicas e com os professores.

No conjunto, não apresentam um perfil único, mas há semelhanças entre os dados encontrados em alguns cursos.

Dentre os que apontam prioritariamente deficiências relacionadas à grade curricular e às disciplinas estão os cursos de Letras (38,1%), Geografia, de Presidente Prudente (48,3%), e Ciências Sociais, de Marília (40,0%). Os de Letras consideram que a grade privilegia o Bacharelado, que há disciplinas com carga horária reduzida, enquanto outras parecem ser dispensáveis. Os de Ciências Sociais, de Marília, chamam especial atenção para a falta de continuidade e entrosamento entre as disciplinas. Os de Geografia de Presidente Prudente, julgam haver pouca opção entre as optativas, sobreposições e falta de entrosamento entre as disciplinas. Entendem ainda que a carga horária é exaustiva, os conteúdos para o ensino no 1º e 2º graus são pouco considerados e o trabalho de campo (viagens) é oferecido quando parte dos alunos não pode realizá-lo. Uma parcela significativa dos alunos desses mesmos cursos também aponta deficiências relacionadas à parte dos professores dos cursos que estavam concluindo, dada a falta de afinidade desses para com o ensino e com a formação de professores. Problemas com as disciplinas pedagógicas também são apresentados, especialmente pelo fato de a disciplina Prática de Ensino ser considerada insuficiente para os objetivos a que se propõe.

Embora com percentuais menores, os alunos de Geografia, de Rio Claro, e de Psicologia também indicam a grade curricular e a organização das disciplinas como determinantes de deficiências dos cursos. No entanto, julgam que outros fatores são mais pertinentes nessa determinação.

Os maiores percentuais de respostas apresentados pelos alunos de Geografia, de Rio Claro, Ciências Sociais, de Araraquara, e Psicologia, nessa questão, indicam que as principais deficiências do curso que concluíam estão nas disciplinas pedagógicas. Dentre os de Geografia, de Rio Claro, 28,6% indicam que essas disciplinas ocupam pouco espaço no curso, não se integram e oferecem pouca prática nas escolas. Consideram ainda a falta de vocação do curso para com a formação de professores (28,6%), dada à distância existente entre o que aprendem na Universidade e o que se ensina nas escolas de 1º e 2º graus e a ausência de um laboratório onde se pratique o ensino.

*"Por que é que em uma faculdade de Agronomia o estudante possui laboratório para o ensino e pesquisa, área de plantio, cultivo, colheita etc. e em uma faculdade onde há Licenciaturas não se tem uma escola de 1º e 2º graus totalmente à disposição?"*

(Geografia - Rio Claro)

Há ainda manifestações negativas de alunos desse curso sobre o desempenho de professores em situação de ensino.

Dentre os alunos de Ciências Sociais, de Araraquara, 47,4% indicam que as principais deficiências do curso que concluíam ligam-se especialmente às disciplinas pedagógicas, e 28,9% relacionam-nas ao tratamento dado aos conteúdos. Quanto às primeiras, relatam as dificuldades da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, agravadas pela greve dos professores da rede pública. Reportam-se ainda à falta de integração entre essas disciplinas e às classes populosas pelo agrupamento de turmas de diferentes cursos. Sobre o tratamento dado aos conteúdos, apontam que se valoriza muito a teoria em detrimento de atividades práticas. Problemas com professores, embora com menores frequências, também são considerados como deficiências do curso por esses alunos.

Os alunos de Psicologia também indicam como deficiências do curso os problemas com parte dos professores por apresentarem-se afastados dos interesses requeridos pelo ensino (39,1%). Destacam também problemas com as disciplinas pedagógicas (39,1%), apontando limitações dessas, especialmente no que diz respeito ao estágio da Prática de Ensino e à Didática. Consideram ainda que, no conjunto, as disciplinas pedagógicas não se interligam, que há temas que são muito explorados, enquanto outros são outros deixados de lado.

É preciso considerar que, ao lidar com as respostas apresentadas a essa questão, pelos alunos dos cursos de Ciências Sociais, de Araraquara, e de Psicologia, de Assis, foi possível entrever que parte desses considera as disciplinas pedagógicas como a Licenciatura. Essa percepção é reforçada pelos depoimentos dos professores dos dois cursos, entrevistados por mim, que mostram o afastamento que existe entre o bloco das disciplinas específicas e o das pedagógicas. Consideram também que, no conjunto, os cursos em questão não se voltam para a formação de professores, formá-los parece ser casual e não intencional, daí a concepção dos alunos de que a Licenciatura é um anexo que não se incorpora à totalidade.

Ao responderem sobre as **principais contribuições** do curso para a formação de professores (questão 4), os alunos dos cursos de Letras e de Ciências Sociais de Marília e de Araraquara apontam prioritariamente as disciplinas pedagógicas. Os alunos dos dois cursos de Ciências Sociais <sup>14</sup> manifestam que as disciplinas pedagógicas permitiram-lhes conhecer a educação, a escola e o ensino, e os meandros da burocracia.

---

<sup>14</sup> 50.0% de Marília e 57.9% de Araraquara

Dentre os alunos de Letras, 28,6% consideram que foram essas disciplinas que lhes proporcionaram o contato com a escola e a vivência sobre o que é ser professor. Outros 28,6% apontam que os conteúdos e a formação cultural foram a maior contribuição.

Os alunos dos cursos de Geografia, de Presidente Prudente e Rio Claro,<sup>15</sup> consideram que as principais contribuições do curso estão na oferta de uma visão crítica da sociedade e da realidade. Estendem-se nas explicações para evidenciar que os aspectos físicos, econômicos e sociais do meio foram estudados e discutidos de forma a alargar os seus horizontes enquanto cidadãos e futuros professores. Grupos menores de alunos desses mesmos cursos destacam a compreensão ou o conhecimento das questões da educação e do ensino como principal contribuição.

Já os alunos de Psicologia mostram-se mais céticos quanto às contribuições do curso para a formação de professores. 21,7% consideram que o curso não contribuiu nada ou quase nada para isso. Dos demais, 17,4% julgam que as maiores contribuições advêm das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia Escolar e Didática que trouxeram para a discussão a realidade do ensino e a importância do papel do professor; 13,0% apontam que a vinculação da teoria às experiências do dia a dia do professor foi o que houve de mais relevante, e outros 13,0% mostram que a visão do homem como ser histórico e produto social obtida foi a maior contribuição do curso para formá-los professores. Os demais dividem-se em respostas individualizadas e vagas, tais como: "Conhecimento teórico sobre diversos assuntos" e "Alguns autores bastante interessantes". 13,0% não responderam à questão. O posicionamento dos alunos desse curso não causa estranheza, uma vez que não parece haver afinidade entre os seus objetivos e a formação de professores.

Embora com posições relativamente diferenciadas, é possível entrever que a visão crítica da realidade social foi a maior contribuição dos dois cursos de Geografia, e as disciplinas pedagógicas a maior contribuição dos demais para com a formação dos alunos enquanto futuros professores.

### **Os objetivos das disciplinas para com a formação de professores**

Ao serem questionados sobre **as preocupações** do curso de Licenciatura que estavam concluindo (questão 5) e tendo como referencial de análise o conjunto das disciplinas específicas e pedagógicas, a maioria dos alunos de Letras (52,4%), Ciências Sociais, de Araraquara (60,5%), Geografia de Presidente Prudente (70,0%), e de Rio Claro

<sup>15</sup> Presidente Prudente 44,8% e Rio Claro 64,3%



(64,3%), manifestam que **houve evidente preocupação com o ensino e com a formação do futuro professor**. Entretanto, nas entrevistas realizadas com os professores desses cursos, excetuando-se o de Geografia, de Presidente Prudente, fica claro que não há preocupação com a formação de professores. O interesse maior desses cursos é o encaminhamento do aluno à pesquisa ou à profissionalização via Bacharelado. Expressando que essa preocupação inexistiu, manifestam-se em maioria os alunos de Ciências Sociais, de Marília (70,0%) e de Psicologia (78,3%).

Sobre ter sido o **domínio dos conteúdos específicos a preocupação fundamental dos cursos**, há concordância da maioria dos alunos de Letras, Ciências Sociais, de Araraquara, Geografia, de Rio Claro e Psicologia.<sup>16</sup> Os de Ciências Sociais, de Marília dividem-se igualmente frente à questão, e os de Geografia, de Presidente Prudente, consideram em maioria (55,2%) que esse não foi o enfoque fundamental do curso.

Quanto à **preocupação constante de relacionamento entre as disciplinas específicas e pedagógicas**, a maioria dos alunos de todos os cursos não a percebe como presente nas Licenciaturas que estavam concluindo.<sup>17</sup> Cabe, entretanto, destacar que, mesmo tendo sido em maioria, os alunos de Geografia, de Presidente Prudente, são os que apresentam os menores percentuais dessa resposta, se comparados aos dos demais cursos, coerentemente com a avaliação que os professores entrevistados fazem sobre a mesma questão.

Sobre as **disciplinas pedagógicas posicionarem-se como fundamentais para a atuação de futuros professores**, observa-se que para a maioria dos alunos de Ciências Sociais, de Araraquara, (55,3%), Geografia, de Rio Claro (64,3%) e de Presidente Prudente (62,1%), essa preocupação esteve presente. Já os de Letras de Araraquara (61,9%), Ciências Sociais de Marília (90,0%) e de Psicologia (82,6%) não reconhecem nessas disciplinas essa intenção .

A propósito de ter sido **preocupação exclusiva das disciplinas pedagógicas a formação que tiveram para atuar como professores**, a maioria dos alunos de Letras (57,1%) e Ciências Sociais de Araraquara (55,3%) manifestam concordância. Negando que essa disciplinas detivessem exclusividade nessa formação, posiciona-se a maioria dos alunos dos demais cursos.

<sup>16</sup> Letras - 66.7%, Ciências Sociais, de Araraquara - 55.3%, Geografia, de Rio Claro - 57.1% e Psicologia - 76.9%

<sup>17</sup> Letras - 85.7%, Ciências Sociais, de Marília - 70.0%, Ciências Sociais, de Araraquara - 73.3%, Geografia, de Presidente Prudente - 51.7%, Geografia, de Rio Claro - 71.4% e Psicologia - 86.9%

## As disciplinas pedagógicas

Frente à solicitação de enumerar por ordem de importância para a sua formação as disciplinas da área de educação ou pedagógicas que lhes foram oferecidas (questão 7) durante o curso, observa-se que dentre os alunos de Geografia, de Rio Claro 78,6% colocam a Prática de Ensino em primeiro lugar. O mesmo fazem 38,1% dos alunos do curso de Letras, com a Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Os de Psicologia, embora a elejam para esse posto (26,1%), também apontam com igual percentual a Didática. Entre os alunos de Ciências Sociais, os de Marília destacam a Didática com 50,0% de indicações para o primeiro posto, e os de Araraquara indicam Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus (44,3%). Já os alunos de Geografia, de Presidente Prudente apontam com maior percentual (48,3%) Introdução à Educação como a mais importante, dentre as pedagógicas, para formação que tiveram como professores. Para o segundo posto, a Didática aparece com os maiores percentuais de escolha entre os alunos de Letras e Ciências Sociais, de Araraquara, e entre os de Psicologia. Os de Geografia, de Presidente Prudente apontam-na como segunda escolha, junto com Prática de Ensino, enquanto os alunos de Ciências Sociais, de Marília, indicam Sociologia da Educação. Para o terceiro posto, destaca-se Psicologia entre os alunos de Letras e Ciências Sociais, de Marília (que também apontam Planejamento e Avaliação e Estrutura e Funcionamento do Ensino), Didática entre os de Ciências Sociais, de Araraquara, Geografia, de Presidente Prudente e de Rio Claro, e Estrutura entre os de Psicologia. Para o quarto posto, tem-se Prática de Ensino entre os alunos de Ciências Sociais, de Marília, Estrutura e Funcionamento do Ensino entre os de Letras e de Geografia, de Presidente Prudente, Psicologia, entre os de Ciências Sociais, de Araraquara, e de Geografia, de Rio Claro, e Didática entre os de Psicologia.

Ao apresentarem os motivos para a ordenação acima (questão 8), a maioria dos alunos Letras (52,4%) aponta que o fizeram tendo em vista a importância que essas disciplinas têm para o trabalho do professor em sala de aula. Os demais consideraram o desempenho do professor e a forma com que trataram os conteúdos. Os de Ciências Sociais de Araraquara dividem-se em diferentes justificativas, sendo o desempenho do professor (29,0%) e o conteúdo (21,1%) as mais frequentes. Para os do curso de Ciências Sociais, de Marília, os motivos foram o desempenho do professor associado à qualidade dos conteúdos (40,0%) e a importância de cada disciplina na formação para o magistério (40,0%). Esses mesmos argumentos são apresentados com maiores percentuais (em torno de 30,0%) pelos alunos de Geografia, de Rio Claro e de Geografia, de Presidente Prudente. Os de Psicologia justificam que as ordenaram pela importância que as disciplinas pedagógicas têm para o

trabalho do professor em sala de aula (30,4%), da mais à menos proveitosa ou da menos pior para a pior (21,7%), pela qualidade das aulas e competência dos professores (17,4%) e porque foi-lhes solicitado a ordenar, já que são todas iguais.

Frente às respostas dos alunos a essas questões, observa-se a Prática de Ensino destaca-se como a disciplina pedagógica mais importante em três dos seis cursos (Geografia, de Rio Claro, Letras e Psicologia), enquanto Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Introdução à Educação, foram as escolhidas nos demais (Ciências Sociais, de Marília, Ciências Sociais de Araraquara e Geografia, de Presidente Prudente, respectivamente). Os motivos mais frequentes da ordenação dessas disciplinas foi a relevância dos conteúdos e o desempenho dos professores.

Ao indicarem, dentre as disciplinas pedagógicas, a **imprescindível** para a formação de professores (questão 9), os alunos de Ciências Sociais, de Araraquara e de Marília, apontam com maiores percentuais a Didática por oferecer mais conhecimentos sobre o trabalho do professor e sobre a escola. Os de Geografia de Rio Claro e de Presidente Prudente, os de Letras e os de Psicologia elegem com maiores percentuais a Prática de Ensino. Cabe destacar os de Geografia de Presidente Prudente com 71,4%, enquanto os demais ficam entre 30,0% e 40,0%. Justificam que é essa disciplina que permite maior aproximação com o que é ser professor, oferecendo contato com os alunos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

É também preciso evidenciar que os alunos de Psicologia, ao longo das respostas dadas às questões que tratam das disciplinas pedagógicas, vão além do solicitado e queixam-se dos problemas que tiveram com elas. Relatam que havia professores faltosos e que ficaram um semestre sem professor de uma das disciplinas. Um aluno chega a afirmar que não considera Prática de Ensino como disciplina dada. Outro, que não se lembra do nome da disciplina, só do professor e, quando solicitado a nomear dentre as disciplinas pedagógicas a imprescindível para a sua formação para o magistério e justificar a sua escolha, afirma que não teve formação nenhuma. Essas manifestações são corroboradas pelos depoimentos do coordenador do curso e das professoras iniciadas pelos alunos para serem entrevistadas por mim. Esses docentes também manifestam os problemas que as pedagógicas apresentaram durante um certo período do curso, mostrando que, tanto a posição que ocupavam na grade curricular como o tratamento dado a elas pareciam ser inadequados. As soluções que foram se apresentando com a transformação dessa disciplinas em optativas (com a adesão total dos alunos para cursá-las) e a substituição de alguns professores que foram dedicar-se a outras atividades acadêmicas por outros mais ligados às necessidades do curso, acabaram manifestando-se adequadas. Há menções dos alunos em suas respostas de que a troca de professores melhorou consideravelmente o desempenho das

disciplinas em xeque. Essa melhora foi tão significativa, que, ao final de um semestre de trabalho uma das novas professoras foi indicada por boa parte dos sujeitos para ser entrevistada por mim, a fim de que eu obtivesse informações sobre o desempenho do curso enquanto uma Licenciatura. No entanto, as modificações, embora positivas, não deram ao curso de Psicologia características que permitam vislumbrar a sua aproximação com a formação de professores. Uma das professoras entrevistadas por mim, responsável por disciplinas específicas da formação de psicólogos, faz considerações sobre a questão, entendendo que a formação de professores nesse curso fica comprometida mesmo.

### **As disciplinas específicas: o domínio dos conteúdos e a preparação para o magistério**

Ao responderem se o curso que estavam concluindo possibilitou o **domínio do conteúdo das disciplinas para as quais estavam se habilitando** (questão 6), os alunos dos cursos de Ciências Humanas, sujeitos deste estudo, dividem-se nas opiniões.

A maioria dos sujeitos dos cursos de Letras, Ciências Sociais, de Araraquara e Geografia, de Rio Claro manifestam-se positivamente. Em contraposição, a maioria dos alunos de Ciências Sociais, de Marília, Geografia, de Presidente Prudente e Psicologia, afirma que não.

Igualmente dividem-se ao opinar sobre **ter havido preocupação dos professores das disciplinas específicas em prepará-los para serem professores** (questão 11). Os de Ciências Sociais, de Marília, e de Geografia, de Presidente Prudente, consideram, em maioria, que houve essa preocupação. Os de Letras, Ciências Sociais, de Araraquara e Psicologia, também em maioria, dizem que não: não houve preocupação dos professores das disciplinas específicas em prepará-los para serem professores. Já os de Geografia, de Rio Claro, dividem-se em igual proporção frente à questão.

Tomando-se as opiniões dos sujeitos por curso, observa-se que, dentre os de Letras, 57,1% explicitam que o curso proporcionou o domínio dos conteúdos para os quais estavam se habilitando. Desses, 41,7% consideram ter pleno domínio dos conteúdos, dado o curso oferecê-los satisfatoriamente. Os demais (58,3%), consideram ter domínio mas arrolam um conjunto de restrições que o torna relativo. Apontam que algumas disciplinas foram cuidadosas neste aspecto, enquanto outras não. Julgam também ser necessário aprofundar os estudos para obter um domínio pleno. Os que avaliam que o curso não possibilitou o domínio das disciplinas para as quais estavam se habilitando (42,9%), justificam, dentre outras coisas, que o curso tem falhas, por vezes é desestimulante, requer do próprio aluno o aprofundamento e que falta boa vontade e planejamento dos professores.

Quanto aos professores das disciplinas específicas terem se preocupado em prepará-los para serem professores, 80,9% manifestam-se negativamente e apontam o porquê de isso não acontecer. Consideram majoritariamente que as principais preocupações dos professores eram cumprir a programação, dar os conteúdos e formar pesquisadores. Um grupo avalia que a formação de professores fica a cargo das disciplinas pedagógicas, especialmente das Práticas de Ensino, ressaltando a Prática de Ensino de Alemão. No entanto, é preciso considerar que a Prática de Ensino de Língua Portuguesa é oferecida em um semestre, com 30 horas para aulas teóricas e 30 horas para estágio, tempo que, segundo o seu professor, por mim entrevistado, é insuficiente para satisfazer as expectativas dos alunos. Quanto à Prática de Alemão, os alunos manifestam ao longo das respostas que a insatisfação advém especialmente do fato de não se ter um professor para ela e que, a cada ano um é designado para ministrá-la. Explicitam também que as disciplinas específicas distanciam-se das pedagógicas e que a formação do professor fica comprometida. Vale lembrar que nesta Licenciatura as disciplinas pedagógicas são oferecidas ao final do curso.

*"Não há casamento entre o curso de Letras como um todo e o seu apêndice de Licenciatura."*

(Letras - Araraquara)

Pela resposta de um sujeito é possível entrever que percebe o curso como um Bacharelado e lhe falta o conhecimento de que pode optar por não fazer a Licenciatura.

*"O curso é basicamente votado para o Bacharelado. Como existe uma formalidade que obriga o graduando a fazer a Licenciatura, ela está incluída no currículo. Mas só incluída."*

(Letras - Araraquara)

É interessante notar que, enquanto boa parte dos alunos de Letras entendem que o curso organiza-se mais como um Bacharelado, o seu coordenador, por mim entrevistado, considera-o mais como uma Licenciatura e, à época em que tivemos contato, buscava abrir espaço no curso para organizá-lo com uma modalidade diferenciada de Bacharelado. Frente a isso, parece ter razão o aluno que, para justificar porque entende não haver preocupação dos professores das disciplinas específicas para com a formação de professores, assim se pronuncia:

*"Na verdade o curso de Letras ficou meio a caminho entre a formação de professores e de pesquisadores."*

(Letras - Araraquara)

Dentre os alunos de Ciências Sociais, de Araraquara, 63,2% consideram que foi-lhes possibilitado o domínio das disciplinas específicas para as quais estavam se habilitando. Dentre esses, 45,8% explicitam que obtiveram pleno domínio dos conteúdos por eles terem sido abrangentes, permitindo desenvolver o senso crítico e avançar nos estudos, e 33,3% manifestam que têm domínio, mas que esse é relativo especialmente por não saberem o suficiente para ensinar e pelo fato de o curso não ter sido suficientemente bom. Um aluno se queixa de que as condições de funcionamento do curso noturno impossibilitaram-lhe ter o domínio pleno dos conteúdos. Os 20,8% restantes do grupo que admite ter obtido o domínio de conteúdos, não justificam as suas respostas. Os que consideram que o curso que estavam concluindo não lhes possibilitou o domínio dos conteúdos das disciplinas para as quais estavam se habilitando (36,8%), apontam prioritariamente problemas de organização e funcionamento do curso, avaliando-o como vago, falho, tumultuado e com acúmulo de disciplinas. Com menores frequências há ainda explicações de que o curso volta-se para a formação de sociólogos e não para a do professor. Sobre os professores das disciplinas específicas terem tido a preocupação de prepará-los para serem professores, 57,9% manifestam-se negativamente, e 42,1% afirmativamente. Os primeiros explicitam que a preocupação maior dos conteúdos é formar bacharéis e que não são encorajados a serem professores. Há julgamentos equivocados de que não poderão ser professores efetivos, embora a portaria nº 399, ainda em vigor, lhes conceda registro para o ensino de Sociologia e de História e Geografia. O professor deste curso, entrevistado por mim, concorda que não há por parte dos professores das disciplinas específicas a preocupação de preparar os alunos para o magistério.

*"Nós, professores de Ciências Sociais quando estamos em sala de aula trabalhando com nossos conteúdos, quer sejam clássicos ou de Brasil, não estamos ali com a preocupação de que estamos formando professores. A nossa preocupação é: nós estamos formando cientistas sociais."*

( Prof. Ciências Sociais - Araraquara)

Os alunos desse curso de Ciências Sociais que consideram ter havido por parte dos professores das disciplinas específicas a preocupação em prepará-los para o magistério (42,1%), não esclarecem como essa prática se realizava.

Os alunos do curso de Ciências Sociais, de Marília, avaliam em maioria (80,0%), que não lhes foi possível ter o domínio dos conteúdos das disciplinas para as quais estavam se habilitando, especialmente porque a carga horária dispensada à História e Geografia foi mínima. Ressalvam, entretanto, que têm domínio de Sociologia. Os demais, (20,0%), consideram que o curso ofereceu o domínio dos conteúdos, mas fazem reservas a ele, evocando mais uma vez a falta de horas aula de Geografia Física. Diferentemente da maioria dos alunos de Ciências Sociais, de Araraquara, a maior parte desses alunos (60,0%), avalia que houve preocupação dos professores das disciplinas específicas em prepará-los para serem professores, afirmando que eram tratadas questões gerais, ou dadas orientações gerais sobre o trabalho de sala de aula. Um aluno observa que em algumas disciplinas (História Econômica e Geografia Humana Contemporânea) desenvolviam-se atividades com a proposta da CENP para o ensino. É interessantes registrar que a avaliação da maioria dos alunos desse curso de Ciências Sociais sobre essa questão, contrapõe-se à da professora entrevistada por mim.

*"Nós, professores de conteúdo acabamos não tendo a preocupação de trazeremos para a programação alguma intenção explícita orientada para um possível uso na rede de 1º e 2º graus."*

(Profa. Ciências Sociais - Marília)

Assim, parece evidenciar-se que a professora entrevistada e a maioria dos alunos de Ciências Sociais, sujeitos deste estudo têm percepções distintas sobre uma mesma questão, pois, enquanto a primeira considera que o forte das disciplinas específicas não é a formação para o magistério, os alunos vislumbram, pelo menos em algumas delas, a preocupação de prepará-los para serem professores. Mas há os que concordam com a professora, justificando que o interesse maior dos professores dessas disciplinas é a transmissão dos conteúdos.

Entre os alunos de Geografia, de Presidente Prudente, 44,8% consideram que o curso proporcionou o domínio dos conteúdos. Dentre esses, 23,1% sentem-se plenamente capacitados ou entendem que são capazes de buscar os que lhes falta, e 76,9% fazem algumas restrições quanto a esse domínio especialmente por limitações de algumas disciplinas. No entanto, 55,2% consideram não lhes ter sido possibilitado o domínio dos conteúdos das disciplinas para as quais estavam se habilitando. Apontam a necessidade pessoal de estudar mais, as deficiências que trazem do 2º grau e as falhas de algumas disciplinas no que diz respeito à troca de professores, serem vagas, afastarem-se dos

conteúdos de 1º e 2º graus e não se integrarem. Sobre os professores das disciplinas específicas prepará-los para serem professores, a maioria (62,1%) considera ter percebido essa preocupação, justificando que o curso como um todo volta-se para esse objetivo. No entanto, há ressalvas quanto a alguns professores. Nas entrevistas que realizei com dois docentes de disciplinas específicas, evidenciou-se que tem-se privilegiado a formação de professores neste curso. Um destaca como ponto positivo dessa Licenciatura o trabalho que professores, que não do departamento de educação, fazem para viabilizar e valorizar a atual proposta da CENP, e o interesse desses pela formação de professores. Pessoalmente, esse professor coordena um trabalho de formação continuada para 60 professores de escolas rurais da região do Pontal do Paranapanema onde estão assentadas famílias dos sem-terra e envolve, nesse trabalho, tanto alunos como colegas professores do curso. O outro professor entrevistado afirma sem titubear:

*"A formação de professores é o carro-chefe do curso."*

(Professor - Geografia - Presidente Prudente)

Embora haja concordância entre as avaliações da maioria dos alunos e dos docentes entrevistados sobre os professores das disciplinas pedagógicas preocuparem-se em formá-los professores, 34,5% dos sujeitos concluintes desse curso têm opinião diferente. Entendem que as maiores preocupações são os conteúdos, o Bacharelado e a pesquisa.

Os alunos do curso de Geografia, de Rio Claro, manifestam em maioria (64,3%) que o curso possibilitou-lhes ter o domínio dos conteúdos. Dentre esses, a maior parte (55,6%) julga que esse domínio não é pleno, mas os demais consideram que foi possível obtê-lo a contento. Os que manifestam não ter o curso possibilitado o pleno domínio dos conteúdos, apontam problemas com o desenvolvimento das aulas e algumas estratégias usadas pelos professores ao encaminhar o ensino. Quanto aos professores das disciplinas específicas terem preocupação em formá-los professores, os sujeitos dividem-se nas opiniões. 50,0% consideram que sim, houve essa preocupação, mas, dentre esses, a maior parte ressalva que eram poucos os que dela participavam. Os outros 50,0% julgam que não, que o curso não evidencia isso e que a maior preocupação é a pesquisa. O professor de Recursos Naturais é apontado como exceção. Na entrevista que fiz com uma docente do curso, fica claro que, na sua avaliação, os professores das disciplinas específicas não tratam os conteúdos com vistas ao ensino de 1º e 2º graus.

*"O processo didático das disciplinas específicas não leva o aluno a aprender como se ensina porque é baseado em aulas"*



*expositivas e leituras. São feitos estudos mais teóricos para análise do ambiente, ou sobre conteúdos de geologia, geomorfologia e climatologia que depois aparecem no 1º grau. Quando os alunos vão dar aulas sobre isso, o fazem de uma maneira complicada, baseados no que aprenderam ou vão pelo livro didático, sem ter uma visão crítica sobre ele. Há muitas coisas que poderiam ser desenvolvidas nas específicas, inclusive material que poderiam usar no 2º grau."*

(Profa. Geografia - Rio Claro)

Considerando que praticamente inexistente a participação intencional dos professores das disciplinas específicas em preparar seus alunos para serem professores, no que diz respeito à seleção e ao tratamento dos conteúdos e à confecção de material didático, a professora entrevistada avalia que cabe à Prática de Ensino resolver tudo isso e que, como responsável pela disciplina, considera ser impossível.

Os alunos do curso de Psicologia consideram majoritariamente (87,0%), que o curso que estavam concluindo não lhes possibilitou ter o domínio dos conteúdos das disciplinas para as quais estavam se habilitando. Dentre esses, 35,0% não justificaram o motivo de tal avaliação. Dos demais, 20,0% referem que a base oferecida é mínima ou distante das necessidades para o ensino, e os outros apresentam justificativas em que se evidencia o distanciamento do curso para com o magistério.

*"Sequer sei quais são esses conteúdos."*

(Psicologia - Assis)

Os que julgam que o curso possibilitou-lhes ter o domínio dos conteúdos (13,0%), justificam o posicionamento, explicitando que o curso teve essa preocupação, mas que é o aluno quem deve esforçar-se para atingi-lo. Quanto aos professores das disciplinas específicas voltarem o trabalho que desenvolviam em sala de aula para a formação de professores, 30,4% afirmam que poucos tiveram essa intenção. Dos demais (60,9%), 50,0% não justificam suas respostas, e os outros consideram que inexistiu tal preocupação especialmente pelo fato do curso voltar-se mais para a formação do psicólogo clínico. Dois sujeitos (8,7%) não responderam à questão. A avaliação que os alunos do curso de Psicologia fazem sobre essa questão é a mesma de seus professores entrevistados por mim. A formação para o magistério é minimamente contemplada neste curso.

## As disciplinas e o contexto histórico - social

Questionados sobre a existência ou não de **relacionamento entre os conteúdos das disciplinas cursadas e o contexto histórico - social** (questão 10), a maioria dos sujeitos dos cursos analisados, com exceção dos de Psicologia, manifestam-se afirmativamente.

A maior parte dos alunos de Letras (78,3%) explica que esse relacionamento foi mais contemplado nas disciplinas pedagógicas, enfatizando a Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de Didática. Essa prática deu-se através de leituras, exposições, discussões e reflexões sobre a realidade educacional e o ensino no Brasil. Mas há também menções sobre tal relacionamento em Literatura e Língua Estrangeira, com a utilização de livros de época, textos históricos e filmes.

Dentre os alunos de Ciências Sociais, de Araraquara, que se manifestam afirmativamente à questão (63,2%), 50,0% explicitam que a análise do contexto histórico-social foi o fio condutor do curso e, portanto, contemplado em todas as disciplinas. Os outros 50,0% afirmam que esse relacionamento deu-se somente através das disciplinas pedagógicas, o que suscita a dúvida de que tenham compreendido adequadamente à questão, já que ela solicitava que os alunos respondessem tendo em vista o "conjunto das disciplinas cursadas" e não um bloco específico. Mais grave me parece é o fato de 31,6% dos sujeitos deste curso terem se manifestado negativamente à questão. Mais uma vez considero que houve falha ou distorção na interpretação da questão, pois não me parece possível que, em um curso de Ciências Sociais, estejam desatrelados os conteúdos específicos e o contexto histórico-social atual.

Para 80,0% dos alunos de Ciências Sociais, de Marília, essa preocupação se evidenciou. Desses, 87,5% nomeiam um conjunto de disciplinas específicas preocupadas com tal relacionamento, e um sujeito (12,5%) reputa à Didática e à Prática de Ensino tal preocupação. Dentre esses sujeitos, há unanimidade em relatar que esse relacionamento dava-se a partir de análises de textos, estudos de questões de educação e estudo de fatos históricos mundiais. No entanto, 20,0% do total de sujeitos deste curso consideram que não houve tal relacionamento, ensejando a mesma dúvida levantada para os alunos do mesmo curso de Araraquara.

Dentre os alunos de Geografia, de Presidente Prudente, 82,8% manifestam que todas, ou quase todas, as disciplinas específicas tiveram a preocupação de relacionar os seus conteúdos com o contexto histórico-social. A maioria não faz distinções entre elas e mostra o sentido social do estudo da Geografia. Mas há os que nomeiam algumas disciplinas

como as mais determinadas em viabilizar esse intento e, nesse rol, incluem algumas da área de educação.

*"Como o Geografia é a ciência que estuda o espaço e suas relações com a sociedade, esse relacionamento é feito de todas as maneiras porque é próprio da Geografia estudá-lo."*

(Geografia - Presidente Prudente)

Mas nem todos percebem essa relação do conteúdos das disciplinas e o contexto histórico-social no curso que estavam concluindo, pois 17,3% manifestam-se negativamente à questão.

O mesmo ocorre entre os alunos de Geografia, de Rio Claro. 21,4% entendem que não houve ou houve poucas aproximações entre os conteúdos específicos e o contexto histórico-social atual. Os demais (78,6%) manifestam que diversas, muitas, quase todas ou todas as disciplinas, voltaram-se para estabelecer o relacionamento em questão, através de discussões, exemplos, trabalhos, vídeos e textos, dentre outras estratégias. As disciplinas pedagógicas foram incluídas, e um conjunto das específicas ganham destaque pelas formas criativas de encaminhar a questão.

*"Todas sem exceção. Sempre se observou no curso a preocupação ampla, holística, voltada para a mundialização do espaço."*

(Geografia - Rio Claro)

*" O professor de História Econômica mostrou o processo histórico de maneira dialética e relacionou sua importância com os dias atuais, além de visualizar questão social pelo estudo de personagens de romances brasileiros."*

(Geografia - Rio Claro)

Já os alunos de Psicologia manifestam em maioria (69,6%) que inexistiu o relacionamento entre o conjunto das disciplinas cursadas e o contexto histórico-social atual. Os que respondem afirmativamente à questão (21,7%), atribuem exclusivamente às disciplinas pedagógicas essa preocupação. Dentre essas, a Estrutura e Funcionamento do Ensino ganha destaque. Textos, exposições, discussões e vídeos foram apontados como presentes nas formas de encaminhamento desse trabalho. Pelos dados obtidos nessa questão,

fica difícil entender como é que um curso da área de Ciências Humanas consegue encaminhar seus objetivos sem se aproximar questões sociais, intencionalmente através dos conteúdos. Ou os alunos não entenderam a questão, ou o trabalho de contextualização sócio-histórica dos conteúdos é parcial ou tênue. Uma das professoras entrevistadas por mim considera que a preocupação do curso deve ser formar pessoas que saibam pensar e, ao abordar os pontos do curso que considera positivos para a formação de professores, afirma:

*"É a formação de pessoas que tenham interesse pelo psicossocial, não só pelas relações que vão estabelecer com seus alunos, mas para a elaboração dos seus programas. Não sei se isso é bem aproveitado. Tenho a impressão de que não."*

(Profa. Psicologia)

Assim, parece que a professora avalia adequadamente a percepção dos alunos quanto a essa intenção do curso. Eles provavelmente não aproveitam adequadamente essa formação que lhes é oferecida por não perceberem a sua existência.

### **A qualidade do ensino**

A **qualidade do ensino** dos cursos que estavam concluindo foi avaliada pelos alunos da área de Ciências Humanas, nos aspectos considerados por eles como os mais relevantes, tendo como objetos de análise os conteúdos tratados, a bibliografia utilizada, a didática dos professores, o relacionamento professor-aluno, os processos de avaliação utilizados, as atividades práticas e os estágios e visitas empreendidos durante o curso.

Os alunos de Letras consideram em maioria (76,2%) que os conteúdos aos quais foram expostos durante o curso foram no geral satisfatórios, adequados ou bons. No entanto 68,8%, entre esses apontam aspectos restritivos no que diz respeito à superficialidade de alguns e à falta de outros, específicos para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Os mesmos argumentos foram utilizados pelos que apontam somente aspectos negativos dos conteúdos: superficialidade e falhas. A Bibliografia recomendada pelos professores durante o curso, foi avaliada pela maioria dos alunos (71,4%) como boa, adequada e atualizada, mas alguns sujeitos relatam que nem todos os professores utilizavam o que indicavam e que só houve tempo para ler 1/5 dela, impossibilitando-lhes uma avaliação acurada desse item. Quanto à Didática dos professores, os alunos manifestam que variou de ótima a ruim, com

predominância de boas qualidades dos professores para o ensino. Igualmente se manifestam quanto à relação professo-aluno: depende do professor, mas no geral é ótima ou boa. Os processos de avaliação são considerados por 33,3% dos alunos como bons, adequados satisfatórios ou gratificantes, mas outros 33,3% apontam que, em geral, não eram adequados, por serem ultrapassados, não terem critérios explícitos e serem muito pautados em seminários. Os demais apresentam comentários sobre o excesso de valorização das provas escritas e a mesmice do processo.

*"Os de sempre: provas, trabalhos e até chamada oral de Latim".*

(Letras - Araraquara)

Quanto às atividades práticas, a maioria (71,4%) faz sérias restrições, especialmente no que se refere à utilização do laboratório de idiomas, contrariando o que está posto no Catálogo do Curso, sobre ser sua principal função, dar atendimento aos alunos do curso de Letras no sentido de auxiliá-los no entendimento e conversação de uma língua estrangeira. (Catálogo do Curso de Letras, p. 11.)

*"Nesse ponto há uma grande falta de seriedade. Como é possível uma pessoa se formar em inglês sem sequer ter ido ao laboratório de idiomas?"*

(Letras - Araraquara)

Quanto aos estágios e visitas, 52,4% fazem referências ao desenvolvido na disciplina Prática de Ensino e o avaliam como bons e muito bons, embora sejam citados os prejuízos provocados pela greve de professores. Em menor proporção há manifestações sobre os estágios terem sido poucos, banais, raros, desinteressantes e provincianos.

Na avaliação apresentada pelos sujeitos do Curso de Ciências Sociais, de Araraquara, sobre os mesmos quesitos, os conteúdos são qualificados positivamente por 44,7% dos sujeitos. 29,0% apresentam aspectos positivos e negativos para disciplinas distintas, enquanto os demais só apontam suas falhas. A bibliografia é considerada como boa, excelente ou ótima por 50,0% dos sujeitos, e 31,6%, apesar de também qualificá-la como boa, mostram algumas de suas limitações. A didática dos professores é avaliada como variável, de muito boa a ruim, sempre em função de particularidades do trabalho de cada um, assim como o relacionamento dos professores com os alunos. Entretanto, é possível entrever que essas relações são quase sempre satisfatórias. Quanto aos processos de avaliação, 23,7% indicam que são adequados e positivos e os demais apontam suas

limitações, considerando que precisam ser melhorados ou que não são adequadamente cuidados. Sobre as práticas, 73,7% dos sujeitos consideram que não houve ou que foram muito limitadas. Os estágios e visitas são avaliados exclusivamente através das atividades desenvolvidas nas disciplinas pedagógicas, especialmente na Prática de Ensino, e os alunos dividem-se em três grupos equitativos ao apreciá-las: foram boas ou excelentes por permitirem ver a realidade, foram prejudicadas pela greve dos professores e foram inadequadas e poucas, deixando a desejar.

Na avaliação global do curso empreendida pelos alunos de Ciências Sociais, de Marília, observa-se que os conteúdos são analisados através da atribuição de qualidades positivas e negativas para disciplinas distintas por 50,0% dos sujeitos. Assim, há disciplinas em que os conteúdos foram cotados como relevantes, interessantes e contextualizados historicamente, enquanto outros o foram como desnecessários, óbvios, incoerentes com o curso e ligados apenas à forma. Dos demais, 30,0% consideram que todos foram adequados e que não poderiam ter sido melhores, e 20,0% não responderam à questão. A bibliografia foi avaliada por todos como rica e diversificada, mas há considerações sobre a inexistência de títulos na biblioteca. Sobre a didática do professor, um aluno (10,0%) estima não poder avaliá-la. Os demais julgam-na variável, de ótima a péssima, dependendo do professor. O relacionamento professor-aluno também é considerado variável por 60,0% dos sujeitos, e os demais o consideram no geral bom. Quanto aos processos de avaliação, os sujeitos se dividem. Uma parte considera-os tradicionais por pautarem-se em provas, trabalhos e seminários, e outra entende-os como variáveis, diferenciando-se com os professores, indo da consideração de toda a produção do aluno, até à nota como ameaça e provas coercitivas. As atividades práticas são avaliadas negativamente por 60,0% dos sujeitos que as julgam em maioria como inexistentes, neutras e sem orientação e objetividade quando há referências a pesquisas de campo. Quanto aos estágios e visitas, atêm-se aos primeiros, desenvolvidos na disciplina Prática de Ensino e julgam-nos em maioria (80,0%) como inadequados, decepcionantes e retrógrados. Quando muito, há considerações sobre terem sido razoáveis, proporcionando conhecer o trabalho do professor em sala de aula.

Dentre os alunos de Geografia, de Presidente Prudente, 65,6% apontam aspectos positivos e negativos dos conteúdos tratados. Fazem considerações quanto a terem sido de modo geral bons e adequados, mas fazem restrições dado alguns terem sido incompletos ou desligados da realidade e queixam-se do pouco trabalho com mapas na sala de aula. Sobre os conteúdos das disciplinas pedagógicas apontam que há repetições e textos muito extensos para ler. Os demais julgam que os conteúdos tratados foram excelentes, de alto nível científico, permitindo avaliar criticamente o contexto atual. Quanto à bibliografia, todas as considerações refletem a sua boa qualidade, com algumas considerações de que há

textos difíceis e indicações repetidas. A didática dos professores e o relacionamento desses com os alunos, tal como nos demais cursos, são considerados pela maioria dos sujeitos como variáveis, sempre dependendo do professor. Quanto aos processos de avaliação, as opiniões se dividem. As mais frequentes (48,3%) apontam as formas de avaliação onde as provas ganham destaque, embora boa parte desses mencione trabalhos, seminários e participação dos alunos. Destacam-se também três grupos menores de respostas, com idênticos percentuais (10,3%) que avaliam distintamente os processos em questão. Um considera que são variáveis, dependendo dos professores e que os critérios não ficam claros; outro, que os processos de avaliação são ultrapassados, e um terceiro, que a maioria dos professores avalia bem. As atividades práticas e práticas de laboratório foram consideradas numericamente insuficientes pela maioria dos alunos (58,6%), e 17,5% lembram que os trabalhos de campo foram excelentes. Dos demais, 10,3% avaliam que as práticas foram boas, significativas e bem aproveitadas. Os estágios e visitas também são vistos pela maioria com restrições, uma vez que as observações dos sujeitos atêm-se mais sobre os desenvolvidos na disciplina Prática de Ensino que foram prejudicados pela greve dos professores. No entanto, há destaques sobre terem sido bons por oferecerem o conhecimento sobre a realidade escolar. Mesmo entre os que apresentam as limitações dos estágios, há manifestações sobre os trabalhos de campo terem sido ótimos. Vale lembrar que este curso oferece anualmente quatro grandes viagens de estudos para as diferentes regiões do país, aos alunos que se engajam na preparação dos eventos. Entretanto, percebe-se que esses trabalhos de campo, assim como outros de menor vulto, também proporcionados pelo curso, não causam grande impacto nos alunos, pelo menos quando avaliam essas práticas. Nas suas respostas a essa questão, eles aparecem secundariamente.

Os alunos de Geografia, de Rio Claro consideram em maioria (85,7%) que o conjunto dos conteúdos oferecidos foi bom ou adequado, mas apresentam uma série de restrições de ordens diversas. Consideram que alguns foram muito extensos e tratados superficialmente, que não há integração entre eles, que faltaram conteúdos para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, que a parte de Geografia Humana ficou prejudicada e que, muitas vezes, as formas de ensino é que os comprometem. A bibliografia também foi avaliada positivamente quanto à sua qualidade pela maioria dos alunos. As restrições apresentadas foram poucas e pautam-se especialmente na impossibilidade de usá-la totalmente pela falta de tempo e de domínio de língua estrangeira. No que se refere à didática dos professores, os alunos dividem-se nas opiniões, uma vez que 50,0% consideram-na predominantemente boa, e os outros 50,0% como deixando a desejar. O relacionamento dos professores com os alunos é percebido pela maioria (71,4%) como variável, mas prevalecem as boas relações. Sobre os processos de avaliação, são destacadas as provas, trabalhos, seminários e relatórios, com a

observação de que as provas requerem muita memorização e que são, no conjunto, contestáveis por não medirem a capacidade do aluno. Quanto às atividades práticas, 35,7% fazem referências aos trabalhos de campo, avaliando-os como adequados e interessantes. Os demais opõem-se a esses julgamentos, entendendo que as práticas foram limitadas e até inexistentes. Queixam-se que o acesso aos laboratórios só é possibilitado aos alunos que fazem estágio de iniciação científica.

*"O Guia do Estudante cita que a minha Faculdade tem um laboratório de Climatologia. Nenhum aluno da minha sala viu ou teve contato com esse laboratório. Outro, o de Cartografia Digital, é pouco acessível sob o argumento de que tumultua o Departamento. Não há conhecimento sobre o instrumental com o qual o geógrafo trabalha. Curiosamente tudo isso é apresentado no programa "Venha nos Conhecer" para as pessoas que não são da Universidade."*

(Geografia - Rio Claro)

A avaliação dos alunos sobre a utilização de equipamentos corrobora a da coordenadora do Conselho de Curso por mim entrevistada. Só os estagiários e monitores têm acesso à sua utilização, mesmo considerando a subutilização dos laboratórios e aparelhos e a impossibilidade de o aluno de graduação desenvolver atividades que possam melhorar a sua formação. Sobre os estágios, os alunos não fazem julgamentos. 14,3% apenas mencionam que existiram os de Prática de Ensino e de Iniciação Científica para os que o conseguiram. A maioria (64,3%) atém-se às visitas e dividem-nas quanto a terem sido proveitosas ou não. Consideram que algumas foram proficuas e outras sem objetividade, dada a falta de preparo. Um aluno chega a afirmar que *"fui sem saber o que ia ver, e voltei sem saber o que vi."*

Os alunos de Psicologia foram, dentre todos os da área de Ciências Humanas, os que apresentaram os maiores percentuais de abstenção de respostas aos itens da questão que solicitava uma avaliação de alguns aspectos do curso. Sobre os conteúdos aos quais foram expostos, 47,8% dos sujeitos apontam características positivas quanto a terem sido adequados e interessantes, mas a maioria desses também mostra que apresentavam limitações: voltam-se predominantemente para uma única área e, por vezes, são desinteressantes e insuficientes. Os que os avaliam apenas nos seus aspectos negativos (17,4%) engrossam o rol das limitações: são tratados de forma superficial e precisam ser atualizados. A bibliografia é, no geral, avaliada como boa, mas também são apresentadas



considerações quanto a ser variável de disciplina para disciplina. Em algumas, julgam que precisa ser atualizada e mais bem indicadas, e em outras, é excelente. A didática dos professor é apresentada pela maioria dos alunos como variável de boa a péssima, mas é perceptível a tendência em julgá-la como predominantemente inadequada. O relacionamento professor-aluno é considerado satisfatório pela maioria, havendo também manifestações de que pode se estabelecer de forma conflituosa, dependendo das pessoas que estão envolvidas. Sobre os processos de avaliação, 21,7% dos sujeitos observam que não interessa o que o professor usa para avaliar mas sim, os critérios que utiliza. No entanto, nada explicitam sobre isso. 26,1% apontam que as provas, fichamentos e seminários são as formas mais freqüentes, e 13,1% que os processos de avaliação são insuficientes, péssimos e retrógrados. A propósito das atividades práticas, a totalidade dos alunos apresenta as suas limitações, quer nas que dizem respeito às desenvolvidas na disciplina Prática de Ensino, quer nas de laboratórios e formação de psicólogo, com poucas ressalvas quanto a terem sido proveitosas. Quando tratam de estágios e visitas, as respostas são diversas e pulverizadas, permitindo, entretanto, entrever que aconteceram, que uma parte foi adequada e outra insatisfatória.

### **3.3 - A adequação do curso à formação de professores e as condições para o exercício profissional**

Ao se manifestarem sobre a adequação do curso que estavam concluindo para com a formação de professores (questão 15), os alunos do curso de Letras, de Araraquara, dividem-se equitativamente nas opiniões. Um grupo considera que o curso é adequado à formação de professores, mas recomenda algumas modificações na sua organização e funcionamento, de modo a introduzir disciplinas que privilegiem o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, como Literatura Infante-Juvenil, que as disciplinas específicas e pedagógicas se integrem e que haja maior aproximação com a realidade das escolas em que vão trabalhar. Outro grupo considera que o curso não é adequado à formação de professores, por privilegiar a formação de pesquisadores e por não ter conseguido concatenar as modalidades Licenciatura e Bacharelado, pois os conteúdos específicos e a formação pedagógica acabaram manifestando-se como insuficientes e desarticulados. Um terceiro grupo avalia que o curso é parcialmente adequado à formação de professores e observando que, da forma como o curso está organizado, as reflexões e o trabalho sobre ensino e formação de professores só acontecem no final do curso, fazendo com que o aluno, durante os três primeiros anos de Universidade, sequer se lembre de que será professor.

*"Considero que essa formação é parcial porque, se por um lado este é um dos melhores cursos de Letras do Estado de São Paulo - bons professores, apesar de alguns maus - o lado pedagógico e da realidade da profissão do professor são deixados muito para a fim do curso. Acho que deveria ser um curso mais voltado para a área de educação, sem deixar de dar importância ao português, inglês etc."*

(Letras - Araraquara)

Quando solicitados a responder sentem-se em condições de exercer a profissão para a qual estavam se habilitando (questão 2), a maioria (76,5%) avalia que sim e os argumentos para esse posicionamento são variados. Para uma parte desses sujeitos, este curso de Letras ofereceu subsídios (sem que fossem esclarecidos quais), para outros, as disciplinas pedagógicas permitiram as condições para darem boas aulas e para os demais, a dedicação pessoal ao curso e o fato de alguns já darem aulas foram fatores determinantes para sentirem-se em condições de serem professores. Os que se manifestam negativamente (23,8%), sentem-se inseguros para iniciar o trabalho como professores e fazem considerações sobre o distanciamento entre o curso e o magistério.

É interessante notar que, no conjunto os alunos do curso de Letras não o avaliam como plenamente adequado à formação de professores. Mesmo os que se manifestam positivamente à questão apresentam algumas reservas quanto à sua organização. Por outro lado, a maioria desses mesmos alunos avalia que se sente em condições de exercer o magistério, o que enseja a consideração de que a formação desses, enquanto professores, ocorre, apesar de o curso não se preocupar com isso.

Frente às mesmas questões, 50,0% dos alunos de Ciências Sociais, de Araraquara, manifestam que o curso é adequado à formação de professores por proporcionar bom embasamento teórico e conhecimento crítico da realidade social e escolar, oferecer condições para a docência e ser melhor que os cursos das faculdades particulares. 31,5% discordam, afirmando que o curso não se dirige à formação de professores por ligar-se mais à pesquisa e à vida acadêmica, distanciar-se da realidade e pautar-se mais em conteúdos teóricos e pouco específicos para o ensino. Consideram ainda que as disciplinas pedagógicas apresentam limitações e que as greves da rede pública complicam a formação para o magistério. Os que avaliam que o curso atende parcialmente ao objetivo de formar professores, também mencionam as limitações das disciplinas pedagógicas, a falta de entrosamento entre essas e as específicas e de atividades práticas. Quanto a sentirem-se em condições de exercer a profissão, a maioria (55,3%) manifesta-se

positivamente, especialmente por ter o domínio dos conteúdos e considerar que o exercício do magistério depende da capacidade de cada um.

Dentre os de Ciências Sociais, de Marília, 30,0% dos alunos consideram que o curso que concluíam não era adequado à formação de professores e não apresentam justificativas sobre esse posicionamento. Outros 30,0% indicam que, dada a natureza do conteúdo tratado, o curso presta-se à formação de quadros para o magistério, e 40,0% julgam que esses mesmos conteúdos precisam ser revistos, pois permitem apenas em parte que o curso dirija-se à formação de professores. Quanto a sentirem-se em condições de exercer o magistério, as opiniões dividem-se equitativamente. 50,0% consideram que sim, o curso é um bom referencial para se iniciarem na profissão. Os outros 50,0% entendem que não reúnem as condições para exercerem o magistério, pois falta-lhes o domínio dos conteúdos e experiência no trabalho docente.

Para 41,4% dos alunos de Geografia, de Presidente Prudente, o curso é adequado à formação de professores por oferecer um conjunto de conhecimentos voltados para esses objetivo. Dos demais, 37,9% entendem que o curso cumpre parcialmente essa função por apresentar deficiências especialmente nas disciplinas pedagógicas e por voltar-se mais para o Bacharelado e 17,2% avaliam que o curso não é adequado para a formação de professores por preocupar-se mais com a preparação de pesquisadores e ter a maioria dos seus conteúdos afastados dos necessários à atuação no ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Quanto a sentirem-se em condições de exercer a profissão, a maioria (58,6%) manifesta-se negativamente, apontando a falta de prática para o trabalho docente e a necessidade de aprofundamento nos estudos após o seu término. Há ainda os que expressam sentirem-se inseguros ou terem dificuldades pessoais para iniciarem-se no magistério. Dos demais, 27,6% julgam estar preparados para a profissão pelo fato de o curso ter oferecido formação para isso e por abrir a possibilidade de buscarem na literatura, em congressos e em cursos de extensão o que lhes faltar, e 13,8% sentem-se parcialmente capazes de exercer o magistério, por limitações pessoais e insegurança, uma vez que o curso foi adequado.

Para 21,4% dos alunos de Geografia, de Rio Claro, o curso é adequado à formação de professores por oferecer boa qualidade de ensino, e 28,6% consideram que essa adequação é parcial pelo fato das disciplinas específicas ligarem-se pouco às questões de ensino e faltar-lhes mais atividades práticas. Os que consideram que o curso não é adequado à formação de professores (35,7%) apontam que o curso não se volta para esse objetivo.

*"A Universidade Brasileira mostra-se despreocupada para com a formação de professores."*

(Geografia - Rio Claro)

Quanto a sentirem-se em condições de exercer a profissão, 85,7% dos sujeitos do curso de Geografia, de Rio Claro, manifestam-se afirmativamente, mas não se furtam de explicitar que o esforço pessoal foi determinante para que isso acontecesse ou que terão que se empenhar muito para trabalhar no ensino. Os demais (14,3%) não se sentem em condições de serem professores por ter-lhes faltado a prática de sala de aula e pelo curso, como um todo, não estar voltado para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

Os alunos de Psicologia manifestam em maioria (65,2%) que o curso que concluíam não se adequa à formação de professores. Julgam que não há dedicação do curso a esse intento e que precisaria ser revisto, caso pretendesse formar professores. Dos demais que respondem à questão, 13,1% consideram que, apesar de não ser excelente, o curso de Psicologia é capaz de formar bons professores, pois é um bom curso. Quanto a serem professores a maioria (52,7%) julga não ter as condições necessárias, especialmente pelo fato de o curso não oferecer formação para isso e por não terem interesse por essa profissão.

É interessante notar que, em diferentes cursos, com exceção dos de Geografia, de Presidente Prudente e de Psicologia, a maioria dos alunos considera ter as condições necessárias para serem professores, mesmo quando manifestam predominantemente que o curso que concluíam não é adequado à formação de professores.

### **3.4 - O Professor da Licenciatura: o melhor e o que atuou mais negativamente**

#### **Os melhores professores**

Ao reportarem-se aos melhores professores que tiveram no curso, a maioria dos alunos Letras (53,4%) caracteriza as suas aulas como claras, interessantes, descontraídas, com boas explicações, exemplos e incentivos ao aluno para que valorizasse o conteúdo. Pela forma como os alunos apresentam essas aulas, presume-se que tenham sido predominantemente expositivas, embora essa estratégia não tenha sido mencionada. Os demais, caracterizam-nas como expositivas, bem cuidadas e planejadas, com a participação dos alunos, ou com discussões de livros e apostilas elaboradas pelo professor.

*"Ela planejava totalmente as aulas e, antes do início de cada assunto, colocava na lousa o planejamento do semestre, assim como seus objetivos, bibliografia etc. Era perceptível que ela*

*pesquisava muito a respeito de todos os assuntos que trataria em aula. Procurava esmiuçar bem, esgotar o assunto."*

(Letras - Araraquara)

A participação dos alunos nas aulas do melhor professor era, na avaliação da quase totalidade dos sujeitos, freqüente e espontânea. Faziam e respondiam a questões, concordando ou contrariando as posições do professor, apresentavam seminários, pesquisas e encenações. As avaliações desses professores variavam entre provas, seminários e trabalhos escritos. Uma pequena parte dos sujeitos faz menção à participação do aluno em classe também ter sido considerada nas avaliações de desempenho. O relacionamento do aluno com o seu melhor professor foi avaliado como o melhor possível, ótimo e bom pela totalidade dos sujeitos. Ao referirem-se a outros aspectos do melhor professor, os alunos apontam prioritariamente características relacionadas ao bom desempenho no ensino (71,4%) tais como, o domínio do conteúdo, boa didática, clareza, preocupação em despertar no aluno o interesse pelo estudo e o senso crítico, as aulas bem preparadas, a pontualidade e a crença na capacidade do aluno. Embora com freqüências menores, apresentam ainda características que dão suporte ao ensino como, boa formação acadêmica e características pessoais, tais como carisma, companheirismo e simpatia.

Os melhores professores escolhidos pelos alunos de Ciências Sociais, de Araraquara, davam aulas expositivas e, pelo que se depreende das manifestações dos sujeitos, eram "expositivas com molho", conforme uma das considerações.

*"Nos fazia viajar diante de suas explanações e entender a grandeza dos autores."*

(Ciências Sociais - Araraquara)

Conseqüentemente a participação dos alunos nas aulas era geralmente boa, com interesse, bom-humor e receptividade. As avaliações dos melhores professor apontados pelos alunos de Letras pautavam-se especialmente em provas escritas ou dissertativas e trabalhos, havendo poucas indicações sobre a existência de outras formas de avaliar. O relacionamento dos alunos com esses professores variava entre excelente, ótimo, bom, satisfatório, com menções de cultivo ao diálogo e à amizade. Dentre outros aspectos destacados dos melhores professores, predominam os que dizem respeito ao domínio do conteúdo e ao bom relacionamento estabelecido com os alunos, embora características pessoais como dedicação, simplicidade e respeito, dentre outras, também sejam apontadas. Merece destaque uma qualidade do professor apontada por um aluno:

*"Ele nunca pensou em fazer seminário."*

(Ciências Sociais - Araraquara)

Quando os sujeitos do curso de Ciências Sociais, de Marília referem-se aos seus melhores professores, 30,0% apontam que davam aulas expositivas ou através de seminários. Os demais relatam que as aulas eram dinâmicas, instigantes, com preocupação em relacionar a teoria à prática, estimulando a participação dos alunos. Essa participação dava-se predominantemente por interferências, quando necessárias, havendo alusões ao fato de poucos alunos demonstrarem ter interesse pelas aulas. As avaliações pautavam-se especialmente na participação dos alunos, na qualidade dos "papers" sobre as leituras solicitadas, em provas e seminários. Para a quase totalidade dos alunos, o relacionamento que se estabelecia entre eles e o professor era ótimo, muito bom ou bom. Dentre outros aspectos apontados nos melhores professores, prevalecem o domínio dos conteúdos, a seriedade no trabalho, a capacidade de síntese e clareza nas explicações, sempre associados ao gosto pelo ensino.

Para 55,2% dos alunos de Geografia, de Presidente Prudente, os seus melhores professores davam aulas expositivas, entremeadas por seminários, vídeos, discussão de textos previamente lidos, apresentação de gráficos e trabalhos de campo, sempre com boa didática. 34,4% relatam que as aulas eram dinâmicas, com grande participação dos alunos, sem serem cansativas. Há ainda menções sobre o melhor professor ter se preocupado nas suas aulas com a formação do aluno para o magistério. A maioria destes sujeitos considera que a participação dos alunos nas aulas era constante e dava-se pela atenção ao que era exposto, pela apresentação de perguntas e por respostas aos questionamentos, pela coleta de material de jornais e revistas que tivessem interesse para a aula. Há também alusões de que a participação dos alunos era restrita a poucos, mas que o professor incentivava a manifestação de todos. A avaliação dos alunos dava-se através de estratégias diversificadas: provas, trabalhos, seminários, fichamentos, trabalhos de campo e participação dos alunos no conjunto das atividades propostas pela disciplina. O crescimento e desenvolvimento global do aluno ao longo da disciplina também foram considerados como tendo sido o objeto da avaliação do melhor professor de 24,4% dos sujeitos. O relacionamento dos alunos com os melhores professores é relatado como muito bom, bom e ótimo por 75,9% dos sujeitos e como normal, com certo distanciamento, por 20,7%. Há entretanto manifestações de que, por vezes, havia certo estranhamento entre as partes, sem contudo impedir que o docente fosse avaliado pelo aluno como um bom professor.

*"Nosso relacionamento era bom, mas às vezes ele me deixava meio intrigada. Era meio estourado tendo me dado uma resposta grosseira."*

(Geografia - Presidente Prudente)

Dentre outras características do melhor professor, apontados pelos alunos de Geografia, de Presidente Prudente, destacam-se com maior frequência (75,9%) as que se relacionam ao ensino e bom desempenho em sala de aula: a boa didática, o domínio e a abordagem adequada dos conteúdos, a preocupação com a aprendizagem do aluno e a capacidade de relacionar os conteúdos. Características pessoais são também apontadas: a vontade de mudar as coisas, a intimidade com os alunos e a simplicidade.

Pelas manifestações de 42,9% dos alunos de Geografia, de Rio Claro, observa-se que o melhor professor por eles considerado dava aulas expositivas, com dinamismo, domínio e clareza, ensejando até manifestações poéticas sobre tal desempenho.

*"Expunha claramente o assunto abordado em cada aula e deste tinha pleno domínio. Vimos nos seus olhos que aquilo tudo era vida, alma, coração. Era como se tudo dominasse suas células e vertia pelos poros."*

(Geografia - Rio Claro)

Os demais referem-se às aulas do melhor professor como tendo sido ricas em conteúdos, voltadas tanto para a teoria como para as atividades práticas e com preocupação de ensinar a planejar o trabalho futuro. Segundo a maioria dos alunos, a participação nas aulas dava-se através da discussão de trabalhos, interpretação de mapas, leituras, comentários e debates, dentre outras formas. Há alusões sobre ter havido liberdade de manifestações durante as aulas. Vale destacar a observação de um sujeito sobre uma boa aula não ter necessariamente questionamentos dos alunos, dado o desempenho do docente:

*"A participação dos alunos era mínima pois pela especialização de tantos anos, a professora realizava suas exposições com uma perfeição lógica tão grande, que chamou a atenção de vários alunos. Assim, ela respondia a quase todas as possíveis dúvidas antes que perguntássemos."*

(Geografia - Rio Claro)

Sobre a avaliação, 42,9% dos sujeitos desse curso referem que o melhor professor avaliava os alunos pelo desempenho global apresentado durante o desenrolar da disciplina, no qual se incluíam a participação nas aulas, os trabalhos orais e escritos que eram corrigidos e devolvidos ao aluno, sem que houvesse atribuição de notas. Os demais referem-se a provas, trabalhos, leituras de textos e relatórios. O relacionamento entre alunos e o melhor professor é sempre considerado como positivo: ótimo, muito bom, bom e de amizade. As outras características desse professor, arroladas pelos alunos, ligam-se especialmente ao trato com situações de sala de aula: interesse pelo ensino, cuidado com a formação do aluno e equilíbrio para resolver situações constrangedoras ou complexas em sala de aula. Qualidades pessoais como interesse pelo social, simplicidade, firmeza de caráter e personalidade, também são consideradas.

Para a maioria dos alunos de Psicologia (87,0%), os seus melhores professores davam aulas expositivas, com domínio de conteúdo e discutindo textos, de forma a torná-las dinâmicas, tendo qualidades, consideradas por eles essenciais, para a docência:

*"Ela tem uma grande magnetismo pessoal e facilidade para integrar o conhecimento e expor. Não há instrução pedagógica e didática que consiga essas qualidades em um professor: ou se tem esse dom e se desenvolve, ou então não se tem e se torna um professor limitado e mediocre."*

(Psicologia - Assis)

A participação dos alunos nas aulas é reputada pela maioria dos alunos como boa, manifestada predominantemente através da assiduidade e do estudo dos textos para a participação nos debates. Sobre as formas de avaliação empreendidas pelo melhor professor, destacam-se as provas e trabalhos, mas evidenciam também a participação e o interesse dos alunos nas aulas. Para a quase totalidade dos alunos, o relacionamento estabelecido com o melhor professor foi sempre ótimo, muito bom e bom e, mesmo quando avaliado como restrito, não deixava de ser positivo. O domínio, a atualização e a forma de explorar os conteúdos, a boa didática e o interesse pela boa formação do aluno, são outras características do bom professor valorizadas pelos alunos do curso de Psicologia.

*"Tinha senso crítico. Fazia com que nós não nos acomodássemos frente a um texto, tentando explorá-lo no que*



*concerne ao seu conteúdo e o porquê de estar sendo produzido daquela forma naquele momento, e o significado disso."*

(Psicologia - Assis)

### **Os professores que atuaram mais negativamente**

Assim como sobre os melhores professor, os alunos puderam manifestar-se sobre os que atuaram mais negativamente na formação que tiveram no curso que estavam concluindo.

A totalidade dos alunos do curso de Letras, de Araraquara, caracterizam as aulas dos professores que contribuíram mais negativamente através de comentários pejorativos: não dava aulas, ficava enrolando ou faltava, dava textos para lermos durante a aula ou ele próprio os lia, feito um robô que fala sozinho, viajando sobre política e futebol, fazendo terror e destruindo a auto estima dos alunos, dentre outros. A participação dos alunos nas aulas é vista por 38,1% dos alunos como inexistente, e por outros 38,1% como rara. Os demais fazem menções sobre a participação ser regular ou razoável e sobre o alto índice de ausências nessas aulas.

*" Poucos compareciam à aula. Na lista de presença 20, na sala 6."*

(Letras - Araraquara)

Sobre as avaliações, 47,6% relatam que se davam especialmente através de provas, caracterizadas como mal elaboradas, assustadoras, quilométricas, patéticas, que requeriam "decoreba", podendo estar associadas a trabalhos em sala de aula, monografias e seminários. Os demais fazem comentários sobre o professor não avaliar e atribuir uma nota qualquer, tirar a média das notas obtidas em duas disciplinas oferecidas anteriormente e não ter critérios explícitos. Sobre o relacionamento que se estabelecia com este professor, 73,9% referem-se à sua inexistência ou ao seu distanciamento, superficialidade, hostilidade e indiferença. O restante considera-o normal ou bom e formal. Outras características levantadas pelos sujeitos sobre o professor que atuou mais negativamente associam-se predominantemente ao ensino ou manejo de sala de aula: falta de vontade ou preguiça de dar aulas, falta de didática, é um ditador, autoritário e inflexível, despreza o saber do aluno e é mais interessado na política departamental que no ensino. Um aluno sintetiza:

*"Foi simplesmente o pior."*

(Letras - Araraquara)

Dentre os sujeitos do curso de Ciências Sociais, de Araraquara, um (2,6%) considera que nenhum professor atuou negativamente sobre a sua formação. Dos demais, 34,3% referem que o professor dava muito mal as suas aulas pois, propunha os conteúdos e encaminhava-os de forma insatisfatória, através da leitura de textos complexos em sala, aos quais se somavam poucas explicações. Essas aulas podiam ser também através de seminários apresentados pelos alunos. 21,1% referem que o professor não dava aulas, faltava muito, enrolava e, quando comparecia, manifestava não ter preparado.

*"A aula era baseada em "sabe lá o quê".*

(Ciências Sociais - Araraquara)

Há ainda explicitações de 26,3% dos sujeitos sobre essas aulas terem sido expositivas, mas com péssima dicção e má vontade do professor, e de 13,2% sobre as aulas desenvolverem-se em clima de desânimo, irritação, desconfiança e tensão. Para a maioria dos sujeitos, a participação dos alunos era inexistente ou praticamente nula, com desinteresse e apatia.

*"Não havia participação. O ambiente era sonolento e sepulcral."*

(Ciências Sociais - Araraquara)

Há, entretanto, manifestações de que havia participação dos alunos, embora moderada, através de questionamentos ou só para discordar do professor. A avaliação dava-se principalmente através de provas e trabalhos, mas podia estar associada à elaboração de relatórios ou de planejamentos e à participação em aula. Há, dentre as respostas dos sujeitos, manifestações negativas sobre as avaliações: as provas eram horripilantes, o planejamento solicitado não foi sequer lido, os alunos foram aprovados sem que tenha havido avaliação e existia de um pacto de mediocridade. Para a maioria dos alunos (55,3%), o relacionamento estabelecido com o professor era insatisfatório, variando de péssimo a indiferente. Já para 34,2%, esse relacionamento era bom, razoável ou normal, indicando que, por vezes, mesmo quando o aluno faz restrições ao trabalho do professor, as relações pessoais amistosas podem estabelecer-se. Dentre outras características do professor que atuou mais negativamente na formação que tiveram, os alunos apontam em maioria

(71,1%) as que se relacionam ao trabalho de sala de aula: prepotência minando o ensino e determinando pouco envolvimento do aluno para com a aprendizagem, o descaso para com as aulas, e a falta de didática e de conhecimento. Características pessoais como ironia, falta de educação, nervosismo e tirania também são arroladas.

Ao se referirem aos professores com atuação mais negativa durante o curso universitário que concluíam, a maioria dos sujeitos do curso de Ciências Sociais, de Marília (60,0%), expressam que esses eram apáticos ao ministrarem suas aulas, tornando-as monótonas, limitando-se à leitura de textos e evidenciando que não foram preparadas. Dos demais, 30,0% apenas referem que eram expositivas, e 20,0% não respondem à questão. A participação dos alunos era restrita, evidenciando desinteresse e medo, segundo um grupo de sujeitos e, quando existente, dava-se através da apresentação de fichamentos ou de perguntas e respostas ao professor, para manifestar interesse, segundo outro grupo. As avaliações eram realizadas através de provas e trabalhos e parte dos sujeitos explicita que os alunos desconheciam os critérios de correção.

*"As provas e trabalhos não eram mostradas aos alunos para que vissem suas limitações e comparassem-nas. Acho que as notas eram dadas no "olhômetro".*

(Ciências Sociais - Marília)

Sobre o relacionamento que se estabelecia entre o aluno e professor, 20,0% reputam-no como bom, e os demais apontam formas conflituosas - discordância, "pé-de-guerra" - ou a sua inexistência - qual relacionamento?, sentia-me um E.T.. A propósito de outras características deste professor são apresentados aspectos que se ligam ao ensino: falta de didática, critérios duvidosos de avaliação, desinteresse, ausências às aulas e a idealização de um aluno inexistente.

Para parte dos alunos (44,8%) de Geografia, de Presidente Prudente, o professor que influenciou mais negativamente a sua formação não dava aulas, enrolava, não manifestava vontade de ensinar ou não ensinava. 17,2% relatam que as aulas eram expositivas, com textos ou vídeos, trabalhos de campo, exercícios e seminários, ou seja, eram utilizadas as mesmas estratégias e material didático que o melhor professor lançava mão. O que os diferencia, quanto às aulas, é o julgamento que os alunos fazem da sua didática e o tratamento dado aos conteúdos e aos alunos. Os demais relatam que, nas aulas, o professor, por eles considerado, prendia-se a um texto que era lido, ou não preparava as aulas ou ainda, não ensinava, dando trabalhos de cartografia para copiar. A participação dos

alunos nestas aulas era desencorajada, inexistente ou extremamente limitada, na avaliação da maioria dos alunos.

*"Assinavam a lista e iam embora, ou ficavam olhando produtos de beleza."*

(Geografia - Presidente Prudente)

Entretanto 10,3% dos alunos relatam que a participação dos alunos nas aulas do professor por eles considerado como o que teve atuação mais negativa, foi boa, havendo perguntas e colocações. As avaliações davam-se através de provas e trabalhos, havendo menções de que eram difíceis, exigindo respostas que reproduzissem os textos, ensejando a cola. Consideram ainda que o professor utilizava-se da avaliação para se impor enquanto autoridade, como forma de suprir as deficiências que tinha no ensino e que os critérios utilizados eram absurdos, podendo incluir até a simpatia e a beleza das alunas. Para 24,1% dos sujeitos, o relacionamento entre o professor considerado e os alunos era péssimo, com queixas de que, na ausência do aluno, o professor fazia comentários desairosos sobre a pessoa. Para 31,0%, o relacionamento era formal, indiferente ou superficial e, para os demais, era bom, razoável ou normal. Os outros aspectos desses professores, levantados pelos sujeitos, referem-se especialmente à falta de vontade, descompromisso ou comodismo para com o trabalho, as deficiências no que diz respeito aos conteúdos e à didática e a displicência para refletir cientificamente sobre o que é ensinado.

Frente às mesmas questões, 35,7% dos alunos de Geografia, de Rio Claro, relatam que o professor que os influenciou mais negativamente na formação que tiveram na Universidade, dava aulas lendo apostilas ou partes de livros. Os demais referem-se às aulas desse professor como sendo mal preparadas, apressadas para que terminassem logo e com conteúdos fora do programa estabelecido, chegando a afirmações deselegantes, preconceituosas e pretensiosas.

*" O programa real não correspondeu ao formal. Pedia aos alunos que levassem, para a sala de aulas, textos de qualquer fonte para os debates. Contribuía fazendo seriamente afirmações do tipo: "Prestem concurso para o Banco do Brasil porque na Geografia não há emprego para todos". "Na Unesp não há pesquisadores". "Não público artigos porque seria como cagar sem ter vontade". "O Sargentelli promove a valorização da mulata". "No Nordeste o povo quase não*

*trabalha, é só carnaval". "O Sul sustenta o Nordeste."  
Enquanto a sala debatia ele atuava como mediador.*

(Geografia - Rio Claro)

Sobre a participação dos alunos nas aulas desses professores, 42,8% dos sujeitos referem que era péssima e que após a assinatura da lista de presença, iam saindo aos poucos. 28,6% consideram que se dava apenas pela apresentação dos seminários, 14,3% entendem que o aluno não era ouvido, era ouvinte, e outros 14,3% que os alunos participavam dos debates, faziam comentários ou reproduziam os textos. A propósito das avaliações empreendidas por esses professores, os alunos relatam que se davam através de provas feitas em casa ou em classe, por seminários e trabalhos. A participação dos alunos nas aulas era distante ou inexistente, na avaliação da maioria dos sujeitos (71,4%), e razoável ou boa, segundo os demais (28,6%). Dentre outras características dos professores aqui considerados, destacam-se as que se relacionam à despreocupação para com o ensino e a aprendizagem dos alunos, havendo também declarações sobre a falta de didática.

Os alunos do curso de Psicologia posicionam-se de forma semelhante aos dos demais cursos frente a essas questões. As aulas são relatadas por 30,4% dos alunos como tentativas de discussões de textos previamente dados aos alunos que os avaliam como desinteressantes, assim como os trabalhos desenvolvidos na classe. Os demais referem-se às ausências, falta de motivação, fuga do assunto e leitura de resumos da matéria pelo professor.

*"Faltava muito, colocava questões na lousa e pedia que respondêssemos. Debochava das nossas respostas e as corrigia. Depois de uma ou duas horas de aula, considerava-a terminada."*

(Psicologia - Assis)

As avaliações, tal como nos demais cursos, eram realizadas predominantemente através de provas, trabalhos e seminários, com poucas alusões sobre a qualidade das mesmas, mas quando mencionadas, aparecem com considerações negativas: as provas eram complicadíssimas e exigia na avaliação o que não foi dado em sala. Sobre o relacionamento com esses professores, os alunos dividem-se equitativamente nas opiniões. Uma parte considera-o variável de ótimo a razoável e outra de inexistente a péssimo. As outras características desses professores apresentadas pelos alunos ligam-se a dificuldades relacionadas ao domínio de conteúdo, limitações na didática e afastamento ou despreocupação para com o ensino e com a aprendizagem dos alunos.

### 3.5 - Sugestões para a melhoria dos cursos

As sugestões oferecidas pelos alunos de todos os cursos de Ciências Humanas, com vistas à melhoria dos cursos que estavam concluindo atêm-se especialmente à organização da grade curricular e distribuição das disciplinas, e ao trabalho dos professores, e, dada a semelhança de argumentos, puderam ser tratadas em bloco, com destaques para as particularidades apresentadas para cada curso.

As sugestões a respeito da **grade curricular e organização das disciplinas** no curso são apresentadas com maiores percentuais pelos alunos dos cursos de Letras e Ciências Sociais, de Marília e Araraquara (de 38,5% a 48,1%), e com os segundos maiores percentuais pelos dos cursos de Geografia, de Rio Claro e Presidente Prudente, e de Letras. Pedem especialmente a reformulação das grades curriculares, a introdução, retirada, ou reforço de carga horária de determinadas disciplinas.

*"Tirar Teoria da Comunicação."*

(Letras - Araraquara)

*"Aumentar o número de horas/aula de Geografia Física e diminuir a carga horária de Cartografia."*

(Geografia - Presidente Prudente)

*"Que haja a introdução de uma disciplina que ensine interpretação e redação de textos, leitura e memorização."*

(Ciências Sociais - Araraquara)

Sugerem também, enfaticamente, que haja maior entrosamento entre as disciplinas, de forma a integrar os conteúdos, chegando à proposição de uma prática interdisciplinar por alunos de Ciências Sociais, de Araraquara. Também recomendam que as atividades práticas, estágios, trabalhos de laboratório e de campo, sejam ampliados e mais cuidados, em função das deficiências ou falhas apontadas nos diversos cursos, que dizem respeito à ausência de um local ou escola especialmente destinada aos estágios de Prática de Ensino e a não utilização de laboratórios equipados para estudos específicos das áreas, como o de idiomas do curso de Letras, o de Geofísica do curso de Geografia de Prudente e o de Climatologia de Rio Claro. Propõem ainda que sejam revistos os conteúdos e modificadas as ementas de algumas disciplinas, sem entretanto nomeá-las.

As sugestões que se referem ao **trabalho dos professores** são apresentadas com maiores percentuais, variando de 40,9% a 55,6%, pelos alunos de Geografia, de Presidente Prudente, Geografia de Rio Claro, e Psicologia, e com os segundos maiores percentuais pelos alunos de Letras, Ciências Sociais, de Marília e de Araraquara, e referem-se especialmente à necessidade de se ter maiores cuidados na contratação de professores, a fim de que seja contemplada a formação de um corpo docente mais afinado com o ensino. Na mesma direção, sugerem que alguns professores sejam substituídos por não terem boa didática ou bom domínio dos conteúdos ou que lhes sejam oferecidos cursos de reciclagem, especialização ou oficinas pedagógicas, para que tenham melhor desempenho na sala de aula. Sugerem ainda que haja mais integração entre eles, com vistas à melhoria global do curso, destacando a necessidade de relacionamento entre as disciplinas pedagógicas e específicas. Além dessas sugestões, apresentadas pelos alunos dos diferentes cursos, destacam-se algumas específicas de cada um.

*"Que os professores parem com essa mania de mandar xerocar textos que não usam."*

(Geografia - Presidente Prudente)

*"Que os professores revejam e aproveitem melhor o material para as aulas. O laboratório de Geofísica não é utilizado."*

(Geografia - Presidente Prudente)

*"Aumentar o interesse dos professores pelos alunos"*

(Psicologia - Assis)

*"Que os professores se preocupem em fazer a conexão entre o que estamos aprendendo e o que vamos ensinar."*

(Letras - Araraquara)

*"Que os professores não se prendam a uma única linha teórica."*

(Ciências Sociais - Araraquara)

Com menores percentuais, ainda são apresentadas sugestões de outras ordens pelos alunos de todos os cursos.

À propósito das **disciplinas pedagógicas** os do curso de Ciências Sociais, de Araraquara, consideram apenas que precisam de uma profunda reformulação. Já os de Letras arrolam: colocá-las desde o primeiro ano, distribuindo-as ao longo do curso (uma vez que são oferecidas ao final), diminuir as pedagógicas para acrescentar mais Literatura e Teoria Literária, e colocar um professor habilitado para a Prática de Ensino de Alemão, pois, segundo declarações anteriores, a cada ano um professor é "contemplado" com a disciplina.

Os alunos de Ciências Sociais, de Araraquara, fazem propostas, para que **curso noturno** passe por um processo de adequação e lhe seja dada maior atenção; que em situações de sala de aula **o ensino** se distancie das exposições, dos retroprojetores e dos assuntos maçantes e que seja ampliado o acervo da **biblioteca**.

Os de Geografia, de Rio Claro, ainda sugerem que as **relações professor-aluno** sejam melhores e mais dinâmicas e que se realizem reuniões anuais para avaliações mútuas.

Os alunos de Psicologia e de Geografia, de Presidente Prudente, também destacam que é preciso melhorar o ensino.

### 3.6 - Perspectivas de atuação dos egressos

Sobre as pretensões de ocupação que tinham ao concluírem os cursos, os sujeitos da área de Ciências Humanas manifestam-se como segue.

Os alunos de Letras dividem-se quanto às aspirações. Do total, 57,1% desejam ser professores, mas dentre eles apenas um (8,4%) manifesta querer apenas o magistério como ocupação. Os demais desse grupo pretendem dar aulas e estudar outra língua ou aperfeiçoar-se em outra disciplina (66,7%), fazer pós-graduação (25,0%) ou continuar nos empregos que já têm (8,4%), concomitantemente a iniciar-se no magistério. Os que não desejam o magistério como profissão (42,9%), dividem-se entre aspirações individualizadas (33,3%), fazer a pós-graduação (33,3%) e ainda não ter tomado qualquer decisão (33,3%).

Os alunos de Ciências Sociais, de Araraquara, apresentam-se com pretensões semelhantes às dos seus colegas de Letras. 50,0% desejam ser professores de escolas da rede pública ou privada, mas dentre esses, apenas 15,8% querem apenas o magistério como ocupação. Os demais pretendem associá-lo a outra atividade: cursar pós-graduação, Bacharelado ou outra Faculdade, ou ainda continuar no emprego enquanto dão aulas. Os outros 50,0% que não pretendem o magistério como profissão para o primeiro ano pós



formatura, dividem-se entre fazer pós-graduação (36,8%), fazer o Bacharelado e preparar-se para a pós ou continuar como bolsista do CNPq, fazer outro curso, estudar história e o movimento dos trabalhadores, ou ainda dedicar-se a uma atividade que nada tem a ver com o curso que estava terminando.

Dentre os de Ciências Sociais de Marília, 50,0% manifestam que a única pretensão que têm após a formatura é fazer pós-graduação, mas há os que, embora a desejem, reconhecem as dificuldades de ingresso.

*"Gostaria de seguir os meus estudos a nível de pós-graduação, mas certamente no próximo ano estarei lecionando, como a maioria dos meus colegas."*

(Ciências Sociais - Marília)

Dos outros 50,0%, 40,0% pretendem dar aulas concomitantemente a prepararem-se para a pós-graduação ou fazer o Bacharelado; 20,0% querem fazer o Bacharelado e 40,0% ainda não tomaram qualquer decisão.

Entre os alunos de Geografia, de Presidente Prudente, 41,4% manifestam que desejam ser professores, mas, desses, 41,6% também pretendem fazer o Bacharelado, 25,0% a pós-graduação, restando 33,4% que buscam apenas o magistério como ocupação pós formatura. Dentre os que não pretendem ir para o magistério de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus (58,6%), a maior parte (41,2%) quer fazer o Bacharelado, 11,8% querem fazer pós-graduação, e os outros 47,0% vão continuar no mesmo trabalho, mudar de área ou decidir posteriormente o que fazer.

Os sujeitos do curso de Geografia de Rio Claro são os que apresentam os maiores percentuais de pretensões de serem professores, mas não diferem dos demais quanto a associar a docência a outra atividade. Observa-se que 64,3% pretendem dar aulas após a formatura, mas desses, 66,7% também querem fazer pós-graduação, 22,2% o Bacharelado, restando um aluno (11,1%) que manifesta querer apenas dar aulas. Os demais, que não pretendem iniciar-se no magistério logo após a formatura (35,7%), dividem-se entre só fazer a pós-graduação (20,0%) e continuar no trabalho que já têm, associando o estudo de uma língua estrangeira (80,0%).

Já os sujeitos do curso de Psicologia manifestam unanimemente que não pretendem ser professores. 30,4% aspiram iniciar-se no trabalho como psicólogos clínicos, industriais ou na área hospitalar, e os demais, ou não sabem o que fazer (26,1%), ou desejam continuar estudando em cursos de aperfeiçoamento (43,5%).

Tomando-se o total de sujeitos dos cursos da área de Humanas, observa-se que 32,6% pretendem ocupar-se com o magistério após a formatura. Dentre esses, 15,9% referem que essa será a única ocupação pretendida e os demais desejam associá-la a outra. Entretanto, se tomarmos novamente o total de alunos, o percentual de sujeitos que pretendem apenas dar aulas cai para 5,2%.

## CAPÍTULO VIII

### AS LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

#### Introdução

As Licenciaturas da área de Ciências Biológicas são aqui analisadas, considerando quem são os alunos que frequentaram os seus cursos, como esses cursos se organizam ou se caracterizam, e como os seus alunos e professores entrevistados manifestam-se sobre o tipo de ensino oferecido, a preparação para o magistério, o envolvimento do corpo docente com o curso, dentre outros aspectos, da mesma forma como já apresentado a respeito das Licenciaturas das áreas de Ciências Exatas e Humanas.

São considerados os cursos de Ciências Biológicas dos campi de Rio Claro, São José do Rio Preto e Botucatu, e o curso de Educação Física, de Rio Claro.

É possível entrever que cada um dos cursos organiza-se de forma peculiar, havendo, entretanto, indicadores de que os de Ciências Biológicas, de Rio Claro e de São José do Rio Preto, apresentam pontos de identidade, estabelecidos com a criação da UNESP. Essas semelhanças foram se atenuando através dos processos de reformulação pelos quais os cursos vêm passando, embora ainda fique evidente a ênfase na formação de biólogos, assumida por ambos.

A maioria dos alunos dessas Licenciaturas, sujeitos desse estudo, ingressaram na Universidade em 1990 e concluíam o curso em 1994, têm idade variável entre 20 e menos que 30 anos, cursaram o 2º grau regular comum e fizeram cursinho pré-vestibular. A maioria mora em repúblicas e não tem trabalho remunerado concomitante aos estudos.

Assim como os alunos das outras áreas, a maioria dos sujeitos desses cursos manifestam-se parcialmente satisfeitos com os cursos que concluíam e justificam esse posicionamento considerando a inadequação da grade curricular e de parte das disciplinas que lhes foram oferecidas. Consideram que as maiores contribuições oferecidas à formação que tiveram como futuros professores foram a boa qualidade do curso, como um todo, e a formação pedagógica. As disciplinas pedagógicas, Prática de Ensino e Didática são as mais apontadas como tendo sido importantes para o exercício futuro do magistério.

Consideram que os cursos que concluíam ofereceu-lhes a possibilidade de terem o domínio dos conteúdos das disciplinas específicas para os quais estavam se habilitando, excetuando-se parte significativa dos alunos de Ciências Biológicas, de Rio

Claro que lembram ter sido esse domínio confundido com memorização, em muitas ocasiões.

Pela avaliação global dos cursos, percebe-se mais uma vez que, na maioria dos cursos, os conteúdos oferecidos são considerados adequados e significativos, enquanto que, no entendimento dos alunos de Ciências Biológicas, de Rio Claro, cabem-lhes restrições. O mesmo ocorre no que diz respeito à bibliografia recomendada. A didática dos professores e o relacionamento dos professores com os alunos são considerados como variáveis, podendo tanto ser excelentes, quanto inadequados, ficando sempre na dependência do professor. As avaliações são relatadas considerando que se deram predominantemente por provas, com alusões sobre o excesso de solicitação de memorização em detrimento do raciocínio. Entretanto, há também considerações sobre avaliações criativas e adequadas. As atividades práticas, estágios e visitas são também apresentadas como variáveis, com qualificações distintas nos diferentes cursos.

A propósito de os cursos serem adequados à formação de professores, os alunos dividem-se no julgamento, havendo, entretanto uma tendência a considerá-los total ou parcialmente satisfatórios. Entretanto, a maioria dos sujeitos de todos os cursos consideram-se em condições de exercer o magistério.

Quanto aos melhores professores e aos que contribuíram negativamente na formação que tiveram, os alunos apresentam-nos, tal como os dos outros cursos, com características antagônicas, evidenciando mais uma vez que os avaliam em função da qualidade do trabalho que desenvolvem em sala de aula, valorizando especialmente o domínio dos conteúdos, as estratégias de ensino utilizadas e o respeito pelo desenvolvimento ou aprendizagem do aluno no decorrer da disciplina. Observa-se, contudo, que, mesmo quando o professor é avaliado negativamente frente a esses aspectos, é possível o estabelecimento de relações interpessoais positivas.

As sugestões para a melhoria dos cursos em questão, apresentadas pelos alunos, referem-se especialmente à grade curricular e à organização das disciplinas. Renitentemente os alunos de Ciências Biológicas, de Botucatu, chamam a atenção para a questão, entendendo que, da forma como a grade curricular ficou estabelecida com a reformulação empreendida em 1989, a Licenciatura ficou prejudicada. Outras sugestões também são oferecidas pelos alunos dos demais cursos.

Quanto às perspectivas de ocupação pós-formatura, percebe-se que são poucos os que pretendem ocupar-se exclusivamente do magistério. Mesmo quando manifestam essa pretensão, a maioria, evidencia estar determinada a desenvolver outra atividade concomitante.

O detalhamento desses dados é apresentado a seguir.

## 1 - Quem são os alunos?

De acordo com as informações obtidas junto às seções de graduação às quais pertencem os cursos da área de Ciências Biológicas aqui considerados, licenciaram-se 57 alunos no final de 1994, dos quais 44 (77,2%) são sujeitos desta pesquisa e assim se distribuem:

Curso	Campus	Formandos	Sujeitos	%
Educação Física	Rio Claro	14	8	57.1 %
Ciências Biológicas	Rio Claro	21	16	76.2 %
Ciências Biológicas	S.J. Rio Preto	16	14	87.5 %
Ciências Biológicas	Botucatu	6	6	100.0 %

Tomando-se o total de sujeito, observa-se que 75,0% ingressaram na Universidade em 1990, estando concluindo o curso em 4 anos. Dos demais, 18,2% ingressaram em 1989,<sup>18</sup> 2,3% ingressaram em 1988, e 4,6% em 1987.

A idade dos sujeitos varia de 20 a menos que 30 anos, com maior concentração na faixa entre 23 a 26 anos (45,5%), sendo a maioria (77,3%) do sexo feminino.

A maioria (59,1%) mora em república, 34,1% com a família, e os demais dividem-se igualmente entre morar só, em imóvel alugado (2,3%), com parentes (2,3%) e na moradia estudantil oferecida gratuitamente pela UNESP (2,3%).

O segundo grau foi cursado por 54,4% dos sujeitos, integralmente em escolas públicas, e por 29,5% só em escola particular, predominando o curso regular comum (79,6%), sendo que 63,6% fizeram cursinho para ingressar na Universidade.

O curso superior que estavam concluindo foi a primeira opção do vestibular para 61,4% dos alunos. Dos demais, 13,6% referem que foi a segunda opção de cursos da mesma área (medicina e odontologia), 15,9% que tinham pouca clareza sobre o que fazer e 9,1% o fizeram por ser da mesma área de outros cursos nos quais já haviam pretendido ingressar anteriormente.

Todos os sujeitos frequentam os cursos em tempo integral no período diurno, 70,5% não têm trabalho remunerado, 27,7% trabalham menos que 30 horas semanais e 2,3% têm ocupação eventual.

<sup>18</sup> Dentre esses, 37,5% já haviam concluído o Bacharelado e complementavam a Licenciatura

Quanto a terem concluído, estarem cursando ou pretenderem concluir outro curso superior, 13,6% referem que já concluíram o Bacharelado, 2,3% que estão cursando Direito, e 31,8% que pretendem fazer outro curso. Dentre esses, 28,6% pretendem fazer o curso de pós-graduação, 21,4% desejam fazer Fisioterapia, e 14,3% o curso de Direito. Os demais dividem-se entre Oceanografia, Psicologia, História e Filosofia. Embora significativa parcela manifeste a pretensão de continuar estudando, a maioria (52,2%) não pretende encaminhar-se para outro curso.

## **2 - Como se organizam as Licenciaturas da área de Ciências Biológicas**

Tal como os cursos das áreas de Ciências Exatas e Humanas, cada curso da área de Ciências Biológicas considerado neste trabalho é aqui apresentado tendo como fonte de referência as declarações dos seus respectivos coordenadores de Conselho de Curso e documentos obtidos que permitem caracterizá-los

### **O Curso de Educação Física, de Rio Claro**

Até 1988, o curso de Educação Física do IB de Rio Claro oferecia apenas a Licenciatura. Em 1989, foi instalado o Bacharelado, tendo a primeira turma, concluído em 1992. Acompanhando a tendência de aumento de procura pelo vestibular da UNESP, a relação candidato/vaga vem crescendo, com alguma vantagem para o Bacharelado. Em 1991, esta relação foi 3,8 para a Licenciatura e 3,7 para o Bacharelado, em 1992, 4,9 e 5,3 e em 1993, 5,5 e 6,0. Para o ingresso em 1995, os índices chegaram a 6,6 para a Licenciatura e 7,5 para o Bacharelado.

A opção do aluno, por uma ou outra modalidade, dá-se na inscrição para o vestibular que oferece 30 vagas para cada uma delas. Segundo o coordenador do Conselho de Curso, os casos de evasão ocorrem predominantemente por questões econômicas e variam de 7% a 10% nos últimos anos.

Ao se criar o Bacharelado, foram aproveitadas várias disciplinas da Licenciatura que, por sua vez, passou por uma "boa reformulação", com a alteração da proposta que vinha sendo seguida até então, conforme esclarece o coordenador do Conselho de Curso.

Os dois cursos são organizados para oferecer disciplinas de quatro tipos do conhecimento: conhecimento filosófico, conhecimento da sociedade, conhecimento do ser humano e conhecimento técnico, sendo que a maior concentração de créditos está no último

segmento. Na Licenciatura, as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação estão no rol das disciplinas de conhecimento do ser humano e são oferecidas no 2º ano, com 4 créditos cada uma. Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, Didática da Educação Física, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Prática de Ensino I, todas com 4 créditos e Prática de Ensino II, com 8 créditos, estão no rol de disciplinas de conhecimentos técnicos, sendo a primeira, oferecida no 2º ano, as três seguintes no 3º ano e a última no 4º ano. Este conjunto de disciplinas é responsabilidade do Departamento de Educação. Embora independentes, os cursos têm disciplinas comuns, com ramificações posteriores. Por exemplo, Filosofia é comum aos dois cursos, ou às duas modalidades, mas as disciplinas que vêm complementá-la são diferentes. Para a Licenciatura, é oferecida Filosofia da Educação, enquanto que para o Bacharelado, Dimensões Filosóficas da Motricidade Humana. O mesmo se dá com Sociologia e Fisiologia.

Considera o coordenador do curso que a formação do professor de Educação Física, por este curso, inicia-se no primeiro ano, não só pela distinção das disciplinas, conforme exposto, mas também, e especialmente, pela ênfase dada aos aspectos pedagógicos, valorização da didática, aplicação dos métodos da psicologia, da sociologia, até chegar às questões da prática esportiva. Tudo se direciona para que o aluno se prepare para trabalhar em escolas de 1º e 2º graus com aprendizes novatos, visando mais aos aspectos pedagógicos da relação ensino-aprendizagem e menos ao treinamento de equipes. Em contraposição, o aluno do Bacharelado tem uma formação que o coloca predisposto ao trabalho com equipes de treinamento, em clubes e academias, não distante do ensino-aprendizagem, mas com grupos de pessoas já iniciadas em modalidades esportivas.

As disciplinas optativas ajudam a reforçar estes objetivos. Se um aluno da Licenciatura e um do Bacharelado fizerem a disciplina Estudos Avançados em Voleibol, os cursos serão separados, com ênfases diferentes. O do Bacharelado vai trabalhar em clubes, visando o desempenho e o rendimento. O do Licenciatura vai para a escola, visando mais ao ensino. O trabalho de formatura, obrigatório aos alunos das duas modalidades, também contempla esta distinção. Enquanto o dos licenciandos volta-se para o trabalho nas escolas, o dos bacharelandos atém-se a qualquer área que não seja escolar, conforme destaca o coordenador do curso.

Apesar da formação distinta, os licenciados também têm se empregado em academias e clubes, além das escolas de 1º e 2º graus. Da mesma forma, os primeiros formandos do Bacharelado, turma de 1992, já estavam agilizando os meios de fazer a Licenciatura.

O coordenador do Conselho de Curso avalia que, da forma como o curso está organizado, ficam contempladas, distintamente, a formação dos dois tipos de

profissionais de Educação Física. Considera que o curso foi reformulado e melhorou muito, não por iniciativa do Conselho, mas sim "porque teve que melhorar". Considera que Conselho ainda funciona mais como uma instância burocrática e há pouca dedicação às questões filosóficas do curso.

Para desenvolver o processo de reformulação, foi constituída uma comissão que contou com a participação de outros professores. Os planos de curso passaram por três comissões, para que, quando aprovados, houvesse a certeza da importância do conteúdo em questão, dos objetivos, das estratégias, da avaliação e da bibliografia para os distintos perfis dos alunos a serem formados pelo Bacharelado e Licenciatura.

Considerando as grades curriculares dos cursos de Licenciatura e Bacharelado e as informações prestadas pelo coordenador do Conselho de Curso de Educação Física, depreende-se que cada modalidade tem objetivos distintos para a formação de profissionais e que há manifestações de cuidados dos professores das disciplinas específicas para com o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, não se limitando tal função apenas aos professores das disciplinas pedagógicas.

No seu conjunto, o curso privilegia diferentes aspectos do conhecimento, preocupando-se em trabalhar com os alunos não só as dimensões humana e técnica que envolvem seu futuro trabalho, mas também as dimensões filosófica e sociológica.

### **O Curso de Ciências Biológicas, de Rio Claro**

Este curso faz parte do Instituto de Biociências (IB) e originariamente era o Curso de História Natural da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Rio Claro criado pela Lei Estadual nº 3.895, de 7 de junho de 1957. Passou pela experiência da Resolução 30, nos anos de 1973 a 1975, retomando em 1976 a sua forma original com a denominação de Ciências Biológicas. Oferece no vestibular 15 vagas para o Bacharelado e 25 para a Licenciatura. A relação candidato-vaga no ano de 1991 foi de 9,5 para o Bacharelado e 3,24 para a Licenciatura. Em 1992 foi 12,6 e 4,7. Para o vestibular de 1993, obteve-se 15,6 e 6,4, e para o ingresso em 1995 alcançou 18,7 e 7,9 respectivamente, manifestando mais uma vez, o processo de crescimento nos vestibulares pelo qual a UNESP vem passando.

A estrutura curricular dos dois cursos é praticamente igual. Além das disciplinas pedagógicas - Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, Prática de Ensino de Ciências e Prática de Ensino de Biologia - as disciplinas Química Geral e Inorgânica, Higiene e Saúde e Elementos de Parasitologia são oferecidas só para a Licenciatura. Em contrapartida, o Bacharelado oferece Parasitologia e



requer dos alunos o trabalho de formatura. Do total de 35 disciplinas da Licenciatura e 31 do Bacharelado, 29 são comuns aos dois cursos.

Os dois primeiros anos são idênticos. No terceiro diferenciam-se pela oferta de disciplinas relacionadas a cada uma das modalidades e pelo início da elaboração do trabalho de final de curso ou de formatura pelos alunos do Bacharelado. Mesmo com tais diferenciações, o coordenador do Conselho de Curso considera que formar biólogos é a vocação deste curso. Entende que os vestibulandos não sabem a diferença entre um e outro. "*Em princípio, querem ser cientistas. Não querem ser professores*", afirma o professor.

Tal fato em princípio parece ser contraditório, pois, ao se tomar a lógica dos números, vê-se que a oferta de 25 vagas para a Licenciatura é significativamente maior que as 15 oferecidas para o Bacharelado. Por aí, poder-se-ia esperar que houvesse um curso organizado para formar professores, dado o maior número de vagas para a modalidade, e outro, para formar biólogos.

O coordenador também argumenta que o aluno, ao fazer a opção para o vestibular, não discrimina uma e outra modalidade e no caso de optar pela Licenciatura, o curso lhe dá poucas opções de, durante a sua realização, discriminar. Os que fazem o Bacharelado acabam também se licenciando, apesar de afirmarem que não querem ser professores. Por sua vez, os que ingressam na Licenciatura acabam igualmente se bacharelando.

Do ponto de vista do aluno, fazer os dois cursos é o ideal, pois alargam-se as possibilidades de trabalho futuro. Porém, para a coordenação, os biólogos têm mais chances de obter um trabalho socialmente mais reconhecido, dadas as condições precárias em que se encontra a carreira do magistério público. E, para este argumento, não há contra argumento. Ele vem sim, reforçar o aumento de interesse pela pós-graduação, que acaba determinando a permanência do aluno por mais alguns anos na Universidade.

Apesar de o coordenador admitir que "*no fundo, no fundo, o curso não tem preocupação com a formação do professor*", este curso forma-os, não ficando de todo descartado o interesse de alguns professores das disciplinas específicas para com a Licenciatura. O coordenador do Conselho afirma existir um grupo interessado nessa questão, no qual se inclui. Ele próprio coordenou e desenvolveu, com três colegas, cursos de reciclagem para professores no Campus Avançado da UNESP em Humaitá - AM, durante dez anos. São esses os mesmos que têm maior envolvimento com a Licenciatura.

A formação do aluno nos conteúdos específicos da área é a ênfase do curso na avaliação do seu coordenador. Quanto às disciplinas pedagógicas, não oferece detalhes, mas manifesta concordância com o trabalho que é desenvolvido. Essas são ministradas no 4º ano, num total de 36 créditos e 540 horas/aula.

Entendendo que este curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não se manifesta como um curso que prioriza a formação de professores e pretendendo revê-lo, o Conselho de Curso iniciou um processo de avaliação que culminou com uma proposta de reformulação desenvolvida pela coordenação eleita posteriormente. Concluída em 1994, essa proposta encontra-se em tramitação pelos órgãos superiores competentes da Universidade para aprovação. O coordenador que encabeçou a referida reformulação, adiantou-me que pela nova proposta o curso passará a ter ingresso único no vestibular para a Licenciatura e Bacharelado, com um tronco comum de dois anos. Houve redução de aproximadamente 700 horas/aula da carga horária total de 3540 horas da Licenciatura e 3480 horas do Bacharelado em vigor. Para o segundo, ano foi introduzida a disciplina Filosofia da Ciência, oferecida pelo departamento de Educação com vistas a proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer um pouco do que é Licenciatura e Bacharelado, a fim de que possa fazer a opção por uma das modalidades ao iniciar o terceiro ano. Tal como o coordenador da gestão anterior, este avalia que boa parte dos alunos não sabe porque escolheu Bacharelado e Licenciatura e que esse dado foi confirmado em uma reunião com alunos ingressantes no ano de 1994. Oferecer a oportunidade de opção posterior ao ingresso no curso pareceu ao seu Conselho uma estratégia adequada, tanto para melhor acomodar os alunos nas modalidades, quanto para diferenciar os propósitos de cada uma delas. Ao concluir a Licenciatura em Ciências Biológicas com o currículo que lhe foi proposto, e com as disciplinas pedagógicas necessárias, o aluno está habilitado para o magistério de Biologia no ensino de 2<sup>o</sup> grau e para o de Ciências Biológicas no ensino de 1<sup>o</sup> grau.

### **O Curso de Ciências Biológicas, de São José do Rio Preto**

O Curso de Ciências Biológicas, de São José do Rio Preto, tem uma trajetória semelhante ao de Rio Claro. Iniciou-se nos anos 50 como curso de História Natural na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, passou pela experiência da resolução 30, nos anos 70, junto com o curso de Matemática e, na mesma década, voltou ao sistema anterior, formando bacharéis e licenciados para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

Com a distinção das modalidades, cuja opção do aluno é feita, na inscrição para o vestibular, oferece 25 vagas para o Bacharelado e 25 para a Licenciatura, em cursos diurnos, que requerem dedicação integral.

A relação candidato-vaga no vestibular de 1991 foi 5,2 e 2,2 para o Bacharelado e Licenciatura, respectivamente. Cresceu em 1992 para 8,4 e 6,2, e em 1993 para 9,3 e 6,5. Para o ingresso em 1995 obteve os índices de 10,7 e 6,1.

Uma e outra modalidades tinham seus currículos muito semelhantes. O total de créditos para o Bacharelado era 220 com 3.412 horas/aula e para a Licenciatura, 226 com 3.502 horas/aula. A parte comum entre os currículos dos dois cursos correspondia a 186 créditos/2.940 horas/aula, que significam 84% do total da Licenciatura e 86% do Bacharelado.

Do ponto de vista de estrutura curricular, o que diferia uma modalidade da outra eram, para a Licenciatura, 5 disciplinas pedagógicas, perfazendo 30 créditos - 450 horas/aula e 3 disciplinas específicas (Química Inorgânica e Analítica, Higiene e Saúde e Parasitologia) que correspondem a 12 créditos/180 horas/aula; para o Bacharelado, 4 optativas e 2 específicas, que totalizam 32 créditos/480 horas/aula.

No final de 1990, o Conselho de Curso atendendo à sugestão da Pró-Reitoria de Graduação, procedeu a um processo de valiação do curso que acabou por determinar a elaboração de um projeto de reformulação implantado partir de 1994. A nova grade curricular guarda estreita semelhança com a anterior. Houve a redução da carga horária total pela subtração ou junção de algumas disciplinas. O Bacharelado passou a ter 3000 horas/aula e 200 créditos, incluídos os 16 créditos das disciplinas optativas, e a Licenciatura, 3120 horas aula e 208 créditos, sem que haja a exigência de o aluno cursar disciplinas optativas. Às disciplinas pedagógicas foi acrescida a Instrumentação para o Ensino de Ciências com 60 horas, mas em contrapartida houve perda de 30 horas de Didática, 30 horas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, e de 30 horas de Prática de Ensino de Ciências, que de 90 horas/aula passaram a 60. Das disciplinas específicas exclusivas da Licenciatura estabelecidas na grade anterior, Química Inorgânica e Química Analítica deixaram de ser oferecidas, mantendo-se Química Geral e Química Orgânica comum às duas modalidades, e as disciplinas Parasitologia e Higiene e Saúde foram fundidas em Parasitologia: Higiene e Epidemiologia.

Do ponto de vista de organização o curso mantém-se tal como anteriormente. Cada modalidade tem horário próprio, sendo que, para algumas das disciplinas comuns, há professores diferentes. Da mesma forma, para as disciplinas, cujos professores são os mesmos, há separação das turmas de Bacharelado e Licenciatura. Em síntese, apesar de as duas modalidades terem currículos muito semelhantes, as aulas são dadas distintamente para alunos de uma e de outra.

Entretanto, em entrevista com a coordenadora do Conselho de Curso, ficou claro, que embora dadas separadamente, as disciplinas comuns às duas modalidades, são, via de regra ministradas da mesma forma. Relata a professora que os alunos da Licenciatura não disfarçam, e até mesmo cobram dos professores, que o trabalho por eles realizado seja igual ao do Bacharelado. Eventualmente os alunos checam os conteúdos da disciplinas. A mesma

professora relata que já tentou trabalhar metodologicamente de forma diferente com a Licenciatura, mas não houve a aceitação dos alunos. O máximo que ela tem conseguido é, após a conclusão de algumas aulas práticas, recomendar aos alunos a utilização da técnica para ensinar os alunos de 2<sup>o</sup> grau, ou então sugerir que a mesma aula pode ser repetida, quando eles forem professores. De modo geral, a coordenadora considera que não são frequentes as manifestações de preocupação dos professores das disciplinas específicas para com a questão, mas que este quadro começa a modificar-se.

O relatório da área acadêmica do IBILCE aponta que, em 1991, 14,5% dos alunos matriculados naquele ano na modalidade Licenciatura em Ciências Biológicas concluíram o curso, sendo o segundo com maior número de formandos. No entanto, aponta também que foi o que mais teve perdas de alunos no mesmo ano. Do total de matriculados, 18,23% afastaram-se do curso, por evasão, transferências ou suspensão de matrículas.

A maioria dos alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas conclui o curso em 4 anos. O mesmo ocorre com os do Bacharelado. No ano seguinte à formatura, muitos voltam para cursar as disciplinas da outra modalidade, obtendo, assim, outro diploma.

Os alunos desse curso, sujeitos deste estudo, ingressaram na Universidade nos anos de 1987, 1989 e 1990, não tendo, portanto, passado pela nova organização curricular.

### **O Curso de Ciências Biológicas, de Botucatu**

O curso de Ciências Biológicas, de Botucatu, oferece 40 vagas no Vestibular, com ingresso único para alunos que pretendam cursar o Bacharelado, a Licenciatura ou a Modalidade Médica. É, dentre os cinco cursos de Ciências Biológicas da UNESP, o único a oferecer três opções aos que nele ingressam e a relação candidato-vaga cresce a cada ano. Em 1991, foi de 14,50, em 1992, alcançou 15,30, e em 1993 subiu para 17,65. Para o ingresso em 1995, o índice foi de 22,2 alunos por vaga.

De acordo com a nova grade curricular que entrou em vigor em 1989, os alunos ingressantes cursam 4 semestres do que se chamou tronco comum ou ciclo básico. A partir de então, iniciam-se as opções. A primeira, ao final do 4<sup>o</sup> semestre, permite ao aluno ir para a área Biomédica ou Biológica. Se opta pela primeira, passa a cursar a modalidade Biomédica que se estende do 5<sup>o</sup> ao 8<sup>o</sup> semestre. Se opta pela segunda, cursa o 5<sup>o</sup> e o 6<sup>o</sup> semestres e ao final deste, opta pela segunda vez, escolhendo o Bacharelado ou a Licenciatura. A escolha é livre ao aluno, que a faz por critérios próprios, provavelmente construídos através de informações que recebe formal e informalmente ao longo dos

primeiros semestres, como de estágios que realiza e de atividades extra-curriculares que o Conselho de Curso vem desenvolvendo, com a finalidade de subsidiar a opção. No entanto, seu ingresso na modalidade escolhida só é possível após ter concluído todas as disciplinas do tronco comum.

Uma base mínima para cada opção é oferecida nos 4 primeiros semestres, através de algumas disciplinas, como possibilidade de aproximação a cada modalidade.

Com esse intuito, oferece-se para Biomédica, dentre outras, Parasitologia Geral e Fundamentos de Imunologia; para o Bacharelado, Botânica Geral, Zoologia; e para a Licenciatura, Fundamentos da Educação Brasileira.

A história do curso de Ciências Biológicas, de Botucatu, mostra a sua afinidade com a modalidade médica, uma vez que, no início do seu funcionamento, esse curso era visto com dupla perspectiva. Para os professores, era o espaço de preparação de profissionais para atuarem nas disciplinas básicas de cursos médicos e para muitos alunos era um "trampolim" para o curso de Medicina, pois as transferências eram possíveis, desde que respeitados alguns critérios preestabelecidos. Com a criação da UNESP foi preciso que docentes e alunos travassem uma luta com a reitoria para a manutenção da Licenciatura, que chegou a ser formalmente extinta. Mas, mesmo assim, prevaleceu no curso de Ciências Biológicas, na opinião de um dos seus professores, a ênfase na formação do pesquisador, uma tendência bastante forte para a área biomédica, e pouca ou quase nenhuma ênfase na formação de professores para o 1º e 2º graus, por parte das disciplinas específicas.

Dentre as três modalidades do curso, a que tem sido menos escolhida pelos alunos é a Licenciatura.

De acordo com o relatório do Conselho de Curso, concluído no início 1993, os alunos que ingressaram em 1989, ano em que se iniciou o novo currículo, optaram nas seguintes proporções pelas modalidades: 50,0% pelo Bacharelado, 15,0% pela Licenciatura e 35,0% pela Biomédica. Com os ingressantes de 1990, os percentuais, mantiveram-se aproximados aos do ano anterior, com 51,5%, 12,1% e 36,4% respectivamente. Já com os da terceira turma, houve uma alteração significativa nas opções. A modalidade Biomédica chegou aos 51,4%, enquanto a Biológica (que engloba a Licenciatura e o Bacharelado) ficou com 48,6%.

Além da baixa frequência na opção Licenciatura, chamam a atenção os números absolutos de alunos na modalidade. Os 15% dos ingressantes de 1989 e os 12,1% de 1990 correspondem respectivamente a 3 e 4 alunos que optaram pela Licenciatura. Há que se considerar, entretanto que, dada à evasão e às reprovações totais do curso, o número total de alunos que chegaram às opções foi de 20 para os ingressantes de 1989 e de 33 para os de 1990.

Embora não se tenha elaborado um estudo sistemático sobre as causas da evasão, os problemas econômicos, familiares e de saúde, a quebra de expectativa com relação ao curso, e as reprovações, são apontadas como determinantes do fato. É óbvio que curso algum se organiza para perder alunos. O que se pretende é adequá-los, para manter a motivação desses, até que se formem da melhor maneira possível, nas carreiras que escolheram. E foi com tal intuito que este curso de Ciências Biológicas passou por um longo processo de reforma curricular, com a presença de alunos e docentes em pesquisas, reuniões por departamento, com alunos, de alunos, assembléias, etc. Não obstante, como afirma um dos professores participantes, "*...ficou a sensação, para várias pessoas, de que o resultado final não refletiu o processo*". Apesar das longas e polêmicas discussões, não se consolidou uma visão clara e formalizada da "filosofia" do currículo e do perfil do biólogo a formar. Segundo o relatório do Conselho de Curso, apresentado em 1992, em uma assembléia solicitada pelos alunos no final daquele ano, dentre as questões por eles apontadas, pelo menos duas manifestam essa idéia. Uma aponta que o biólogo formado em Botucatu, não tem identidade, e outra, a necessidade de se contar com especialistas para ajudar a defini-lo.

Tais afirmações, que manifestam certa insatisfação, parecem evidenciar que a forte tendência desse curso de Ciências Biológicas para a modalidade médica acabou limitando e até direcionando as decisões. A opção por contemplar três modalidades no curso certamente implicou em dificuldades para montar uma grade curricular que, ao mesmo tempo formasse bons profissionais em 3 carreiras, e o fizesse em 4 anos.

Ao final, embora com reservas e com a apresentação de outras propostas, a que estabelecia a oferta de um tronco comum e a opção por três modalidades foi quase integralmente aprovada como currículo final.

As modificações introduzidas, com inclusão de disciplinas e alteração de carga horária, determinaram a reformulação das ementas e a reorganização dos conteúdos. Embora isso tenha havido, a avaliação parcial realizada pelo Conselho de Curso, parece indicar que esta tarefa ainda não está concluída. No entanto, é preciso considerar que o curso ainda se encontra em fase de adequação e envolvido por questões polêmicas que acabam por dificultar uma postura definitiva sobre a organização do conteúdo. Há manifestações de professores sobre a falta de uma formação geral do biólogo em detrimento de especialidades.

Em se tratando especificamente da Licenciatura, é possível pontuar algumas questões. É inegável que um curso, com o aparato deste, no qual ingressam anualmente 40 alunos, e ao final de quatro anos forme 3 e 4 professores, tem preocupado seus docentes. No entanto, considerando as condições de trabalho no ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus em oposição

à imagem que os alunos têm do pesquisador, a baixa frequência à Licenciatura já se justifica. Além disso, conforme avalia um dos seus professores, a estrutura do curso e a forma como o aluno o vivencia, pouco o influencia a fazer Licenciatura. A isso, soma-se o fato de que a maioria dos alunos, quando ingressam, já vêm resolvidos a fazer biomédicas ou Bacharelado, embora tal decisão tenha chances de ser revista. O exemplo disso é que, dos 30 alunos das turmas de 1989 e 1990, que responderam à avaliação do curso e que, portanto, já haviam feito a opção final, nenhum declarou ter escolhido a modalidade Licenciatura no 1º ano. Não obstante, 7 matricularam-se nela.

Há indícios de que tal escolha tenha decorrido mais em função de atividades tais como cursos, projetos de pesquisa, estágios, e eventos proporcionados pela comissão de extensão do campus, do que das disciplinas anteriores ao 4º ano, dentre as quais se incluem Iniciação ao Ensino de Ciências e Biologia. O Catálogo de Atividades do Programa de Extensão às Escolas de 1º e 2º Graus bem mostra este trabalho. Através de visitas, minicursos, palestras, projeções e do programa "Interação", com a participação dos alunos, são oferecidas aos professores e alunos de 1º e 2º graus um conjunto de atividades que funcionam como um canal de comunicação direto entre estes graus de ensino e a Universidade. Talvez esteja aí o caminho para preparar o aluno para a opção profissional, conforme opinam alguns professores do Departamento de Educação.

Além de oferecer mais oportunidades para o aluno conhecer o que é a Licenciatura e a carreira do magistério, uma segunda preocupação tem ocupado os professores do Departamento de Educação. Esta se refere às características da formação pedagógica oferecida no 4º ano. Este trabalho tem procurado encaminhar o aluno para uma formação que lhe possibilite a análise crítica da educação de 1º e 2º graus, associada a uma sólida formação técnica, conforme afirma um de seus professores. Para viabilizar essa formação, tanto as disciplinas obrigatórias, como as optativas oferecidas pela Educação, são organizadas com as duas características. O programa da disciplina Prática de Ensino é um bom exemplo de manifestação desse intuito. A monografia de final de curso, embora realizada em tempo reduzido, também tem essa preocupação. Este mesmo Departamento já iniciou estudos sobre a criação de um curso de Licenciatura noturno, mas tem obtido pouca adesão à idéia.

Pelos dados obtidos, é possível depreender que muitos esforços foram envidados para melhorar o curso de Ciências Biológicas como um todo. No entanto, fica a dúvida se os benefícios alcançados são igualmente distribuídos pelas três modalidades.

### 3 - Os professores e os alunos analisam os cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas

#### 3.1 - Os índices de satisfação/insatisfação dos alunos frente aos cursos

Assim como os alunos dos cursos das área de Ciências Exatas e Humanas, a maioria dos sujeitos dos cursos de Ciências Biológicas considerados neste estudo manifestam sentirem-se **parcialmente satisfeitos** frente às expectativas que tinham em relação ao curso que estavam concluindo.<sup>19</sup>

As justificativas deste posicionamento mais frequentes em todos os cursos apontam problemas com a organização curricular e o fato de algumas disciplinas oferecerem conteúdos considerados inúteis ou insatisfatórios para a formação que pretendiam ter como professores.

Os de Educação Física ainda destacam que a formação teórica oferecida é adequada, mas a prática é insuficiente, em concordância com o posicionamento da professora entrevistada por mim. Entende a referida professora que, as práticas deveriam ser iniciadas no primeiro ano, mesmo correndo o risco de o aluno não ter ainda conhecimentos suficientes para viabilizá-la, fato que demandaria cuidados especiais e empenho dos professores para supervisioná-las, uma vez que parte significativa dessas atividades se daria fora da Universidade.

Para os de Ciências Biológicas, de Botucatu, o fato de o aluno optar só no final do sexto semestre pela Licenciatura, constitui aspecto limitante da sua formação para o magistério. A reformulação pela qual o curso passou em 1989, mencionada anteriormente, estabelece uma primeira opção entre as áreas biomédica e biológica ao final do quarto semestre, e outra, entre Licenciatura e Bacharelado, ao final do sexto semestre para os que optam pela área biológica. Assim, o aluno acaba por ter a formação pedagógica restrita ao último ano do curso e queixa-se disso.

Já os alunos dos cursos de Ciências Biológicas, de Rio Claro e de São José do Rio Preto, apontam limitações mais gerais do curso como um todo ou de algumas disciplinas, sem, no entanto, nomeá-las.

---

<sup>19</sup> Educação Física, de Rio Claro - 75,0%, Ciências Biológicas, de Rio Claro - 75,0%, Ciências Biológicas, de São José do Rio Preto - 71,4% e Ciências Biológicas de Botucatu - 66,7%



*"Na parte dos conteúdos específicos muitas disciplinas não me acrescentaram nada por apenas se prenderem a conceitos velhos e ultrapassados, ou por não sair daquela velha forma de dar aula: apenas com retroprojeter, fichas amareladas e descrição pura e simples do livro."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

*"A carga horária é muito extensa, sobrecarregou os alunos que ficaram sem tempo para ler e pesquisar. Tudo se resumia a estudar para fazer provas."*

(Ciências Biológicas - S.J. Rio Preto)

Os alunos que referem ter obtido **plena satisfação** com o curso que estavam concluindo, somam 18,2% do total de sujeitos<sup>20</sup> e consideram que o curso foi bom, interessante, proveitoso, havendo menções sobre a UNESP ser uma das melhores Universidades do País, tendo, portanto, boas condições para oferecer cursos satisfatórios. Nenhum sujeito do curso de Educação Física manifesta ter obtido plena satisfação do curso que estava concluindo.

Os sujeitos que afirmam **não terem obtido satisfação das expectativas** que tinham em relação ao curso, (9,1% do total), pertencem aos cursos de Ciências Biológicas e Educação Física do campus de Rio Claro. Há considerações sobre os cursos em questão serem extremamente teóricos e que o tratamento dado às disciplinas pelos professores impede a aproximação com a realidade social. Há ainda menções nas justificativas dos alunos de Educação Física sobre as disciplinas pedagógicas não se relacionarem com as demais.

*"Eu esperava dos professores a preocupação de que a apreensão do conhecimento pelo aluno fosse mais crítica, para que pudesse discutir os conhecimentos em diversas ocasiões. O encontrado foram solicitações de memorização de conteúdo das atividades práticas nem um pouco relacionadas com o desenvolvimento do meu raciocínio lógico científico. Com*

20

12,5% entre os de Ciências Biológicas, de Rio Claro. 28,6% entre os de Rio Preto e 33,3% dos de Botucatu

*relação às pedagógicas, deveriam estar colocadas ao longo do curso e estar voltadas para a realidade."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

*"Eu esperava outra coisa do curso. O curso é extremamente teórico. Não há relacionamento da teoria com a prática. Muitos professores tratam Licenciatura e Bacharelado como se fossem a mesma coisa."*

(Educação Física - Rio Claro)

### 3.2 - A avaliação do curso pelos alunos

#### Principais deficiências e contribuições

As **principais deficiências** apontadas pelos sujeitos dos cursos da área de Ciências Biológicas refere-se à organização da grade curricular e propostas das disciplinas, às disciplinas pedagógicas e aos professores, enquanto que as principais contribuições relacionam-se à qualidade global do curso e à formação pedagógica.

Quanto às deficiências, os problemas com a grade curricular e disciplinas são apresentados por sujeitos de todos os cursos, com aspectos particulares de cada um, embora seja possível observar algumas semelhanças entre as questões levantadas.

Os alunos de Ciências Biológicas, de Botucatu, são unânimes em considerar a grade curricular como a principal deficiência. Retomam o motivo da insatisfação parcial que têm para com o curso, já explicitada anteriormente e reafirmam que o fato de o aluno só optar pela Licenciatura no final do curso, faz com que no 4º ano haja acúmulo de atividades a serem cumpridas em pouco tempo. Além das disciplinas, juntam-se a elaboração da monografia obrigatória aos concluintes e o estágio de Prática de Ensino nas escolas. Essa limitação, apontada pelos alunos, também o foi pelo professor entrevistado por mim. Considera o professor que os alunos da Licenciatura ficam em desvantagem frente aos das outras modalidades (Médica e Bacharelado), por terem apenas um ano para elaborar e desenvolver um projeto de pesquisa sobre um tema educacional que virá a ser a monografia, enquanto os demais já a terão iniciado em anos anteriores. Mesmo sendo uma atividade teóricamente enriquecedora para a formação do aluno, o professor considera que a monografia também é um obstáculo ao desenvolvimento normal das disciplinas do 4º ano. Dadas as manifestações dos alunos e do professor, é possível entrever que a reformulação

da grade curricular, com opções em diferentes momentos do curso para o encaminhamento a diferentes carreiras, longe de ser uma solução acabou manifestando-se como um problema. Como não apontam nesta questão, outras deficiências do curso, depreende-se que a organização da grade curricular seja, se não a única, pelo menos a principal.

As principais deficiências na grade curricular e disciplinas apontadas pelos alunos de Ciências Biológicas, de Rio Claro (37,5%), e Rio Preto (42,9%), guardam muita proximidade. Em ambos os cursos, o excesso de disciplinas e carga horária aparecem como elemento impeditivo de uma boa formação. Os alunos referem-se ao pouco tempo disponível para a realização de atividades extra-classe, tais como estágios de iniciação científica, consultas à biblioteca e trabalhos de extensão à comunidade. O excesso de disciplinas com ênfase na teoria é também apontado como fator limitante pelos alunos que se vêem presos às salas de aula, sem possibilidade de aproximação com o seu campo de atuação. Ganha destaque entre as deficiências relacionadas ao tratamento dado aos conteúdos pelas disciplinas, a visão detalhista dos processos biológicos, apontada pelos alunos dos dois cursos em questão.

*" Não temos uma visão geral da biologia. Sabemos por exemplo muitas coisas específicas sobre uma glândula da perna da vespa, mas não sabemos o seu papel na biosfera. Isso é praticamente em todas as disciplinas."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

Os de Rio Preto ainda apontam que a distribuição da carga horária entre as disciplinas determina que algumas, especialmente as semestrais, fiquem prejudicadas, enquanto que, para outras, sobra tempo. Manifestam também que o curso volta-se mais para quem vai prestar pós-graduação, fato confirmado pelo professor deste curso, por mim entrevistado. Os de Rio Claro destacam que, no geral, as disciplinas requerem muita memorização (também confirmado pelo professor entrevistado), e que não se preocupam em interligá-las.

Os sujeitos do curso de Educação Física que apontam deficiências na grade curricular e encaminhamento das disciplinas (62,5%), consideram que disciplinas importantes para a Licenciatura, como Biomecânica e Fisiologia do Exercício, só são oferecidas para o Bacharelado e voltam, enfaticamente, a mencionar que as práticas coletivas e individuais são insuficientes, tal como já o haviam feito, quanto se manifestaram parcialmente insatisfeitos com o curso. As colocações dos alunos permitem entrever que as

disciplinas teóricas não se reportam à prática e que as práticas são poucas, frente às necessidades de formação do aluno.

As deficiências relativas às disciplinas pedagógicas são apresentadas por sujeitos do curso de Educação Física, Ciências Biológicas, de Rio Claro, e Ciências Biológicas, de Rio Preto. Os de Educação Física (12,5%) fazem observações gerais sobre a falta de integração entre as pedagógicas e específicas e destacam que a Prática de Ensino preocupou-se em trabalhar mais os aspectos teóricos, ficando a parte prática, mais uma vez prejudicada. Os de Ciências Biológicas, de Rio Claro (50,0%) apontam o fato de as disciplinas pedagógicas concentrarem-se no 4<sup>o</sup> ano e terem carga horária exaustiva, apresentando, como exemplo, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus, com oito horas semanais, oferecidas em um único dia. Embora com pouca frequência, queixam-se de que essas disciplinas prendem-se a leituras e discussões de textos. Os de Ciências Biológicas, de Rio Preto (21,4%), consideram que, com exceção da Prática de Ensino, as demais não despertam interesse ou deixam de lidar com conteúdos, considerados por eles necessários para quando ingressarem no magistério.

As deficiências relativas aos professores são também apresentadas pelos sujeitos de Educação Física (25,0%), Ciências Biológicas, de Rio Claro (6,3%), e de Rio Preto (28,6%) que se atêm a apontar a desatualização e o descaso de alguns docentes para com o ensino.

As **principais contribuições** do curso para com a formação de professores relacionam-se especialmente à qualidade do curso como um todo e à formação pedagógica.

Para a totalidade dos alunos de Ciências Biológicas, de Botucatu, a maior contribuição do curso foi a formação pedagógica que permitiu a aproximação com as ciências humanas, o conhecimento da realidade do ensino no Brasil e a possibilidade de ter uma visão do trabalho do professor em sala de aula. Mais uma vez lembram que a organização curricular compromete o trabalho dessas disciplinas.

Os sujeitos dos demais cursos dividem-se entre a boa qualidade dos cursos e a formação pedagógica.

Dentre os de Ciências Biológicas, de Rio Preto, 85,7% vêm no curso, especialmente nos bons professores, nas aulas interessantes, nas aulas práticas e viagens, enfim, nas boas atividades que o curso proporciona no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos, a maior contribuição para a formação de professores. Os demais, (14,3%), apontam as disciplinas Prática de Ensino e Psicologia.

*" Entendo que as maiores contribuições do curso para a formação de professores são: a forma de desenvolvimento de*

*algumas disciplinas específicas, a excelente didática de alguns professores que souberam transmitir o assunto; o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino que propôs um novo modelo para a atuação do professor de Ciências, ensinando como ela realmente existe na natureza."*

(Ciências Biológicas - S.J. Rio Preto)

Os de Ciências Biológicas, de Rio Claro, valorizam mais as disciplinas pedagógicas (62,5%) ao apresentarem as principais contribuições do curso para com a formação de professores, enfatizando os seus conteúdos e os estágios nas escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus que permitiram enfrentar o trabalho de sala de aula e a relação com os alunos. É interessante que as disciplinas pedagógicas são também consideradas entre as deficiências do curso. Mas, comparando-se deficiências e contribuições, observa-se que têm naturezas diferentes. As contribuições associam-se à qualidade dos conteúdos e das práticas, enquanto que as deficiências ligam-se ao fato de serem concentradas no último ano do curso e mal distribuídas no horário.

Os sujeitos de Educação Física dividem-se igualmente entre o conjunto de conhecimentos oferecidos pela totalidade das disciplinas e as disciplinas pedagógicas, como tendo sido as maiores contribuições do curso para a formação de professores.

### **Os objetivos das disciplinas em relação à formação de professores**

Em continuidade à avaliação dos cursos e frente à questão que solicitava manifestações das percepções que tinham quanto às **preocupações** ou objetivos das disciplinas específicas e pedagógicas (questão 5), observa-se que a maioria dos sujeitos dos cursos de Educação Física (75,0%), Ciências Biológicas, de Rio Preto (71,4%), e Ciências Biológicas, de Botucatu (83,5%), consideram **ter havido evidente preocupação com o ensino e a formação de professores**. Em oposição a esse posicionamento, manifesta-se a maioria dos sujeitos de Ciências Biológicas, de Rio Claro (87,5%).

Há, entretanto, concordância total da maioria dos sujeitos de todas as Licenciaturas aqui consideradas, quanto à **evidente preocupação dos cursos com o domínio dos conteúdos específicos**.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Educação Física - 62,5%. Ciências Biológicas, de Rio Claro - 87,5%. Ciências Biológicas, de Rio Preto - 78,6% e Ciências Biológicas, de Botucatu - 66,7%

Também concordam, majoritariamente, que **não houve uma preocupação constante em relacionar as disciplinas de conteúdo específicos com as pedagógicas**, evidenciando mais uma vez que práticas dessa natureza são incomuns nos cursos de Licenciatura.<sup>22</sup>

Em sequência, a maioria dos sujeitos dos cursos de Educação Física (75,0%), Ciências Biológicas, de Rio Claro (56,3%) e Ciências Biológicas, de Botucatu (66,7%), concordam que **as disciplinas pedagógicas foram fundamentais para a formação que tiveram enquanto professores**, enquanto que os de Ciências Biológicas de Rio Preto (78,6%) consideram que essas disciplinas não foram fundamentais na formação para o magistério.

Finalizando as apreciações que fizeram sobre os principais objetivos ou preocupações das disciplinas oferecidas durante o curso que concluíam, os sujeitos de Educação Física, Ciências Biológicas, de Rio Claro, e Ciências Biológicas, de Rio Preto, dividem-se igualmente sobre **ter sido preocupação exclusiva das disciplinas pedagógicas a formação que tiveram para serem professores**, manifestando que, em cada um dos cursos mencionados, a metade dos sujeitos avalia que outras disciplinas também contribuem para essa formação. Já os alunos de Ciências Biológicas, de Botucatu, julgam em maioria (85,3%) que as disciplinas pedagógicas foram fundamentais para a formação de professores.

Tomando-se os posicionamentos dos alunos frente às questões acima tratadas e aspectos das manifestações dos professores por mim entrevistados em cada curso, é possível estabelecer relações de concordância e/ou discordância nas opiniões.

Os professores de Ciências Biológicas, de Rio Claro corroboram a avaliação da maioria dos seus alunos quanto ao curso não evidenciar preocupação com o ensino e a formação de professores.

*"A maior preocupação é com o Bacharelado. Os alunos são encaminhados para a pós-graduação. Quando eles não vão, são até motivo de decepção."*

(Profª. Ciências Biológicas - Rio Claro)

*"Nós temos um curso de Ciências Biológicas dividido em Bacharelado e Licenciatura e não vemos nenhuma diferença entre os dois a não ser a existência das disciplinas"*

---

<sup>22</sup> Educação Física - 87,5%. Ciências Biológicas, de Rio Claro - 87,5%. Ciências Biológicas, de Rio Preto - 92,86% e Ciências Biológicas, de Botucatu - 66,7%

*pedagógicas para a Licenciatura e as optativas e o trabalho de formatura para o Bacharelado. Em termos de formação, é a mesma."*

(Prof. Ciências Biológicas - Rio Claro)

Assim, como fica impossível aos alunos desse curso percebê-lo como preocupado em formá-los professores, acabam por solicitar as mesmas prerrogativas do Bacharelado, como pude constatar em uma conversa que tive com eles, após a aplicação do questionário. Uma das queixas era a não exigência do trabalho de formatura para os alunos da Licenciatura e a não oferta das mesmas disciplinas optativas do Bacharelado.

Já os professores dos demais cursos de Ciências Biológicas, contrariando a maioria dos seus alunos, reconhecem que a formação de professores não vem sendo o forte das Licenciaturas e são incisivos quanto a julgar que os cursos nos quais são docentes privilegiam a formação do pesquisador ou do biólogo, em detrimento da do professor. A de Educação Física, é mais reservada. Considera que a reformulação pela qual o curso passou, distingue a Licenciatura do Bacharelado, mas concorda com os alunos de que é preciso oferecer mais atividades práticas voltadas para a formação do professor.

Assim, observa-se que, na opinião de todos os professores dos cursos de Ciências Biológicas, entrevistados por mim, o ensino e a formação de professores não são privilegiados nos cursos.

Sobre a preocupação dos cursos com o domínio dos conteúdos específicos, a concordância é geral. Os professores vêem na formação sólida oferecida através dos conteúdos um dos pontos mais positivos dos cursos e, assim sendo, esses são trabalhados de forma a serem também assim percebidos pelos alunos.

Quanto à falta de relacionamento entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, apontada pelos alunos, os professores entrevistados também concordam e, mesmo nos cursos em que eventualmente ocorre, como é o caso de Ciências Biológicas de Rio Claro, conforme relato da professora entrevistada, essa prática é decorrente do esforço pessoal dos professores que nela se envolvem, não havendo, no curso, qualquer deliberação para a sua existência. Presume-se que, por ser esparsa e pouco contundente, sequer é percebida pelos alunos.

O professor de Ciências Biológicas, de Rio Preto, chama a atenção para o fato de que, nas reformulações dos cursos empreendidas pelos seus Conselhos, não ficam contempladas as práticas interdisciplinares que permitiriam a aproximação entre as disciplinas específicas e pedagógicas, uma vez que geralmente se configuram mais como ajustes na grade curricular com a diminuição de carga horária e junção ou substituição de

disciplinas, do que como um projeto para o estabelecimento de um curso de Licenciatura com vocação para formar professores. Entende que a ênfase do curso continua sendo a formação do biólogo e que a integração entre as disciplinas não se configura sequer como um objetivo remoto.

*" A falta de integração entre as disciplinas prejudica a formação dos licenciandos. A crítica serve tanto para mim, tanto como para professores de qualquer área. Eu não me relaciono profissionalmente com qualquer professor da educação e vocês nunca foram até a gente, como nós nunca viemos até vocês. As disciplinas funcionam de forma estanque, os docentes idem e os departamentos ibidem."*

(Prof. Ciências Biológicas - S.J.Rio Preto)

Sobre a participação das disciplinas pedagógicas na formação dos futuros professores, embora os alunos se dividam ao avaliar se foram ou não fundamentais, os professores unanimemente julgam que são imprescindíveis e reconhecem que a configuração das Licenciaturas enquanto curso que forma professores, é praticamente determinada por elas.

### **As disciplinas pedagógicas**

Ao enumerarem as disciplinas pedagógicas que lhes foram oferecidas pela ordem da importância na formação que tiveram como professores (questão 7), os alunos de Ciências Biológicas, de Botucatu (66,7%) e de Rio Preto (78,6%), apontam para o primeiro posto a Prática de Ensino. Os de Educação Física dividem-se igualmente entre a Prática de Ensino (37,5%) e a Didática (37,5%) e os de Ciências Biológicas de Rio Claro apontam a Didática. Para o segundo posto os de Educação Física mais uma vez dividem-se entre Prática de Ensino (25,0%) e Didática (25,0%), os de Ciências Biológicas de Rio Claro apontam Estrutura e Funcionamento do Ensino (50,0%), os de Ciências Biológicas, de Rio Preto, a Psicologia (78,6%) e os de Ciências Biológicas de Botucatu, a Didática (50,0%). Para o terceiro posto, os alunos de Educação Física mais uma vez dividem-se, agora entre Didática (25,0%) e Estrutura (25,0%), os de Ciências Biológicas, de Rio Claro, apontam a Prática de Ensino (43,8%), os de Ciências Biológicas, de Rio Preto, a Didática (57,1%) e os de Botucatu, a Psicologia (43,8%). Para o quarto posto, a Psicologia é considerada com maiores percentuais pelos sujeitos de Educação Física (25,0%) e Ciências Biológicas, de Rio



Claro (43,8%), enquanto a Estrutura de Funcionamento do Ensino o é pelos de Ciências Biológicas, de Botucatu (33,3%) e de Rio Preto (64,28%). Embora com menos indicações, os alunos de Educação Física ainda consideram outras disciplinas oferecidas pela área de Educação, tais como Filosofia e Sociologia da Educação e Educação Pré-Escolar e disciplinas específicas da grade curricular da Licenciatura, como Anatomia, Fisiologia e Teoria do Condicionamento Físico, dentre outras.

Dentre os motivos da ordenação acima (questão 8), mesclam-se especialmente a importância das disciplinas para o trabalho futuro e o desempenho dos professores das disciplinas pedagógicas. A maioria dos alunos de Educação Física (62,5%) e de Ciências Biológicas, de Botucatu (56,7%), referem-se à maior aplicação em sala de aula do que foi vivenciado ou aprendido nas disciplinas. Os de Ciências Biológicas, de Rio Preto dividem-se igualmente entre os dois motivos. Já os alunos de Ciências Biológicas, Rio Claro, justificam em maioria (68,6%) que o desempenho dos professores das disciplinas consideradas foi fator decisivo na ordenação.

Observa-se que em três dos quatro cursos aqui considerados a Prática de Ensino é apontada em primeiro lugar pelos sujeitos como tendo sido a de maior importância para a formação que tiveram enquanto professores, acompanhando de perto o grupo de Ciências Exatas frente à mesma questão. Diferindo do posicionamento dos demais cursos da área de Biológicas, a maioria dos alunos de Ciências Biológicas, de Rio Claro, escolhe a Didática. Vale destacar que a docente responsável por essa disciplina foi apontada por significativa parcela dos sujeitos como a melhor professora e foi por mim entrevistada.

Quando solicitados a apontar dentre as disciplinas pedagógicas a **imprescindível** para a formação de professores (questão 9), os sujeitos manifestam-se como na questão tratada anteriormente. Os de Educação Física e Ciências Biológicas, de Rio Preto e Botucatu apontam, com percentuais variando de 50,0% a 75,0% a Prática de Ensino, e os de Ciências Biológicas, de Rio Claro, escolhem mais uma vez, em maioria (62,5%), a Didática. Essa reiterada preferência pela Didática entre os alunos desse curso merece destaque uma vez que, em questão anterior, o desempenho da professora foi considerado fundamental para que a disciplina fosse apontada como a que mais contribuiu para com a formação que tiveram como professores. Observa-se ainda que, frente a esta questão, entre os sujeitos de todos os cursos, há os que consideram que todas as disciplinas pedagógicas são imprescindíveis à formação do professor, justificando ser impossível uma única disciplina reunir todo o conhecimento necessário para o trabalho de sala de aula.

*"Não existe uma disciplina imprescindível para a formação do professor. Porém, para que uma pessoa possa ser considerada*

*professora, deverá estar preocupada com o processo ensino-aprendizagem, com a formação do cidadão (ter senso crítico) e deverá saber respeitar os diferentes alunos que irá encontrar e saber trabalhar com seus problemas e expectativas. Se existe uma disciplina que possa dar isso tudo, então ela é imprescindível."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

### **As disciplinas específicas: o domínio dos conteúdos e a preparação para o magistério**

Quando solicitados a responder se o curso que estavam concluindo possibilitou-lhes o **domínio dos conteúdos** das disciplinas para as quais estavam se habilitando (questão 6) e se **os professores das disciplinas específicas manifestaram preocupação em prepará-los para o magistério**, observa-se que os sujeitos de todos os cursos respondem, em maioria, de forma afirmativa à primeira e praticamente dividem-se, frente à segunda questão.

Todos o sujeitos do curso de Educação Física, de Rio Claro, avaliam que o curso lhes possibilitou o domínio dos conteúdos, embora 75,0% considerem que parte desses conteúdos não foi oferecido satisfatoriamente. Justificam que faltaram estudos sobre temas essenciais e, mais uma vez, apontam a insuficiência das atividades práticas. Quanto à preocupação dos professores das disciplinas específicas dedicarem-se a prepará-los para o magistério, 87,5% consideram que parte dos docentes teve essa preocupação, especialmente no que diz respeito ao ensino de habilidades esportivas. Este é um curso de Licenciatura que se organizou para formar professores de forma distinta do Bacharelado. Embora em outros momentos os alunos se queixem de suas falhas, é preciso considerar que as manifestações dos alunos sobre a preocupação de parte dos professores das disciplinas específicas em formá-los professores evidencia que a maioria do corpo docente assume o projeto da Licenciatura.

Entre os alunos de Ciências Biológicas de Rio Claro, observa-se que as opiniões dividem-se quanto ao curso ter proporcionado o domínio dos conteúdos das disciplinas para as quais estavam se habilitando. Dos 50,0% que avaliam que o curso oferece essa possibilidade, 25,0% não fazem restrições e consideram ter obtido um domínio satisfatório dos conteúdos. Entretanto os 75% restantes entendem que, embora tenham domínio, não houve entre os professores das disciplinas específicas a preocupação de intergrar os conteúdos e de adequá-los ao ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Os outros 50,0%, que o

curso não lhes possibilitou este domínio, reportam-se especialmente à falta de uma visão holística do conhecimento, à ausência de interdisciplinaridade e de relacionamento dos conteúdos com o cotidiano e com a investigação científica.

*"Para o ensino de biologia descritiva, o curso possibilitou o domínio dos conteúdos. Mas para o ensino de caráter relevante, relacionado ao cotidiano, de investigação científica etc. com o objetivo de formar o educando crítico, o curso ficou longe de atender."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

Queixam-se que o domínio de conteúdos foi por inúmeras vezes entendido como memorização e que algumas disciplinas foram pessimamente ministradas, não acrescentando nada. É interessante observar que esses alunos, longe de sentirem-se satisfeitos por lhes terem sido oferecidos os conteúdos, têm expectativas de que esses sejam trabalhados de forma relevante e lhes permita, no magistério, um trabalho de melhor qualidade, que vá além das constatações, cópias e repetições. Quanto aos professores das disciplinas específicas terem tido a preocupação em prepará-los para serem professores, 25,0% julgaram que alguns a tiveram, fazendo comentários, ou proporcionando atividades que requeriam incursões pelo ensino. Os demais (75,0%) avaliam que esses professores não tiveram essa preocupação, especialmente por dedicarem-se ao cumprimento dos programas e à transmissão dos conteúdos. Avaliam também que o fato da Licenciatura e do Bacharelado serem praticamente iguais nos três primeiros anos, determina que a formação do biólogo seja predominante. Há ainda os que se estendem em comentários mais ácidos.

*"Difícilmente uma pessoa que não está habilitada para ser professor, poderá habilitar alguém para exercer tal função."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

As manifestações dos alunos deste curso, corroboram as dos professores, bem como a do coordenador do Conselho de Curso entrevistados por mim. Formar professores parece configurar-se como atividade residual desta Licenciatura.

Ao responderem às mesmas questões, os alunos de Ciências Biológicas de Rio Preto consideram em maioria (71,4%) que o curso que estavam concluindo proporcionou o domínio parcial dos conteúdos das disciplinas para as quais estavam se habilitando. Justificam que, em algumas disciplinas, o domínio é plenamente satisfatório, mas

em outras é deficiente. Alegam ainda que o volume de informações oferecidas pelo curso é muito grande para ser assimilado em pouco tempo. Os demais (28,6%) consideram que o curso não possibilitou o domínio dos conteúdos das disciplinas para as quais estavam se habilitando pelo fato de a maioria ter fugido dos assuntos básicos, impossibilitando um conhecimento profundo e duradouro e por serem as provas, e não o domínio dos conteúdos, a maior preocupação dos alunos. Quanto aos professores das disciplinas específicas terem a preocupação de prepará-los para serem professores, 78,6% consideram que parte a tiveram, oferecendo "dicas", fazendo comentários, avaliando o desempenho dos alunos nos seminários ou mostrando a importância da profissão. Há, entretanto, a manifestação de 21,4% dos sujeitos sobre não ter havido essa preocupação por parte dos professores das disciplinas específica e, um sujeito que assim respondeu, julga que a falta de vontade dos alunos para servir no magistério, determinada pela baixa remuneração e falta de apoio, desestimula seus professores a prepará-los para serem professores. O professor do curso de Ciências Biológicas, de Rio Preto, entrevistado por mim, considera que a ênfase do curso é na formação de biólogos e que os alunos licenciandos são vistos nesse curso como os formandos " de segunda classe". Entretanto, avalia que, assim como ele, há outros professores interessados em formar professores para a rede de ensino e exulta quando vê, entre os aprovados nos concursos para ingresso no magistério público, os nomes dos seus ex-alunos entre os primeiros colocados. Mas, por outro lado, sabe que são poucos os que querem ir para a rede pública devido ao desprestígio salarial.

Os alunos de Ciências Biológicas, de Botucatu, são unânimes em avaliar que o curso lhes possibilitou ter o domínio dos conteúdos, entretanto consideram que esse domínio sofreu prejuízos dada a superficialidade com que alguns foram tratados e a falta de integração entre eles. No que se refere à preocupação dos professores das disciplinas específicas em prepará-los para serem professores, os alunos se dividem. 50,0% consideram que a maioria dava "dicas" e conselhos voltados para um futuro exercício no magistério, enquanto os outros 50,0% julgam que a maioria não tinha essa preocupação, dedicando-se mais à formação do pesquisador. Esses últimos concordam com a avaliação do professor do curso, entrevistado por mim, sobre a mesma questão.

*" Falta ao curso um projeto pedagógico que leve em consideração a possibilidade de o aluno de Ciências Biológicas ser também professor de 1º e 2º graus. Como conseqüências dessa ausência, cada professor do curso tem em*

*sua cabeça um perfil de biólogo, quase sempre a de um profissional que vai atuar em pesquisa."*

(Professor - Ciências Biológicas - Botucatu)

### **As disciplinas e o contexto histórico-social**

Questionados sobre a existência ou não de **relacionamento entre as disciplinas cursadas e o contexto histórico-social atual** (questão 10), a maioria dos sujeitos dos quatro cursos da área de Biológicas, manifestam-se afirmativamente. Os alunos de Educação Física (62,5%) Ciências Biológicas, de Botucatu (66,7%) e de Rio Claro (81,3%) indicam, que a preocupação com o contexto histórico social predominou entre as disciplinas pedagógicas, embora, entre os últimos, alguns também incluam disciplinas específicas (Ecologia, Fisiologia Vegetal, Vertebrados e Invertebrados). Os de Ciências Biológicas, de Rio Preto (64,3%) enfatizam que o relacionamento entre os conteúdos e o contexto histórico social se deu predominantemente nas disciplinas específicas (Higiene e Saúde, Ecologia, Botânica Econômica, Histologia e Geologia Física dentre outras). As disciplinas pedagógicas são também apontadas, embora com menos indicações.

Em todos os cursos o relacionamento em questão pautou-se prioritariamente em análises e discussões de textos sobre as condições do ensino no Brasil e em exemplos dados pelos professores, em se tratando das disciplinas pedagógicas. No caso das disciplinas específicas, o contexto histórico-social foi associado aos conteúdos, através de comparações entre as civilizações, discussões sobre questões religiosas e críticas ao conhecimento científico, como indicam os alunos de Ciências Biológicas de Rio Preto ou sobre as influências do desenvolvimento tecnológico sobre a sociedade, segundo os alunos de Rio Claro. Observa-se, assim, a possibilidade das disciplinas específicas terem os seus conteúdos associados a questões sociais atuais, ampliando nos alunos a capacidade de análise sobre o conhecimento que lhe é oferecido.

### **A qualidade do ensino**

A **qualidade geral do ensino** foi avaliada pelos alunos através de uma questão que solicitava manifestações sobre os conteúdos tratados, a bibliografia utilizada, a didática dos professores, o relacionamento professor-aluno, os processos de avaliação utilizados, as atividades práticas e os estágios e visitas (questão 14).

Os sujeitos do curso de Educação Física consideram em maioria (87,5%) que os conteúdos oferecidos apresentam pontos positivos e negativos. Entendem-nos como predominantemente relevantes, mas consideram que alguns assuntos poderiam ser incluídos e outros melhorados. Queixam-se de que o tempo foi insuficiente para apreendê-los na totalidade. Quanto à bibliografia, todos os sujeitos consideram-na boa e abrangente, requerendo apenas manter-se atualizada. Sobre a didática dos professores, julgam-na variável, entre muito boa e ruim, dependendo do professor. O relacionamento dos professores com os alunos é considerado satisfatório pela totalidade dos alunos, havendo, entretanto, alusões sobre a existência de atritos com professores mais autoritários. A propósito das avaliações, 50,0% dos sujeitos indicam que são realizadas predominantemente através de provas que requerem excesso de memorização. Os demais comentam que são apropriadas, podendo variar entre teóricas, práticas, seminários e participação. As atividades práticas são consideradas escassas e de qualidade média pela totalidade dos alunos e os estágios e visitas, bons e úteis, embora pouco frequentes, segundo 50,0% dos sujeitos.

Respondendo às mesmas questões, os sujeitos do curso de Ciências Biológicas de Rio Claro, dividem-se nas opiniões quando avaliam a qualidade dos conteúdos que lhes foram oferecidos. 25,0% os consideram no geral, atualizados, interessantes e condizentes com o curso, 37,5% entendem que, embora sejam importantes e abrangentes, são muito segmentados, detalhados e colocados do ponto de vista do professor. Os demais (37,5%) apontam só aspectos negativos, avaliando-os como excessivos e pouco trabalhados, muito descritivos, parcialmente sem aplicabilidade aparente e desatualizados. Quanto à bibliografia que lhes foi oferecida, 37,5% consideram-na boa, atualizada e variada, e os demais julgam-na parcialmente adequada, entendendo que algumas indicações são desatualizadas ou muito complexas.

*"Existem professores que não mudam nunca. Até as apostilas são as mesmas de 10 anos atrás."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

A didática dos professores é considerada como variável, de boa a péssima, por 43,8% dos alunos, e ruim, por outros 43,8%.

O relacionamento dos professores com os alunos é considerado bom por 37,5% dos sujeitos e variável por outros 37,5%. Os demais o consideram distante, ou péssimo. Sobre os processos de avaliação a maioria dos sujeitos (68,8%) estende-se em considerações negativas, referindo que, em geral, requerem muita memorização, são

excessivamente descritivos, não avaliam o conhecimento e são mal elaboradas. Há, inclusive, restrições às provas práticas.

*" Acho muito estranho que as provas de identificação de estruturas em lâminas e de estruturas anatômicas sejam consideradas pelos professores como provas práticas. São pura memorização."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

Os demais não apresentam julgamentos sobre as avaliações e apenas informam que a maioria constitui-se de provas escritas e algumas práticas. Sobre as atividades práticas, os sujeitos se mostram extremamente críticos. Os que apresentam os aspectos positivos dessas atividades (50,0%), avaliando-as como essenciais ou boas, apontam também as suas limitações, especialmente por algumas serem tumultuadas, ultrapassadas e pouco exploradas, fazendo com que alguns trabalhos de campo se reduzissem a passeios. Os outros 50,0%, que apontam só os aspectos negativos das práticas, consideram que eram meras reproduções, seguindo roteiros que, por vezes, já continham o resultado final a ser esperado.

*" Todas foram muito ruins, pois utilizavam uma metodologia de refazer o que já foi feito ou descrição e reconhecimento de estruturas. Não havia discussões ou formulação de hipóteses, como seria de esperar em uma atividade de caráter científico."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

Sobre os estágios, a maioria (68,8%) faz referência aos oferecidos pelos professores sob a forma de iniciação científica e considera-os importantes para incrementar a formação dos alunos. Julgam, entretanto, que, como fica a critério do professor aceitar ou não o aluno para ser orientado, nem todos conseguem fazer o que querem. Entre as poucas referências sobre visitas, há considerações sobre as excursões terem sido poucas.

Na apreciação que os alunos de Ciências Biológicas, de Rio Preto fazem sobre o curso que estavam concluindo, observa-se que a maioria (92,8%) considera que os conteúdos tratados foram relevantes, bons e de interesse para a formação. Porém, em algumas disciplinas ficaram a desejar, sendo impossível compreender o porquê de serem oferecidos. A bibliografia é igualmente avaliada positivamente pelos alunos, por ser atualizada, adequada ao conteúdo abordado na sala de aula e acessível em termos de compreensão ou entendimento. Mas esses mesmos alunos apontam as suas limitações, especialmente no que diz respeito à falta de volumes ou ausência de alguns

títulos na biblioteca, textos em inglês para quem pouco domínio da língua estrangeira e excesso de textos para xerocar. A didática dos professores é avaliada como variável, dependendo do professor, por praticamente a totalidade dos alunos.

*" Alguns são ótimos, alguns precisamos puxar para sair alguma coisa e outros não têm nada para dar."*

(Ciências Biológicas - S.J.Rio Preto)

O relacionamento dos professores com os alunos é qualificado predominantemente como bom pela totalidade dos alunos, havendo poucas manifestações sobre as exceções. Quanto aos processos de avaliação, as respostas praticamente se particularizam. Entretanto, é possível depreender que são realizados tradicionalmente através de provas, trabalhos ou relatórios de aulas práticas e seminários e que tanto podem ser adequados, coerentes e criativos, quanto insignificantes ou incapazes de evidenciar se o aluno aprendeu ou decorou o que lhe foi ensinado. As atividades práticas são qualificadas pela maioria (64,3%) como boas, satisfatórias e bem exploradas. Os demais consideram-nas poucas ou queixam-se de carência de material nos laboratórios. Os estágios são avaliados por todos como uma atividade que complementa a formação acadêmica, mas, tal como os seus colegas de Rio Claro, relatam que nem todos os professores têm disponibilidade para oferecê-los.

Os alunos do curso de Ciências Biológicas, de Botucatu, ao avaliarem a qualidade dos conteúdos oferecidos durante o curso que estavam concluindo, dividem-se nas opiniões. 50,0% julgam que, no geral, foram bem trabalhados, oferecendo uma boa formação. Já os outros 50,0% consideram que, na maioria, foram exagerados para o pouco tempo que tiveram para assimilá-los, que não há integração entre eles e que o maior destaque é dado aos da área médica. Dividem-se também ao avaliar a bibliografia indicada. Parte dos sujeitos considera-a boa ou adequada e parte faz-lhe restrições pela dificuldade de acesso, dado os altos preços dos livros ou insuficiências de volumes na biblioteca e a insuficiência de indicações. A didática dos professores é avaliada pela totalidade dos alunos como variável, de fraca a boa, sempre dependendo das peculiaridades de cada professor.

*" Há professores que não preparam as aulas ou as têm preparadas há anos. No entanto, há os que são muito bons."*

(Ciências Biológicas - Botucatu)



Sobre o relacionamento dos professores com os alunos, 50,0% consideram-no bom, e os demais, bastante variável. Os processos de avaliação são criticados pela maioria dos alunos (66,7%) por enfatizarem a memorização em detrimento do raciocínio, havendo a afirmação de que há professores que buscam questões nas notas de rodapé. Dentre os demais sujeitos, há manifestações sobre os bons professores avaliarem os alunos continuamente. Quanto às atividades práticas, 33,3% julgam que eram poucas e ruins ou regulares, por serem mal preparadas, e outros 33,3% consideram-nas boas, havendo, também entre esses, menções sobre uma parte não ter sido bem cuidada. Os demais fazem comentários sobre terem sido mais frequentes no ciclo básico e sobre terem tido um excelente professor de Química Analítica que explicava o porquê das reações. Os estágios são considerados bons por uma parte dos sujeitos por preencherem algumas falhas do currículo e desestimulantes por outra. As visitas, embora poucas, contribuíram apenas ao nível de informação, conforme avaliação de 50,0% dos sujeitos.

### **3.3 - A adequação do curso para com a formação de professores e as condições para o exercício profissional**

Ao serem solicitados a responder se o curso que estavam concluindo é adequado formação de professores (questão 15), 37,5% dos alunos de Educação Física, de Rio Claro, manifestam-se afirmativamente, justificando que lhes foram oferecidos os conhecimentos fundamentais para o exercício do magistério. 25,5% julgam que o compromisso do curso com essa formação é parcial porque as práticas são muito restritas, e 12,5% não consideram que este curso seja adequado à formação para o magistério por apresentar falhas tanto na área pedagógica, quanto na área específica. Há ainda a manifestação de um sujeito (12,5%) sobre não saber se o curso é ou não adequado à formação de professores, mas afirma ter a certeza de que, o que sabe, ao concluí-lo, não é mais do que se tivesse adotado o autodidatismo. Ao responderem se sentiam-se em condições de exercer a profissão (questão 2), 75,0% manifestam-se positivamente, mas acrescentam que já foram, ou terão que ir, atrás de algumas coisas que ficaram faltando. Os demais consideram-se parcialmente preparados para o exercício do magistério por sentirem-se inseguros em algumas práticas. Vale aqui destacar que as práticas oferecidas pelo curso são constantemente lembradas pelos alunos como insuficientes para a formação completa do profissional que tinham a expectativa de ser.

Frente às mesmas questões, 42,8% dos alunos de Ciências Biológicas, de Rio Claro, consideram que o curso que estavam concluindo é adequado à formação de

professores, especialmente por oferecer uma boa base de conteúdos específicos e uma adequada formação pedagógica. 12,5% avaliam que o curso é parcialmente adequado a essa formação por faltarem informações que deveriam ser dadas por algumas disciplinas e pelo curso não estimular os alunos para o magistério. Os demais (42,8%) julgam que o curso não se adequa formação de professores por dedicar-se mais à formação do biólogo e à preparação dos alunos para a pós-graduação, por não haver integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas e pelo fato de as disciplinas pedagógicas serem insuficientes para preparar adequadamente o futuro professor. Quanto a sentirem-se em condições de exercer a profissão, 75,0% manifestam-se positivamente. Dentre esses, 50,0% avaliam que ainda sentem certa insegurança, mas que, com a prática, conseguirão adequar-se às necessidades da profissão. Os demais não se consideram preparados para assumir o magistério por não saberem ensinar.

Para 50,0% dos alunos de Ciências Biológicas, de Rio Preto, o curso que concluíam é adequado à formação de professores. Entretanto, não se estendem nas explicações para tal avaliação. Apenas afirmam que oferece boas condições para que isso aconteça. 14,3% julgam que o contato com a rede de ensino é insuficiente, pois é oferecido apenas pela disciplina Prática de Ensino, e que há falhas nas demais disciplinas pedagógicas, determinando que a formação para o magistério seja só parcialmente proporcionada. Os demais consideram que o curso não tem compromisso com a formação de professores, por voltar-se mais para a formação de pesquisadores e por não oferecer a formação básica de Ciências. A propósito de sentirem-se em condições de exercer a profissão, 78,6% consideram-se aptos, especialmente por dois motivos: a consistência acadêmica do curso como um todo e o trabalho desenvolvido na disciplina Prática de Ensino, que proporcionou o estágio nas escolas e o estudo da proposta curricular para o ensino de Ciências, que vieram juntar-se aos conhecimentos de Biologia.

Já os alunos de Ciências Biológicas, de Botucatu, assim se posicionam frente a essa questões: 66,7% consideram que o curso que estavam concluindo é adequado à formação de professores, sendo que, dentre esses, 50,0% atribuem às disciplinas pedagógicas a sua concretização, e os outros 50,0% comentam que essa formação, embora presente, é extremamente reduzida por falta de tempo. Os que julgam que o curso não tem compromisso com a formação de professores, mais uma vez fazem restrições à sua grade curricular, entendendo que a opção para a Licenciatura deveria se dar no vestibular, diferenciando-se das modalidades Biomédica e Bacharelado.

*"Um ano é pouco para formar um professor."*

(Ciências Biológicas- Botucatu)

Entretanto, a maioria (66,7%) considera-se apta para o exercício do magistério.

### 3.4 - O professor da Licenciatura: o melhor e o que atuou mais negativamente

#### Os melhores professores

Referindo-se aos melhores professores que tiveram, os alunos de Educação Física, de Rio Claro, relatam que as suas aulas eram claras e objetivas e prendiam atenção de todos. 50,0% destacam que os conteúdos eram tratados considerando a vivência dos alunos e tendo como referência a realidade que iriam encontrar no trabalho. Assim, a participação dos alunos era plena.

*"Todos participavam e queriam saber mais. O professor era "sugado" pelos alunos, em função do interesse que despertava."*

(Educação Física - Rio Claro)

As avaliações se davam através de provas, trabalhos e participação nas aulas, ou desempenho nas práticas, quando se trata de disciplina esportiva, não havendo menções sobre a qualidade das mesmas. O relacionamento entre professores e alunos é avaliado positivamente por todos, como sendo ótimo excelente, muito bom, com compreensão ou respeito. Outros aspectos destacados do melhor professor dizem respeito exclusivamente ao desempenho no trabalho de sala de aula, predominado a dedicação para com o ensino, o domínio dos conteúdos e a facilidade para se fazer entender.

Os alunos do curso de Ciências Biológicas, de Rio Claro ao se referirem às aulas dos seus melhores professores, atêm-se às estratégias utilizadas, relatando que esses não se prendiam a uma única forma de conduzir suas aulas. Tanto podiam ser expositivas, quanto pautadas em discussões ou em práticas. Eram agradáveis de serem assistidas por requererem a participação dos alunos que eram solicitados a debater, argumentar e contra argumentar.

*"Meus melhores professores foram dois. Um das específicas, outro das pedagógicas. Suas aulas eram expositivas, em forma*

*de debates, discussões e análise de textos, trabalhos e pesquisas. Um deles era totalmente imprevisível, nunca sabíamos como seria a sua aula, de tanto que alternava a forma."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

A participação dos alunos nessas aulas era constante, havendo menções sobre o prazer de estar em sala para opinar, discutir e apresentar os trabalhos. As formas de avaliação dos melhores professores considerados pelos alunos de Ciências Biológicas, de Rio Claro variava, sendo as provas, teóricas ou práticas, e a participação dos alunos nas aulas apontadas pela totalidade dos sujeitos. Junto a essas, há menções sobre avaliações orais, dramatização e auto-avaliação e sobre a boa qualidade das questões apresentadas.

*"Através de uma questão oral, onde o aluno deveria colocar, além de conhecimentos teóricos, outros relacionados principalmente aos aspectos sociais, como por exemplo: se você fosse secretário de saúde, que medidas tomaria para resolver um determinado problema da sua cidade?"*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

Entre as outras qualidades apontadas nos melhor professores, 50,0% dos sujeitos indicam as que se associam às atividades ao ensino: preocupação com a aprendizagem do aluno, o domínio dos conteúdos, a facilidade para "amarrar" no final da aula tudo o que foi visto, a capacidade de lidar com os conteúdos e a competência no trabalho. Os outros 50,0% mencionam outras qualidades que, dada a natureza que têm, também determinam um melhor desempenho no trabalho em sala de aula: a postura crítica frente à realidade social do país, disponibilidade para acatar o ponto de vista do outro, ponderação e inteligência.

Para 85,7% dos alunos de Ciências Biológicas, de Rio Preto, as aulas do melhor professor por eles considerado eram expositivas ou explicativas, com práticas excelentes e recursos - retroprojeter e slides - usados só quando necessários. O professor falava muito, e as discussões eram estimuladas de forma a explorar ao máximo os conteúdos tratados.

*"As aulas eram dadas de maneira criativa, séria, explorando tudo o que era possível na parte prática e teórica. Foi ele que*

*nos deu muitas oportunidades para entender Didática, Prática de Ensino e Psicologia. Detalhe: não era do departamento de educação."*

(Ciências Biológicas - S.J.Rio Preto)

Dos demais, um (7,1%) avalia que as aulas do melhor professor escolhido por ele ainda são dentro de um padrão convencional, e outro comenta que o seu melhor professor dava aulas muito corridas, dificultando a assimilação, embora as explicações fossem bem dadas e utilizados vários recursos. A totalidade dos alunos avalia que a participação dos alunos nas aulas era intensa, fazendo questões, respondendo ao professor que os provocava intelectualmente. As provas são apontadas por todos os sujeitos como a forma de avaliação predominantemente utilizada. Associam-se a algumas respostas os seminários, os relatórios de aulas práticas. Um aluno explicita que, se o aluno fosse mal na prova e se esforçasse por merecer, o professor dava chances para se recuperar. O relacionamento desse professor com os alunos é avaliado como ótimo, muito bom e bom, com comentários de que, por vezes, o professor transformava-se em conselheiro, encaminhando os alunos para que aproveitassem ao máximo o curso. Dentre as outras características levantadas pelos alunos sobre o melhor professor, predominam as que se relacionam ao ensino e às lides de sala de aula (85,7%), tais como: dedicação e competência na profissão, preocupação com a formação do aluno, quer como biólogo, quer como professor, domínio do conteúdo e excelente didática. Os demais voltam-se para características pessoais: é sério, dedicado, inteligente, simpático, carismático, uma ótima pessoa.

Ao se referirem aos seus melhores professores, os alunos de Ciências Biológicas, de Botucatu, consideram que as suas aulas eram desenvolvidas através da utilização de diferentes estratégias e material. 50,0% relatam que se davam através de exposição dialogada, com alguns seminários sobre artigos lidos antecipadamente e boa participação dos alunos. Dos demais, 33,3% relatam que as aulas eram bem preparadas, e o restante descreve que o professor preparava um tema e tratava-o de diferentes formas, utilizando gráficos, textos etc. A participação dos alunos dava-se especialmente através de discussões e preparando os textos previamente, levando suas contribuições. As avaliações eram feitas através de provas escritas ou dissertativas, que enfatizavam a compreensão de assunto básicos e as relações com outros estudados, com menções de que a participação dos alunos também era considerada.

*" O professor avaliava continuamente, a cada aula. Dava também uma prova, sem traumas."*

(Ciências Biológicas - Botucatu)

Dentre os outros aspectos levantados pelos alunos sobre o seu melhor professor, 66,7% dizem respeito ao bom relacionamento com a classe e a postura positiva frente aos trabalho. Um sujeito destaca que, mostrar ao alunos que o conhecimento é construído, foi considerado por ele, como extremamente relevante, enquanto qualidade de um bom professor.

### **Os professores que atuaram mais negativamente**

Caracterizando os professores que atuaram mais negativamente na formação que tiveram, os alunos de Educação Física, de Rio Claro, referem que as suas aulas eram pouco atrativas. 75,0% avaliam que o professor não as preparava adequadamente, pois "enrolava", apenas transmitia o conteúdo verbalmente, dedicava-se à leitura de textos ou mostrava transparências que não davam para ler. Os demais apenas afirmam que as aulas eram dadas de maneira autoritária. Nessa aulas a participação dos alunos era restrita.

*" Os alunos deixaram de participar. O que esperar de um professor que afirma que pular amarelinha, correr etc, faz mal? Acho que ele devia dar aulas de " Sedentarismo - abaixo a saúde corporal e social"."*

(Educação Física - Rio Claro)

Sobre a avaliação, 87,5% relatam que o professor usava as provas escritas, com menções de que as questões pouco se relacionavam com o cotidiano da atuação profissional e de que as exigências iam além do que era dado em aula, reprovando assim os alunos. O relacionamento entre os professores considerados e os alunos é avaliado como bom, regular, distante e formal. Outras características arroladas pelos sujeitos sobre esses professores relacionam-se ao desempenho em sala de aula (75,0%), tais como falta de preparo para ser professor, falta de didática, ironia para tratar os alunos inseguros e autoritarismo. As demais referem-se a características pessoais: antipatia e arrogância.

Os alunos de Ciências Biológicas, de Rio Claro, foram pródigos ao apresentar as características do trabalho dos professores que influenciaram mais negativamente a formação que tiveram na Universidade. Sobre as aulas, 43,7% relatam que

geralmente eram expositivas, com frequentes leitura de trechos dos textos pelos alunos, e quando práticas, o que se fazia era decorar nomes das estruturas, com discussões posteriores e explicações escritas na lousa. 25,0% referem-se ao uso desmedido e inadequado do retroprojeto.

*"O "retroprofessor", colocava a matéria toda em uma transparência e "explicava" ....lendo."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

Os demais desdobram-se nas explicitações e detalhes: as aulas eram diversificadas, mas a palavra final era somente dele; as aulas eram sempre da mesma forma, e quando ele tentava variar, não dava certo; mandava ler textos fora da classe e voltar para discuti-los; copiava tudo na lousa com erros graves de português e a gente tinha que copiar no caderno; não dava aulas, solicitando a alunas que preparassem, garantindo um certificado para elas. A participação dos alunos é descrita por 75,0% como mínima e alienada, saindo da classe e fingindo que faziam anotações no caderno. Os demais referem que havia participação, mas, como os alunos eram considerados como desprovidos de experiência e opiniões próprias, a palavra final ficava só para o professor. As provas escritas, mal elaboradas e exigindo muita memorização, foram apontadas por 62,5% dos alunos como a forma de avaliação mais frequentemente utilizada por esses professores. Os demais associam-nas a trabalhos, atividades em grupo, elaboração de projetos e frequência às aulas.

*"As provas eram mal elaborads e muito fáceis. Todos os alunos conseguiram passar com médias ótimas, sem assistir direito às aulas."*

(Ciências Biológicas - Rio Claro)

O relacionamento desses professores com seus alunos é avaliado como bom, normal, razoável e indiferente. Ao apresentarem outras características desses professores, os alunos atêm-se exclusivamente às que dizem respeito ao trabalho em sala de aula, arrolando uma variedade de atributos negativos dentre os quais se destacam, com maiores frequências, a falta de didática e confusão para ensinar, inflexibilidade e autoritarismo frente ao desempenho dos alunos, falta de vontade de dar aula, ser um "retroprofessor", desinteresse e incompetência.

Sobre as mesmas questões, os alunos de Ciências Biológicas, de Rio Preto relatam que os professores que os influenciaram mais negativamente tinham um mau

desempenho nas aulas que ministravam. 42,9% referem que as aulas eram dadas através de fichas, cujo conteúdo era transcrito na lousa e lido pelo professor; 21,4%, que o professor quase não dava aulas e, quando dava, falava coisas erradas, e 14,3% que as aulas se limitavam a leitura de transparências que colocava no retroprojektor.

*"Ela simplesmente lia as transparências que colocava no retroprojektor. Usava transparências carregadas e mantinha a luz sala apagada o tempo todo, o que dava sono."*

( Ciências Biológicas - S.J. Rio Preto)

Os demais mencionam que os conteúdos eram tratados de forma insuficiente. Sobre a participação dos alunos nas suas aulas, os sujeitos avaliam que eram inexistentes ou raras. Muitos saíam após a chamada, ou se limitavam a copiar da lousa ou do retroprojektor o conteúdo passado. Quanto às avaliações, 64,3% relatam que se davam através de provas que poderiam estar ou não associadas a trabalhos e seminários. Os demais referem que o professor não avaliou e distribuiu notas "de acordo com a cara de cada um", ou avaliou pela participação e presença do aluno em classe. Para 28,6% dos sujeitos, o relacionamento estabelecido com o professor considerado, era normal, amistoso ou bom. Para os demais, era péssimo, indiferente ou inexistente. Ao manifestarem-se sobre outros aspectos do professor que contribuiu mais negativamente para a formação que tiveram, os alunos de Ciências Biológicas, de Rio Preto, praticamente particularizam as opiniões, mas centram-se em características relacionadas ao desempenho do professor no ensino: falta de didática, falta de conhecimento específico e de interesse para dar um curso no mínimo razoável, arrogância ao não aceitar a opinião do aluno, prazer em ferrar, não saber explicar porque os experimentos davam certo ou não, dentre outras.

Os alunos de Ciências Biológicas, de Botucatu, ao avaliarem o professor que atuou mais negativamente na formação que tiveram, relatam que as suas aulas eram monótonas, expositivas e voltadas para a quadro negro (50,0%), ou muito teóricas, com práticas pouco discutidas, que acabavam se tornando técnicas, estabelecidas em uma relação hierárquica de quem sabe para quem não sabe (50,0%). Para avaliar, esse professor utilizava provas dissertativas "horrorosas", que exigiam só memorização e iam além do que ele imaginava ter ensinado.

*" As provas eram feitas sob pressão. Havia um relógio que tocava para avisar o final."*

(Ciências Biológicas - Botucatu)



O relacionamento com o referido professor era inexistente ou de fuga, assim como a participação dos alunos nas suas aulas. Dentre outras características do professor, apontadas pelos alunos, destacam-se: a falta de consideração, educação e respeito em relação ao aluno (50,0%) e a arrogância frente ao saber.

### 3.5 - Sugestões para a melhoria dos cursos

As sugestões oferecidas pelos alunos da área de Biológicas para a melhoria dos cursos guardam muitas semelhanças.

As que se referem à **grade curricular e às disciplinas** são apresentadas com maiores percentuais pelos alunos de todos os cursos aqui considerados.

A grande preocupação dos alunos de Ciências Biológicas, de Botucatu, parece ser a grade curricular. Todas as sugestões apresentadas por eles dizem respeito à necessidade de rever a organização do curso, entendendo ser necessário dar outra solução para a opção dos alunos às modalidades oferecidas. Há os que julgam que já no vestibular o aluno deve decidir-se entre a Licenciatura e as outras modalidades, assim como há os que consideram que, mesmo que a opção se dê durante o curso, ela deve ser antecipada, pois, tal como está, ocorrendo ao final do 3º ano, acarreta prejuízos na formação para o magistério. Sugerem ainda que é necessário repensar o perfil do profissional que se quer formar, para que seja possível proceder à adequação das disciplinas e assim delinear um curso que seja propriamente uma Licenciatura. Manifestam mais uma vez que, da forma como o curso ficou organizado a partir da reformulação de 1989, a Licenciatura acabou prejudicada. Por não apresentarem sugestões de outras ordens, infere-se que este seja o problema nuclear do curso, sinalizando que somente a partir de sua reformulação é que se conseguirá uma Licenciatura mais afinada com as suas expectativas.

Os sujeitos dos demais cursos da área de Biológicas aqui considerados também apresentam sugestões sobre a grade curricular e disciplinas, destacando-se como as mais frequentes. As oferecidas pelos alunos de Educação Física, de Rio Claro, perfazem 46,2% do total, as de Ciências Biológicas, de Rio Preto, 54,5%, e as de Ciências Biológicas, de Rio Claro, 46,7%. Em todos os cursos é sugerida a reformulação da grade curricular de forma a configurá-los mais como Licenciaturas. Para o curso de Educação Física, destacam-se as propostas relacionadas às práticas, tais como introdução de outras disciplinas práticas no curso, aumento da carga horária dessas disciplinas e iniciação das atividades práticas já no 2º ano. Nos dois cursos de Ciências Biológica (Rio Claro e São José do Rio Preto), as

sugestões contemplam a necessidade de adequar a carga horária do curso como um todo, a fim de que sobre tempo para os alunos fazerem estágios de iniciação científica, estudar e realizar atividades extra-classe. Sugerem ainda a introdução de disciplinas. Os de Rio Claro querem ter Filosofia da Ciência, e os de Rio Preto uma disciplina que trate de Ciências na teoria e na prática. Com a adequação das grades curriculares recentemente empreendidas por esses dois cursos, parece ter havido atendimento a essas solicitações os alunos.

As sugestões sobre os **professores e o trabalho que desenvolvem** são apresentadas com os segundos maiores percentuais pelos alunos dos cursos de Educação Física e Ciências Biológicas, de Rio Claro e São José do Rio Preto, guardando semelhanças quanto à necessidade de adequar os critérios de seleção de professores de forma a contratar os que também tenham afinidade com o ensino, além da pesquisa. Em todos os cursos sugere-se que haja avaliação e trocas de professores, quando esses não se mostrarem competentes para o trabalho de sala de aula, chegando-se a posições mais radicais.

*"Sugiro que se criem métodos reais de desligamento dos maus professores que são notoriamente conhecidos no Instituto e mantidos pela estabilidade e corporativismo de outros colegas."*

(Ciências Biológicas - S.J. Rio Preto)

Há ainda sugestões dos alunos de Ciências Biológicas, de Rio Claro, para que sejam oferecidos cursos para qualificar a didática dos professores.

Os alunos de Educação Física também apresentam, embora com menores percentuais, sugestões relativas ao **tratamento dos conteúdos**, entendendo que deve haver maior relação entre conteúdos teóricos e a prática e discussões periódicas sobre a Licenciatura, de forma a envolver os departamentos que participam do curso e os alunos, especialmente os do 4º ano, por terem uma visão mais ampla da Licenciatura, a fim de que sejam tratadas as questões referentes aos conteúdos e à formação para o magistério.

Os de Ciências Biológicas, de Rio Claro, sugerem ainda que os **processos de avaliação** sejam revistos, de forma a se afastarem da memorização e permitirem o afloramento da criatividade do aluno. Manifestam ainda o desejo da inclusão do trabalho de formatura entre as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos de Licenciatura.

Um aluno de Ciências Biológicas, de Rio Preto, inclui entre as sugestões, uma modificação global no tratamento dos conteúdos de forma que o ensino de Biologia se dê a partir da prática de atividades em todas as disciplinas, para que o aluno possa fazer as descobertas dos fenômenos naturais. Os professores seriam os estimuladores e entrariam com a teoria só depois de as práticas terem sido realizadas.

### 3.6 - Perspectivas de atuação dos egressos

As perspectivas de atuação ou de ocupação dos sujeitos da área de Ciências Biológicas não se distinguem das apresentadas pelos sujeitos das demais áreas.

Entre os de Educação Física, de Rio Claro, 25,0% referem que pretendem trabalhar em escolas, mas associam a este o trabalho em academias de ginástica. 37,5% querem ir para a pós graduação, 12,5% afirmam que desejam trabalhar, sem especificar onde, e fazer Bacharelado, 12,5% querem continuar o trabalho de recreacionista em um clube e fazer pós-graduação, e 12,5% têm dúvidas quanto ao que fazer após a formatura.

Dentre os sujeitos de Ciências Biológicas, de Rio Claro, 43,8% pretendem dar aulas, mas também pretendem ocupar-se com cursos de pós-graduação ou outro trabalho, 43,8% manifestam que desejam apenas fazer a pós-graduação. Dos demais, 6,5% querem fazer o Bacharelado e o trabalho de formatura e 6,5%, procurar um lugar para fazer pesquisas oceanográficas.

Entre os sujeitos do curso de Ciências Biológicas de Rio Preto, 42,8% pretendem dar aulas. Entretanto, entre esses, 50,0% também querem ingressar na pós graduação. 21,43% referem que querem trabalhar, mas não explicitam em que ou onde. 28,6% indicam que pretendem continuar a estudar: fazer Bacharelado, pós-graduação, curso de especialização e estágio para aprofundamento de estudo. Os demais manifestam que não sabem o que fazer.

Entre os alunos do curso de Ciências Biológicas, de Botucatu, observa-se que 50,0% pretendem dar aulas e também fazer pós-graduação ou estágio no departamento de Educação. Os demais dividem-se entre fazer pós-graduação (16,7%), continuar no mesmo emprego e fazer um estágio com plantas medicinais (16,7%) e tentar descobrir o que fazer (16,7%).

Do total de sujeitos dos cursos de Ciências Biológicas, observa-se que 40,9% pretendem dar aulas, ou serem professores em escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Entretanto, dentre esses, 16,7% manifestam ser o magistério a única ocupação desejada. Os demais associam-na a outras atividades, dentre as quais se destaca cursar a pós-graduação.

Do total de sujeitos dos cursos dessa área, observa-se que apenas 6,8% expressam a pretensão de ocupar-se exclusivamente do magistério no ano subsequente à formatura.

## **FINALIZANDO:**

### **COMO A UNESP ESTÁ FORMANDO PROFESSORES?**

Nos capítulos anteriores, apresentei as opiniões que os licenciandos dos cursos aqui considerados têm sobre a formação que lhes foi oferecida e as manifestações de professores sobre a mesma questão. Finalizando este trabalho, cabe tecer considerações sobre aspectos que mais me chamaram a atenção a respeito de como é que a UNESP está formando professores nos cursos de Licenciatura que têm Bacharelado correspondente no mesmo Instituto ou Faculdade, estando ambos sob os cuidados do mesmo Conselho de Curso.

Enquanto Universidade pública que se dedica a essa tarefa, fica evidente que a sua função social se explicita. São muitos os seus cursos de Licenciatura, e o empenho em desenvolver essa atividade é inquestionável. Mas o que move a nossa indagação é como são formados os professores.

Observando a organização das Licenciaturas, objeto deste estudo, e as opiniões dos seus professores e especialmente dos seus alunos, é possível entrever que a UNESP está formando professores de diversas maneiras.

Percebe-se que as Licenciaturas distinguem-se quanto a encaminharem-se ou não para a formação de professores, sendo até possível identificar, dentre as apresentadas, as mais e as menos afinadas com esse propósito. As diferenças iniciam-se no vestibular quando, em alguns cursos os alunos já optam pela Licenciatura, enquanto que, em outros, a opção é geralmente na passagem do 2º para o 3º ano, podendo dar-se até no início do ano final, como é o caso de Ciências Biológicas, de Botucatu.

Embora este estudo não se atenha à análise dos currículos e das grades curriculares, é possível entrever, pelas opiniões dos alunos e professores dos diferentes cursos que, as disciplinas são apresentadas como um rol, sem preocupação em estabelecer relações entre elas e assim, impedem que o curso se apresente aos alunos e professores como um todo orgânico. Evidencia-se também o jogo de forças que se estabelece quando as alterações de currículo são propostas, que convive, contraditoriamente, com o descaso de significativa parcela das pessoas envolvidas nos cursos. De um lado, tem-se geralmente dois grupos que se antagonizam, quando discutem os rumos que os cursos de Licenciatura e Bacharelado, dos quais participam, devem tomar. Do outro, tem-se um grupo que, distante das discussões, só se manifesta sobre o resultado, particularizando opiniões e nem sempre

concordando. Ao final, os cursos se organizam dentro das "reformulações possíveis", ou mantêm-se como já estavam, mas, evidencia-se que sempre prevalece a posição de uma parcela de professores. Na UNESP, a participação dos alunos nessas discussões é limitada, e, mesmo quando mais ativa, é supostamente igual à dos professores, mas não efetivamente igual, especialmente pela posição que ocupam na hierarquia institucional. Talvez por isso, alunos de Educação Física, de Rio Claro, e de Matemática de Rio Preto tenham sugerido assembleias para que o corpo discente possa se manifestar. Há evidências de que os projetos pedagógicos da maioria dos cursos não são preocupação de todos os professores e dos alunos de um mesmo curso. Elaborados, também por grupos, guardam a marca de quem os propõem. Não são conhecidos e, muito menos assumidos, enquanto projeto único.

Na falas dos coordenadores e professores entrevistados, fica evidente que os cursos organizam-se predominantemente para atender o Bacharelado, embora os próprios alunos desse curso também venham a fazer a Licenciatura. Mesmo os poucos que manifestam serem as Licenciaturas, nas quais trabalham, pensadas e organizadas para formar professores, evidenciam que foi preciso um esforço especial para que essas se destacassem do Bacharelado. Parece que nada flui naturalmente para as Licenciaturas, embora os Bacharelados, via de regra originem-se delas.

Em termos de qualidade de formação, os cursos oferecem a possibilidade de os alunos terem o domínio dos conteúdos específicos para os quais estão se habilitando, já que essa é a preocupação central. Professores de diversos cursos destacam a qualidade dos conteúdos como um dos pontos positivos da formação oferecida aos alunos. No entanto, esses mesmos conteúdos, tão valorizados e apontados pelos professores como a grande contribuição dos cursos, são considerados parcialmente inadequados pelos alunos por não verem neles proximidades com os requeridos para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus e por serem desenvolvidos de forma que, as suas relações com o campo de atuação ficam apenas superficialmente estabelecidas.

Ao serem oferecidos, os conteúdos são tratados de diferentes formas, com evidências de que as exposições predominam no encaminhamento das aulas. No entanto, essas exposições tanto podem ser adequadas e instigantes, conforme relatadas pelos alunos quando se referem aos seus melhores professores, quanto podem reduzir-se a mera leitura de livros ou de lâminas colocadas em retroprojetores, quando avaliam os professores que contribuíram mais negativamente para com a formação que tiveram, evidenciando que não é a estratégia em si que determina serem as aulas consideradas boas ou não, mas o desempenho dos professores ao utilizá-la. O que parece distingui-las é a possibilidade de o aluno poder ou não participar do processo de reconstrução do conhecimento que lhe está sendo oferecido. Mesmo quando as aulas se encaminham através de atividades

desenvolvidas em grupo, observa-se que tanto podem ser satisfatórias, como as relatadas por alunos do curso de Matemática, de Rio Claro, como insatisfatórias, como as mencionadas por alunos do curso de Psicologia. As queixas dos alunos a propósito da didática dos professores são a manifestação do descaso da Universidade para com as coisas do ensino. Ao pronunciarem-se sobre os seus melhores e piores professores, isso fica evidente. Professores com interesses e desempenhos distintos, convivem, em um mesmo espaço, formando outros professores.

São inúmeras as sugestões dos alunos dos diferentes cursos para que a Universidade seja mais cuidadosa na contratação de seus docentes. Entendem que os que não manifestam afinidade para com o ensino deveriam passar por cursos de aperfeiçoamento pedagógico e mesmo dispensados. Sentem que a atuação de professores, por eles considerados como ruins, compromete a formação que têm para uma futura profissionalização. Há ainda que se considerar que, a contratação de professores se dá pelos Departamentos, o que faz com que nem sempre as necessidades dos cursos sejam supridas. Os critérios que cada Departamento estabelece, desconsideram o perfil do curso, e sequer há consultas ao Conselho de Curso nessas ocasiões.

No geral, os professores desconsideram o preparo que o aluno que chega à Universidade tem e presumem que, por terem sido aprovados no vestibular, são portadores de um saber adequado para iniciar o curso superior, determinando que poucos se preocupem, nas suas aulas, com a aprendizagem dos alunos. Quando o professor manifesta essa preocupação, é avaliado positivamente pelos alunos, como se fosse qualidade de poucos.

Sobre os conteúdos das disciplinas pedagógicas, observa-se que, no geral, os de Prática de Ensino são os mais valorizados pelos alunos, embora os de Didática sejam também destacados, quando se trata da contribuição que oferecem à formação de professores. É nessas disciplinas que os alunos têm encontrado maior proximidade com o trabalho futuro enquanto professores e valorizam especialmente as possibilidades de aproximação com as situações de aulas e de contatos com os alunos de escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, através dos estágios supervisionados. O I Congresso Estadual Paulista Sobre a Formação do Educador recomendava que os trabalhos de estágios fossem ampliados para todas as atividades de formação do licenciando, enfatizando que deveriam ser o eixo de significação do Projeto Pedagógico de cada Licenciatura. Reforçava a idéia de que especialmente as disciplinas pedagógicas deveriam encaminhar os alunos para desenvolverem atividades nas escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, preparando-os para a síntese final, oferecida pela Prática de Ensino. No entanto as manifestações de que tais orientações se consubstanciaram em práticas são esporádicas. O que mais se observa é que, embora as

disciplinas pedagógicas sejam valorizadas pelos alunos, são também objeto de crítica e sugestões. Mesmo a prática de ensino, considerada como a mais importante entre as demais, sofre, nas atividades de estágio, com os percalços enfrentados pelas escolas públicas e acabam por oferecer uma contribuição limitada. Há, entre os alunos e professores, manifestações de que as Escolas de Aplicação seriam bem-vindas por poderem oferecer, sem greves de professores, a possibilidade de o aluno ter constante acesso a situações de ensino. No entanto, mesmo que fossem criadas, algumas dificuldades se interporiam. Pode-se questionar sobre não conseguirem reproduzir ali as características das escolas públicas pois funcionariam em situação qualitativamente superior a essas. Há ainda a consideração de que a situação do aluno estagiário manter-se-ia a mesma em se tratando do valor que é atribuído ao trabalho que ali desenvolvesse. Como lembra Amélia Domingues de Castro (1986), nenhuma recompensa lhe é dada, quer em termos de remuneração, quer em termos de atribuição de pontos, que se convertam em vantagens para o ingresso na carreira, em contrapartida aos serviços que presta, como acontece com estudantes de Direito, Serviço Social, dentre outros, além do caso especial dos alunos de Medicina.

O que se tem é que os estágios realizados nas escolas públicas acabam sendo, para muitos de seus professores, assim como para os da disciplina Prática de Ensino e estagiários, um série de contratempos. Os convênios que vinculam as escolas públicas e a Universidade, para esse fim, nada oferecem ao professor que recebe os alunos em suas salas. Por sua vez, os alunos que obrigatoriamente têm que realizar esses estágios são em muitas ocasiões recebidos como estorvos, além de que, para algumas disciplinas, como é o caso de Sociologia e Psicologia, os alunos deparam-se com mais um problema: a falta de aulas nas escolas, em número suficiente e em horário compatível para que realizem o estágio. Os professores de Prática por vezes manifestam que evitam encaminhar seus alunos para atividades de observação, especialmente pelo fato de que as aulas dos professores das escolas públicas afastam-se qualitativamente do que consideram modelos de boas aulas. Assim, os alunos são orientados pelos professores para oferecerem minicursos para alunos das escolas públicas, ou atividades de recuperação paralela, que se configuram também como situações incomuns, se comparadas ao dia-a-dia das lides de sala de aula, além de apresentarem as mesmos limitações, por se darem predominantemente nas escolas públicas: má vontade dos professores da rede em arregimentar os alunos; greves de professores; falta de locais nas próprias escolas para desenvolver as atividades, entre outras. Assim, as atividades da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado acabam subtraídas de parte das possibilidades que têm de contribuir mais efetivamente para com a formação dos professores.

No conjunto, as disciplinas pedagógicas oferecem, na avaliação dos alunos, uma boa contribuição à formação de professores, mesmo quando são questionadas. São elas que predominantemente se preocupam em estabelecer as relações entre o que é estudado e o contexto histórico-social atual, e oferecem conhecimentos sobre o que e como ensinar, sobre as teorias da aprendizagem, sobre a realidade escolar, a história da educação do país, dentre outras coisas. Entretanto, sabe-se que, se essa formação ficar apenas aos seus cuidados, há indícios de que ficará comprometida. Não temos garantia alguma de que, por lidarem com as questões relativas à educação, escola, ensino e aprendizagem, sejam suficientes para cobrir as necessidades da formação de professores, se estão de acordo com as necessidades que se colocam hoje para os professores em termos de atuação, e se integram-se em objetivos únicos. Os cursos que as percebem como essenciais, expandem a sua oferta com a introdução de outras que não sejam as do currículo mínimo. Há entretanto aqueles que as reduzem ao mínimo em termos de carga horária por não valorizá-las.

Provavelmente, por entender que um curso de Licenciatura deve ir além do que estabelece o currículo mínimo, é que o curso de Matemática, de Rio Claro, propõe, desde antes da sua reformulação total, que os alunos que nele ingressam, quer venham a dedicar-se à Licenciatura ou ao Bacharelado, iniciem-se nas atividades de ensino no primeiro ano, sob a supervisão de professores de disciplinas específicas. Essa prática, associada ao conjunto de todas as disciplinas oferecidas, evidenciou, neste estudo, que esse curso, distingue-se dos demais. Seus professores concordam que a formação de professores é objeto de preocupação da maioria das pessoas nele envolvidas e os seus alunos manifestam endossar essa avaliação. Dos demais cursos, podem também ser destacados o de Educação Física, de Rio Claro, e o de Geografia, de Presidente Prudente. O primeiro conseguiu organizar formalmente uma Licenciatura distinta do Bacharelado, mas há indícios de que na prática a execução do seu propósito fica comprometida. São muitas as manifestações dos alunos de que as atividades práticas ainda são insuficientes. O de Geografia de Presidente Prudente, que ainda não teve implantados os seus novos projetos de Licenciatura e Bacharelado, apresenta-se como um curso que procura, mesmo com limitações, mas com grande empenho de parte dos professores, implementar um curso de formação de professores que seja satisfatório, tentando aproximar as suas aulas do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, embora uma considerável parte de seus alunos tenha percepção diferente sobre a mesma questão. Com reformulação proposta, busca uma Licenciatura mais afastada dos objetivos do Bacharelado. É esperar para ver.

Há que se considerar que nas Licenciaturas aqui estudadas, evidenciou-se, com raras exceções, através das opiniões de alunos e professores, que não há entre as



disciplinas, quer sejam elas específicas ou pedagógicas, o propósito de serem oferecidas de forma articulada. Não há uma deliberada prática interdisciplinar, até porque, embora conhecendo o termo "interdisciplinaridade", a maioria dos professores e alunos desconhecem o que vem a ser isso. Como a Universidade privilegia as especialidades, que ao final configuram-se na especialização das disciplinas, fica difícil reuni-las em objetivos comuns. Dividiu-se tanto o conhecimento, que parece ser missão impossível integrá-lo novamente.

Quanto à integração entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, as dificuldades são maiores ainda. A história mostra que a sobreposição das últimas às primeiras nunca deixou de existir nas Licenciaturas, mesmo quando são feitas tentativas para minimizar essa prática, distribuindo as pedagógicas ao longo do curso. Há ainda a questão do preconceito, do qual são objeto. Nas entrevistas com os professores, pude avaliar isso. No curso de Ciências Sociais de Araraquara, o coordenador relata que, dentre os colegas das disciplinas específicas há resistências quanto a contemplar as disciplinas pedagógicas na grade curricular e colocá-las no horário. O mesmo ocorre no curso de Geografia de Rio Claro onde a disciplina Prática de Ensino, anual, com 150 horas-aula, é oferecida com 5 horas semanais seguidas, em um mesmo dia. Como avalia a sua professora, é impossível trabalhar assim. O mesmo ocorre com as demais disciplinas pedagógicas desse curso. Práticas dessa natureza são a evidência de que, para muitos, as disciplinas pedagógicas não têm qualquer função que não seja secundária nos cursos até porque, é possível ser professor de futuros professores sem ter passado por elas, com o endosso da Universidade.

Como a Universidade secundariza o próprio ensino que realiza, não é de se estranhar que a formação dos que virão a ensinar também seja secundarizada.

Kourganoff (1990), ao analisar os diferentes papéis que o professor pode assumir, demonstra que a Universidade ao privilegiar a pesquisa, torna o docente-pesquisador um professor irresponsável. Essa irresponsabilidade manifesta-se necessária pela cobrança da Universidade aos docentes, de pesquisas e publicações originais que não sejam de cunho didático. Essas, quando aparecem, têm menor valor, chegando a ser consideradas publicações negativas. A secundarização do ensino, é apontada pelo autor como contida em um estatuto oculto, mas efetivo, do qual poucos falam, mas que é aplicado na prática. Embora o estatuto oficial não discrimine ensino e pesquisa e aponte que a promoção na carreira se dá pela atividade do professor, o estatuto efetivo a concede, especialmente sobre as atividades de pesquisa. Então, optar entre ser pesquisador e professor não cabe ao docente, afirma o autor ao concluir as análises que empreende sobre os pseudo-professores e o primado da pesquisa. Assim, dificilmente encontramos entre

professores de disciplinas específicas nas Licenciaturas, os que pesquisam e publicam trabalhos sobre ensino, embora estejam envolvidos com a formação de professores.

Os processos de avaliação da aprendizagem empreendidos também evidenciam as formas com que se tratam os conteúdos. Pelos relatos dos alunos, em vários momentos da pesquisa, observa-se que são realizadas predominantemente através de provas, acompanham as formas metodológicas utilizadas nas aulas e também se diferenciam. Tanto podem ser criativas, solicitando do aluno que aplique o que aprendeu, tal qual o relato de parte dos sujeitos, como podem ser o instrumento de verificação das habilidades de memorização de cada um. Nos cursos de Ciências Biológicas, os alunos evidenciam que a memorização é muitas vezes confundida com a aprendizagem e, em alguns dos outros cursos, as provas são consideradas como o que de mais importante ocorre. O fato de serem pesquisadores parece não ter ajudado à maioria dos professores levarem para as aulas os processos investigativos que tão bem dominam. Há casos de alunos manifestarem que tinham maior preocupação com o estudo para as provas do que com a aprendizagem, que tinham medo de realizá-las, que desconheciam os critérios utilizados pelo professor para considerar certas ou não as respostas dadas às questões, ou para atribuir notas, superestimando o valor da avaliação em detrimento da aprendizagem. Parece que os alunos não tinham claros os objetivos do ensino e, por assim ser, tomavam para si a responsabilidade pela aprendizagem, limitando-se a lidar com o conhecimento da forma como os professores desejavam que o fizessem. Quando as avaliações cobram muita memorização, sabe-se que o ensino não está proporcionando ao aluno a possibilidade de perceber o objeto de conhecimento como algo passível de transformações e está subestimando a sua capacidade de descobrir, criar, inventar etc. E disso, os alunos se queixaram.

As atividades práticas, estágios e visitas são valorizadas pelos alunos, mas também queixam-se de que são poucas e por vezes mal exploradas. Quando a elas se referem, deixam entrever que as consideram como enriquecedoras para a formação que pretendem ter. Os estágios supervisionados de Prática de Ensino, como já exposto, sofre as limitações impostas pela rede de ensino em que são realizados. Os de iniciação científica são, via de regra, reputados como bons, pelos professores e alunos, cabendo, entretanto, as observações de que não são oferecidos para todos os alunos e que pouco se afinam com a investigação do ensino. São predominantemente ligados à pesquisa das áreas específicas, mesmo quando oferecidos aos alunos das Licenciaturas, e mais acessíveis aos alunos dos Bacharelados. Por serem realizados por poucos, acabam determinando que, aqueles que a eles têm acesso, sejam privilegiados na formação específica da área, aproximem-se mais das

atividades de pesquisa e encaminhem-se com mais segurança aos processos de seleção das pós-graduações.

As visitas ou trabalhos de campo, mais freqüentes nos cursos de Ciências Biológicas e Geografia, não são mencionados com freqüência pelos alunos, sujeitos deste estudo e causou-me surpresa os do curso de Geografia não terem atribuído maior valor às viagens anuais que puderam fazer pelas diferentes regiões do Brasil. Mas, se tomadas no geral, observa-se que essas atividades tanto podem ser oferecidas com requintes de qualidade, como também podem ser aligeiradas, tornando-se desinteressantes para os alunos.

Enfim, como é que a UNESP está formando professores?

Posso dizer que na minha avaliação, está formando-os de diversas maneiras. Poucas são as Licenciaturas apreciadas neste estudo que manifestam preocupação explícita para com a questão. Muitas, ficam a meio caminho entre a Licenciatura e o Bacharelado, e há também aquela, em que, salvo pelas disciplinas pedagógicas, não se diria que é Licenciatura.

No primeiro grupo, incluo as já citadas Licenciaturas em Matemática e em Educação Física, de Rio Claro, e a em Geografia, de Presidente Prudente. Destaco, dentre essas, a de Matemática de Rio Claro por ter conseguido voltar o seu curso para formação de professores, através de um projeto que, construído coletivamente, tem o reconhecimento dos seus objetivos e de sua execução pelos alunos e professores. Os outros dois, embora também tenham essa pretensão, são mais limitados. O de Educação Física também fez uma projeto para isso, mas a sua execução tem esbarrado em dificuldades, especialmente relativas às atividades práticas, conforme avaliação da maioria dos alunos. O de Geografia, de Presidente Prudente, embora ainda organizado mais tradicionalmente, tem em parte do corpo docente um forte aliado para o compromisso com a Licenciatura. Tem também os seus aspectos negativos, mas é perceptível nas declarações dos seus professores e de parte de seus alunos a intenção de formar professores.

No segundo bloco, incluo a Licenciatura em Física, de Rio Claro; os cursos de Ciências Biológicas, de Rio Claro, São José do Rio Preto e Botucatu; curso de Letras, de Araraquara; os cursos de Ciências Sociais, de Araraquara e Marília; o de Geografia, de Rio Claro; o de Matemática, de São José do Rio Preto e o de Química de Araraquara. Todos guardam entre si, uma identidade: aproximam-se mais do Bacharelado que da Licenciatura, e oferecem consistentemente os conteúdos específicos das áreas, mas cabem alguns destaques.

O de Física é um curso antigo e, segundo o seu coordenador sofreu poucas alterações desde a sua criação há 30 anos. Assim, parece que não se atualizou. Há

considerações de que trata os alunos licenciandos como "segundo time". A formação de professores fica predominantemente a cargo das disciplinas pedagógicas e dos poucos professores que se preocupam em relacionar seus conteúdos com uma prática futura de seus alunos para o magistério. Caso queira se transformar, há no seu corpo docente pessoas interessadas, ou pelo menos com idéias interessantes.

Dentre os de Ciências Biológicas, avalio o de Rio Claro como o menos preocupado com a formação de professores. Os docentes entrevistados e seus alunos vêm nos trabalhos que são ali desenvolvidos uma estreita relação com o Bacharelado e a pouca valorização da Licenciatura por parte da maioria dos professores das disciplinas específicas. Por esse motivo o Conselho de Curso já elaborou um novo projeto pedagógico para o curso, que contempla a especificidade da Licenciatura, conforme refere o seu coordenador. O de São José do Rio Preto fez uma recente reformulação e não deixou de lado a sua vocação para formar biólogos, mas como tem parte do corpo docente comprometida com a formação do aluno para o magistério de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, acaba por satisfazer, ao menos parcialmente aos seus alunos, no que se refere à oferta de uma disciplina que trata do ensino de Ciências. O de Botucatu tem na sua organização curricular a fonte de dificuldades da Licenciatura, renitentemente apontada pelos alunos. Por ser historicamente voltado para a área médica e ainda oferecer o Bacharelado, torna a Licenciatura um curso cuja formação na área de educação se comprima no último ano, junto com as demais atividades, entre as quais, uma monografia obrigatória, que verse sobre ensino.

Os de Ciências Sociais, embora reformulados, ainda se encontram em processo de adequação. Ambos têm, como função primeira, formar cientistas sociais e, mesmo para isso, ainda discutem se devem dar aos alunos, uma formação geral para ele se adequar ao trabalho futuro ou uma formação voltada para o mercado de trabalho que aí está. Em ambos a formação pedagógica, ou Licenciatura, como a denominam, é oferecida no último ano. É perceptível que formar professores é tarefa residual desses cursos, embora certifique os alunos para o magistério de História e Geografia para o 1<sup>o</sup> grau, Organização Social e Política do Brasil para o 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, Sociologia, Elementos de Economia e Geografia Humana, para o 2<sup>o</sup> grau.

O curso de Letras de Araraquara não se diferencia dos demais do seu grupo. Embora o Bacharelado configure-se pela subtração das disciplinas pedagógicas, seus alunos não percebem o curso como uma Licenciatura, a não ser quando a Formação Pedagógica Integrada inicia-se no 4<sup>o</sup> ano, conforme relatam.

O de Geografia de Rio Claro se apresenta como um curso voltado predominantemente para a formação de geógrafos, uma vez que a formação de professores se restringe às disciplinas pedagógicas que tem carga horária elevada, com destaque para a

Prática de Ensino. O tratamento dado aos conteúdos específicos não é compatível com a formação de professores, e as atividades de práticas em laboratórios é restrita aos alunos que desenvolvem pesquisas na área. Apresenta problemas internos, que têm impedido que se reorganize, pois não há consenso sobre as suas prioridades.

A Licenciatura em Matemática, de São José do Rio Preto deu origem ao Bacharelado para atender à formação de matemáticos pesquisadores, mas acabou engolida por ele. Tem uma grade curricular e uma forma de funcionamento que o distancia da formação de professores e, com a sua reformulação, ainda não implantada, as disciplinas pedagógicas que o caracterizam como Licenciatura, foram reduzidas em sua carga horária, sem que qualquer outra afim fosse introduzida. O ponto de chegada dessa reformulação era não exceder 2440 horas.

Quanto ao curso de Química, de Araraquara, configura-se diferentemente dos demais. Os alunos desse curso que participaram desse estudo, cursaram o Bacharelado com opção pela Licenciatura em Ciências, com habilitação em Química e faziam a Formação Pedagógica Integrada oferecida pela área de educação da Faculdade de Ciências e Letras, com vistas a obter o grau de Licenciados. Essa formação atípica que os alunos tiveram, não permite classificar adequadamente o curso que fizeram, em qualquer dos grupos, mas, pela proximidade que tem, com os cursos que se configuram mais como um Bacharelado com a sobreposição das disciplinas pedagógicas, acabei por associá-lo aos que ficam ao meio do caminho entre o Bacharelado e a Licenciatura. A "nova Licenciatura em Química" estruturada em 1991 é que passa a formar os professores de Química, com perspectivas de diferenciá-los dos Químicos.

No terceiro bloco, classifico a Licenciatura em Psicologia de Assis. É incompreensível que um curso que tem apenas tênues resquícios de preocupação em formar professores, seja também uma Licenciatura. Sua vocação é formar psicólogos, e seus alunos, assim como os seus professores, não conseguem percebê-lo, enquanto Licenciatura. Há ainda o agravante de que as aulas de Psicologia nas escolas de 2<sup>o</sup> são poucas e geralmente ministradas pelos licenciados em Pedagogia, fato que o diferencia ainda mais dos outros cursos, e desestimula os seus alunos para o magistério.

Além da maioria dos cursos estudados oferecerem uma formação mediana aos seus licenciandos, esses ainda contam com as dificuldades da carreira futura em termos de reconhecimento salarial e social da profissão.

Embora ainda não se tenha estudado os motivos que a determinam, a Pró-Reitoria de Graduação da UNESP realizou um estudo sobre a evasão escolar dos seus alunos de graduação. Os dados obtidos evidenciam que, entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado com ingresso único nos vestibulares, e entre os de Licenciatura, com opção no

vestibular, os maiores índices de evasão encontram-se entre os alunos da área de Ciências Exatas, seguidos dos das áreas de Humanas e Biológicas, considerados os ingressantes nos anos de 1985 e 1986, que à época do estudo, já haviam esgotado todas as possibilidades de se licenciar. Cabe destacar que os índices alcançados pelas Licenciaturas/Bacharelados em Ciências Exatas atingem 77,5% e 71,3% (os mais altos de toda a graduação), respectivamente para ingressantes nos anos de 1985 e 1986. Os de Ciências Humanas chegam a 46,0%, e os de Biológicas, 20,0%. As Licenciaturas também apresentam altos índices, atingindo 58,3% na área de Exatas, 48,7% em Humanas e 29,1% em Biológicas. Como não se tem os dados que permitam resultados definitivos para os ingressantes nos anos subsequentes, pode-se apenas inferir que há uma tendência de diminuição desses índices, podendo ser atribuída às estratégias que os Conselhos de Curso vêm implementando para adequar as Licenciaturas. O baixo número de formandos em alguns cursos também tem sido objeto de preocupação das Licenciaturas.

Junta-se a esses índices de evasão e aos baixos números de formandos, a pouca disposição dos alunos que participaram dessa pesquisa, em ser professores em escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Grande parte quer fazer a pós-graduação com vistas a um trabalho que os remunere melhor, evitando submeter-se a trabalhar 22 horas para pagar uma hora de trabalho ao dentista.

Assim, com poucos licenciandos encaminhando-se ao magistério, fica restrita a atuação da UNESP enquanto Universidade que forma professores para a rede pública.

Entretanto, cabe a ela, que tem o maior número de cursos de Licenciatura do Estado, (talvez do País), não descuidar do processo de formação de professores, dando a esses curso a relevância de que são merecedores, investindo na melhoria dos seus projetos pedagógicos, bem como preocupando-se com os destinos do magistério, enquanto profissão.

No entanto, entendo que um projeto pedagógico para a Licenciatura só dará conta de viabilizar a formação de professores se for elaborado sobre o conhecimento da história das ciências e das condições de trabalho que se apresentam ao professor nas escolas públicas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, e construído com a participação de todos os docentes envolvidos no curso, com o compromisso de que será executado e avaliado.

Deverá, também, garantir que as disciplinas específicas voltem-se para a formação de professores, que os docentes, ao tratarem esses conteúdos, contemplem os que dizem respeito ao 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, utilizando formas metodológicas e práticas compatíveis com os propósitos do curso que permitam ao aluno reportar-se a elas, associá-las ao conhecimento de conteúdo pedagógico e construir uma prática docente que se

transforme e ajuste-se às necessidades que surgirão, quando defrontar-se com situações de ensino.

A manter-se como estão, não deixarão de ser Bacharelados acrescidos de disciplinas pedagógicas, e os alunos continuarão a formar-se professores, à revelia dos cursos.

Ainda que esses cuidados sejam tomados, restarão dúvidas sobre a pertinência da formação oferecida aos futuros professores, tendo em vista as necessidades que a cada dia se apresentam ao trabalho docente.

É preciso considerar que o professor não é mais o agente exclusivo de formação e que o trabalho docente, longe de manter-se nos limites da oferta de conteúdos, deverá incorporar o avanço científico-tecnológico que se apresenta nas diferentes áreas. E esse, é mais um desafio para as Licenciaturas

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, Denise B. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 77-84.
- ABREU, D. A. Uma contribuição para a história da UNESP. **História**, São Paulo, n. 8, p. 87-100, 1989.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.45, p. 66-70, maio, 1983.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1958. v.3.
- BALZAN, Newton C. **Formação de professores: um estudo comparativo entre dois países; Estados Unidos e Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1989, 36p. (Mimeogr.)
- BALZAN, Newton C. e PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas: O discurso e realidade. **Ciência e Cultura**. v. 40, n. 2, fev. 1988.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BERNARDO, Maristela V. C. **Re-vido a formação do professor secundário nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1986, 138p. Tese (Doutoramento em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
- BICUDO, Maria Aparecida V. **Acompanhamento e avaliação dos cursos de graduação da UNESP**. São Paulo. UNESP, 1995.
- BLEGER, José. **Temas de psicologia: entrevistas e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BOLETIM DA ANFOPE. v.2, n.1, set. 1994, 15p.
- BORGES, Gilberto L.A. **A prática de ensino no curso de Ciências Biológicas**. Botucatu: Instituto de Biociências, 1992. (Mimeogr.)
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 292/62. Relator: Valnir Chagas. 14 nov. 1962. **Documenta**, n.10, p. 95-100, 1962.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Nacional de Ensino Superior. **Avaliação do ensino superior**. Brasília: MEC/SESU 1987.



- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 399, 28 jun. 1989. **Diário Oficial**, Brasília, v.127, n.122, p.10586-10588, 1989. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino/Educação. **Projeto de reformulação da Portaria MEC nº 399/89**. [s.n.t.] (Mimeogr.)
- CAMPOS, Maria Cristina S. de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo: EPU, 1986.
- CANDAU, Vera M.F. (coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, PUC-RJ, 1987.
- CARNEIRO, J.F. Reestruturação do ensino universitário no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.50, n.112, p. 320-345, out/dez, 1968.
- CARVALHO, Ana Maria P. O currículo do curso de licenciatura. **Ciência e Cultura**, v. 39, n. 9, set., 1987.
- CARVALHO, Ana M. P. e VIANNA. A quem cabe a licenciatura. **Ciência e Cultura**, v. 40, n. 2, fev.,1988.
- CASTRO, Amélia D. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**. São Paulo, n.100, p. 626-652, 1974.
- CASTRO, Amélia D. **Licenciatura**. [s.n.t.] (Mimeogr.)
- CHAUÍ, Marilene de S. Ventos do progresso: universidade administrada. In: PRADO JÚNIOR, B. et al. **Descaminhos da educação pós 68**. São Paulo: Brasiliense, 1980, p.31-56.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990, Águas de São Pedro. **Documento Final...** Águas de São Pedro: UNESP, 1992
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2, 1992, Águas de São Pedro. **Documento Final...** Águas de São Pedro: UNESP, 1992.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3, 1994, Águas de São Pedro. **Documento Final...** Águas de São Pedro: UNESP, 1992.
- CONSELHO DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. **Avaliação geral do curso**. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, 1991, (Mimeogr)
- CONSELHO DE CURSO DE GRADUAÇÃO DE MATEMÁTICA. **Relatório de atividades**. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, 1991. (Mimeogr)

CUNHA, Luis A. Ensino superior brasileiro nos anos 80: divergências e paradoxos. In: ROCHA, J.A. (Org) **Nova realidade novos rumos**. Salvador: Washington Graf, 1986, p. 25-37.

---. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

---. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

---. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1992.

CURSO da UNESP é o mais disputado das estaduais. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 04 nov. 1991. Cotidiano, p.4.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 993

**DIRETRIZES para a licenciatura em matemática**. Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 1992. (Mimeogr)

DISPERSA no interior, UNESP vive sem identidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 07 abr. de 1991. Cotidiano, p.4.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE), 4, 1989, Belo Horizonte. **Documento Final**.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE), 5, 1990, Belo Horizonte. **Documento Final**.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE), 6, 1992, Belo Horizonte. **Documento Final**.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE), 7, 1992, Niterói. **Documento Final**.

ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, 1993. **Documento final**.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 7, Goiânia, 1994. **Anais**. Goiânia, Universidade Federal de Goiás/Universidade Católica de Goiás, 1994.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

- FÁVERO, Maria L. (org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- FELDENS, Maria das Graças F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, n. 61, p. 16-26, 1984.
- FELÍCIO, José R. D. Universidades paulistas, modelo para o Brasil. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 maio 1992. Espaço Aberto, p. 2.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- . Formação de profissionais e especialistas nas Faculdades de Filosofia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.37, n.85, p. 227-233, jan./mar., 1962.
- FORUM DE LICENCIATURAS. Universidade de São Paulo, **Documento Final**, São Paulo, 1991.
- FORUM DE LICENCIATURA, 1993, Goiânia. **Caderno n.1**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1993.
- FOVEST. **Folha de São Paulo**, 31 dez. 1990.
- FRANCA, Leonel, S.J. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE-MAIA D. V. et al. **Elaboração de um currículo de Ciências Biológicas**. Botucatu: Instituto de Biociências, (s.d.) (Mimeogr.)
- FURTH, Hans G. **Piaget e o conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.
- GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, UNICAMP, 1987. Tese (Doutoramento em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1987.
- GATTI, Bernadete. A formação docente: o confronto necessário, professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p.70-74, maio, 1992.
- GRÍGOLI, Josefa A.G. **A sala de aula na Universidade na visão de seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade**. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. Tese (Doutoramento em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- Haidar, Maria de L.M. A universidade e o ensino de primeiro e segundo graus. **Didática**, São Paulo, n.13/14, p. 7-14, 1976/1977.

- KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: UNESP, 1990.
- LANDIN, Paulo M.B. O vestibular na UNESP. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 nov. 1992. Espaço Aberto, p. 02.
- LEFEBVRE, Henri. **El concepto de representacion in la presençia y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1983, p. 17-103.
- LIBÂNIO, João Batista. **Formação da consciência crítica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.
- LODI, Lúcia H. **O conservadorismo pedagógico na formação do professor**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARINI, T. **A função do ensino e a prática pedagógica numa universidade pública**. Presidente Prudente: Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, 1990, Tese (Livre-Docência em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1990.
- MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 47-58.
- MELLO, Guiomar N. de. **O magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.
- MENEZES, Luis Carlos. Formar professores: tarefa da Universidade. In: CATANI, Denise et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 115-125.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação e atuação de professores: investigando a base de conhecimento**. [s.n.t.] (mimeogr.)
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NADAI, E. **A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930 - 1970)**. São Paulo: USP, 1991. Tese (Livre Docência em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1991.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

- NEVES, Clarissa Eckert B. Funções sociais do ensino superior hoje, In: **UNIVERSIDADE e educação**, coletânea CBE, Campinas: Papyrus, 1992, p. 79-86.
- NÓVOA, Antonio.(coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,1992.
- OLIVEIRA, N.R. **SAPERE AUDE - A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto no período de 1957-1964**. São Carlos: UFSCAR, 1989, Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 1989.
- OLIVEN, Arabela C. Arquipélago de competência: universidades brasileiras na década de 90. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p.75 -78, ago.1993.
- PAGOTTO, Maria Dalva S. **Formação e atuação**: um estudo sobre representações de professores. São Carlos: UFSCAR, 1988. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 1988.
- PAOLI, Niuvenius J. **Para repensar a universidade e a pós-graduação**. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 1985.
- PENIN, Sonia T. de S. **A Aula**: espaço de conhecimento, lugar de leitura. Campinas: Papyrus, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote,1993.
- PERRI de CARVALHO, Antonio C. Departamento, conselho de curso e grupo acadêmico. **Jornal da UNESP**. São Paulo, v. 6, n. 50, set. 1990.
- PIAGET, Jean. Development and learning. In: RIPPLE, ROCKCASTLE (Org.) **Piaget rediscovered**. Cornell University, 1964. p. 7-20.
- PIMENTEL, Maria da Glória B. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus,1993.
- PROJETO "Licenciatura - PUCCAMP". Campinas: PUCCAMP. Grupo de Trabalho de Licenciatura, 1994.
- PROPOSTA de currículo para o curso de Ciências Biológicas do Instituto Básico de Biologia Médica e Agrícola. Botucatu: UNESP, Departamento de Educação, 1986. (Mimeogr)
- PROPOSTA do currículo de Ciências Biológicas do Departamento de Zoologia. Instituto Básico de Biologia Médica e Agrícola-IBBMA. Botucatu: UNESP, (s.d.) (Mimeogr)
- RELATÓRIO do processo de auto-avaliação do curso de Ciências Biológicas. Botucatu: UNESP, 1993. (Mimeogr).

- REUNIÃO DE DIRETORES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO. Campinas: UNI CAMP. Faculdade de Educação, 1993. (Caderno 8 )
- REUNIÃO DE DIRETORES DE FACULDADES DE EDUCAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 3., 1993, Rio de Janeiro.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SÁ, Nelson. USP sai à caça de professores fantasmas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 maio 1990. Cidades, p.8.
- SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1890**: documento de trabalho 891. São Paulo: USP. Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior, 1991.
- SÃO PAULO (Estado). Lei nº 952 de 30 /1/76. Dispõe sobre a criação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, v.86, n.74, p.1, 21 abr. 1976.
- SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a Universidade**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.
- SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia, à Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.51, n.114, p. 260-276, abr/jun. 1969.
- TANURI, Leonor M. et al. Articulação entre bacharelado e licenciatura na UNESP: uma proposta. **Didática**, São Paulo, n.19, p. 39-45, 1983.
- TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.50, n.111, p. 21-61, jul/set, 1968.
- THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1981.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Guia do Vestibulando, 1990.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Guia do Vestibulando, 1991.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Guia do Vestibulando, 1992
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Guia do Vestibulando, 1993.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. **Catálogo do curso de Letras**. Araraquara, 1992. 144p.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. **Catálogo do Curso de Ciências Sociais**. Araraquara, 1994. 101p.

- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Instituto de Biociências - Campus de Botucatu. **Interação**: programa de extensão às escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Botucatu: Comissão de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários, 1992.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Secretaria Geral. **Catálogo de cursos de graduação**: biológicas. São Paulo, 1992.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Secretaria Geral. **Catálogo de cursos de graduação**: exatas. São Paulo, 1992.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Secretaria Geral. **Catálogo de cursos de graduação**: humanidades. São Paulo, 1992.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Evasão escolar nos cursos de graduação da UNESP**. São Paulo, 1995
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório geral de atividades e ações sobre auto-avaliação**. São Paulo, de 1992.
- UNIVERSIDADES perdem 40% dos alunos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 05 ago. 1992, Cotidiano, p. 6.
- USP vai abrir curso noturno no interior. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 ago., 1992. Educação, p.8.
- WARDE, Miriam J. A formação do magistério. In: **Educação e transição democrática**, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985, 73-91.
- WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- WEBER, Silke. Base comum nacional, concepção de docência e interdisciplinaridade: alguns novos pontos para discussão. **Boletim da Anfope**, v. 2, n. 1, p. 3-13, set. 1994.

## **ANEXO I**

### **QUESTIONÁRIO**



## QUESTIONÁRIO

### 1a PARTE -

Instituto em que você estuda: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Curso que frequenta: \_\_\_\_\_ Ano de ingresso \_\_\_\_\_

1. Em que período você está matriculado?

- a - manhã
- b - tarde
- c - noite
- d - integral

2. Ingressar neste curso foi sua:

- a - 1a opção, você sempre quis fazer este curso.
- b - 2a opção, a sua intenção era fazer o curso de \_\_\_\_\_
- c - você não tinha idéia muito clara do que fazer e foi levado pelas circunstâncias
- d - outra: \_\_\_\_\_

3. Qual a sua faixa etária?

- a - de 20 a 21 anos
- b - mais de 21 a 23 anos
- c - mais de 23 a 26 anos
- d - mais de 26 a 30 anos
- e - mais de 30 anos

4. Qual o seu sexo?

- a - masculino
- b - feminino

5. Durante o período de aulas como você mora?
- a - com a própria família
  - b - em quarto alugado de uma família, pensão ou pensionato
  - c - em república
  - d - sozinho em apartamento alugado
  - e - sozinho em apartamento próprio
  - f - na moradia estudantil
  - e - outros (especifique) \_\_\_\_\_
6. Seus estudos de segundo grau (colegial) foram realizados:
- a - só em escola particular
  - b - só em escola pública
  - c - ambas, predominado a particular
  - d - ambas, predominando escola pública
  - e - ambas, em partes iguais
7. O tipo de segundo grau realizado foi:
- a - colegial regular ou comum
  - b - técnico- profissionalizante
  - c - magistério
  - d - supletivo
  - e - outro \_\_\_\_\_
8. Você fez cursinho para ingressar na Universidade?
- a - sim
  - b - não
9. Você já concluiu outro curso superior?
- a - sim, ligado à mesma área do atual. Qual? \_\_\_\_\_
  - b - sim, porém não ligado à mesma área do atual. Qual? \_\_\_\_\_
  - c - não, porém está matriculado em outro curso. Qual? \_\_\_\_\_
  - d - não, porém pretende fazer outro curso depois de concluir o atual. Qual? \_\_\_\_\_
  - e - não, e não pretende fazer outro curso.
10. Você está trabalhando atualmente?
- a - sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)
  - b - sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais)
  - c - sim, mas se trata de trabalho eventual
  - d - não

## 2a PARTE

Para responder às questões que seguem, considere como LICENCIATURA a totalidade das disciplinas que você cursou e/ou está cursando, ou seja, tanto as disciplinas específicas quanto as disciplinas pedagógicas.

1. De modo geral você se sente satisfeito com o curso que está concluindo? Ele correspondeu às suas expectativas?
  - a - Sim, plenamente.
  - b - Apenas em parte
  - c - Não, eu esperava outra coisa do curso.

**JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA NO ESPAÇO ABAIXO**

2. Ao concluir este curso e prestes a receber o diploma de professor, você se sente em condições de exercer a profissão para a qual se habilitou?
  - a - Sim
  - b - Não

**JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA NO ESPAÇO ABAIXO**

3. Na sua opinião, quais foram as principais deficiências do curso Licenciatura que você está concluindo?

4. Na sua opinião quais foram as principais contribuições do curso para a sua formação como professor?

5. De maneira geral durante o curso de Licenciatura (disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas) você pôde constatar :

a - Evidente preocupação com o ensino e com a formação do futuro professor

Sim ( )

Não ( )

b - Preocupação voltada fundamentalmente para o domínio do conteúdo específico do curso?

Sim ( )

Não ( )

c - Preocupação constante de relacionamento das disciplinas de conteúdo específico com as disciplinas pedagógicas.

Sim ( )

Não ( )

d - Preocupação com as disciplinas pedagógicas como fundamentais para sua atuação como professor.

Sim ( )

Não ( )

e - Preocupação exclusiva das disciplinas pedagógicas em relação à sua formação e atuação como professor.

Sim ( )

Não ( )

6. O curso que você está concluindo possibilitou-lhe o domínio dos conteúdos das disciplinas para as quais você está se habilitando?

Sim ( )

Não ( )

JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA

7. Enumere por ordem de importância para a sua formação como professor(a) as disciplinas da área de educação ( ou pedagógicas) que lhe foram oferecidas durante o curso de Licenciatura.

8. Quais foram os motivos que o levaram a apresentar esta ordenação?

9. Dentre as disciplinas da área de educação (ou pedagógicas) que lhe foram oferecidas durante o curso de Licenciatura, qual na sua opinião, é imprescindível para a formação do professor? JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.

10. Dentre o conjunto das disciplinas cursadas houve o relacionamento entre os conteúdos e o contexto histórico - social atual (mundo, País, Estado, região)?

Sim ( )

Não ( )

Em caso de resposta positiva:

a) Em qual(ais) disciplina(s)?

b) Exemplifique como era feito esse relacionamento?

11. Durante o curso que você está concluindo, houve preocupação por parte dos professores das disciplinas específicas da área de conhecimento para a qual você está se habilitando, em prepará-lo para ser professor?

Sim ( )

Não ( )

JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.

12. Pense no (a) seu (sua) melhor professor (a) na Universidade. Em linhas gerais comente:

a) Como ele(a) dava suas aulas?

b) Como se dava a participação dos alunos nas aulas que ele(a) ministrava?

c) Como ele(a) avaliava os alunos?

d) Como era o seu relacionamento com ele (a)?

e) Que outros aspectos você apontaria nele (a), que o (a) levaram a considerá-lo (a) o(a) melhor professor(a)?

13. Pense no (a) professor (a) que você teve na Universidade que atuou mais negativamente na sua formação. Em linhas gerais comente:

a) Como ele(a) dava suas aulas?

b) Como se dava a participação dos alunos nas aulas que ele(a) ministrava?

c) Como ele(a) avaliava os alunos?

d) Como era o seu relacionamento com ele (a)?

e) Que outros aspectos você apontaria nele (a), que o (a) levaram a considerá-lo(a) o(a) pior professor(a)?

14. Faça uma apreciação sobre o curso que está concluindo, tomando como referência a **QUALIDADE DE ENSINO**. Procure especificar com clareza os pontos que avalia como sendo os mais relevantes. Destaque os aspectos positivos e negativos. Você poderá fazer uma apreciação geral, ou se preferir, especificar disciplinas.

Para tanto, considere:

a) os conteúdos tratados

b) a bibliografia utilizada, inclusive textos estudados e livros indicados:

c) a didática dos professores:

d) o relacionamento professor - aluno:.

e) os processos de avaliação utilizados:

f) as atividades práticas, inclusive laboratórios:

g) os estágios e visitas



15. Você considera que o curso que está concluindo é adequado à formação de professores? Por quê?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
16. Quais as sugestões que você daria para melhorar o curso que está concluindo?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
17. Dentre os professores que você teve no curso, qual você apontaria como O BOM PROFESSOR, para que eu pudesse entrevistá-lo?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
18. O que você pretende fazer no próximo ano no que diz respeito a trabalho e estudos?

## **ANEXO 2**

### **MODELO DO TRATAMENTO DOS DADOS**

## Respostas dos questionários dos alunos

### CURSO DE MATEMÁTICA - S. J. RIO PRETO - N = 19

#### Questão 1 - Satisfação com o curso.

<b>Sim</b>	Sim, o objetivo pessoal era ingressar no mestrado e o curso possibilitou isso. ....	5.3 %
<b>Não</b>	Não, esperava que o curso além de ensinar coisas novas, sanasse dúvidas de 2º grau para ensinar aos futuros alunos ..	5.3 %
<b>Em parte</b>	.....	89.5 %
	Esperava que os curso preparasse melhor para o ensino ou que a formação pedagógica fosse mais extensa .....	26.3 %
	O curso está mais voltado para o Bacharelado, e encaminhamento de alunos para a pós graduação e não para a licenciatura .....	21.1 %
	Esperava mais disciplinas: optativas em matemática, aplicada e computacional, mais voltadas ao mercado de trabalho, que apresentassem o que tem de novo em matemática .....	15.8 %
	Foi bom na área de pesquisa mas falhou na formação de professores.....	15.8 %
	Muito teórico e condensado.....	5.3 %
	Não justificou.....	5.3 %

#### Questão 2 - Sente-se em condições de exercer a profissão?

<b>Sim</b>	.....	68.4 %
	Sim. Tenho domínio teórico e condições de ensinar.....	36.8 %
	Sim. Embora vá encontrar dificuldade iniciais para adequar conteúdos e preparar aulas.....	31.6 %
<b>Não</b>	Não. Preciso aprender mais a ensinar.....	15.8 %
<b>Em parte</b>	O curso não proporciona os conteúdos de 1º e 2º graus. Vou precisar do livro didático para preparar aulas.....	15.8 %

### Questão 3 - Principais deficiências do curso de licenciatura

<b>Problemas com a organização curricular</b> .....	5.3 %
Falta de relacionamento entre disciplinas específicas pedagógicas	
<b>Problemas com as disciplinas pedagógicas</b> .....	47.4 %
Falta de prática nas escolas.	
Faltou dar aulas. A parte pedagógica foi pouca e falha	
A psicologia privilegiou teorias e trabalhou pouco com questões ligadas ao lidar com alunos	
<b>Problemas com professores:</b> .....	31,6 %
A falta de didática dos professores que desconhecem o que é ensinar.	
Os professores não se preocupam em formar professores.	
<b>Problemas com tratamento de conteúdos:</b> .....	5.3 %
É muito conteúdo e falta tempo para estudar	
<b>Problemas com as disciplinas:</b> .....	5.3 %
Espaços métricos, Funções e variáveis complexas, Análise.	
<b>Não Respondeu</b> .....	5.3 %

### Questão 4 - As principais contribuições do curso para a formação de professores.

<b>Os conteúdos</b> .....	21.1 %
Conteúdo consistente. Sólida formação matemática.	
<b>Desenvolvimento do raciocínio</b> .....	26.3 %
Contribuição para o desenvolvimento do raciocínio lógico e mais rápido.	
Autonomia intelectual, facilidade para entender situações. Disciplinas Pedagógicas, especificamente a prática de ensino. O conhecimento das questões da educação brasileira	
<b>Disciplinas Pedagógicas</b> .....	42.1 %
As disciplinas pedagógicas, especificamente a prática de ensino.	
O conhecimento das questões da educação brasileira	
<b>Estágios:</b> .....	10.5 %
Os estágios de iniciação científica e eventos extra classe	

### Questão 5 - Preocupações do curso de licenciatura

	Sim	Não
a- Evidente preocupação com o ensino e com a formação de professores.	52.6 %	47.4 %
b- Preocupação voltada fundamentalmente para o domínio dos conteúdos específicos .....	84.2 %	15.8 %
c- Preocupação constante com o relacionamento das disciplinas de conteúdo específico com as pedagógicas .....	5.3 %	94.7 %
d- Disciplinas pedagógicas como fundamentais para a formação do professor .....	42.1 %	57.9 %
e- Preocupação exclusiva das disciplinas pedagógicas para a formação do professor .....	57.9 %	42.1 %

### Questão 6 - Domínio dos conteúdos das disciplinas para as quais está se habilitando.

Sim .....	73.7 %
<b>O curso dá pleno domínio do conteúdo de matemática .....</b>	31.6 %
<b>Domínio com reservas .....</b>	42.1 %
Domínio de uma parte, de outra não, pela extensão ou por falta	
O forte vem com a experiência no 1º. e 2º. graus	
Faltou o apoio pedagógico	
Não .....	26.3 %
É impossível saber tudo	
O conteúdo de 1º. e 2º. graus é pouco tratado	

### Questão 7 - Disciplinas pedagógicas por ordem de importância

opções	Didática	Pr. Ens. Mat.	Pr. En. Des. geom.	Estrutura	Psicologia
1º	15.8 %	52.6 %	-	26.3 %	5.3 %
2º	21.1 %	36.8 %	21.1 %	15.8 %	5.3 %
3º	47.4 %	5.3 %	10.5 %	10.5 %	15.8 %
4º	10.5 %	5.3 %	26.3 %	21.1 %	36.8 %
5º	-	-	15.8 %	26.3 %	15.8 %

### Questão 8 - Motivos da ordenação acima

Pela importância ou relevância do conteúdo tratado .....	36.8 %
Pela forma como o conteúdo foi tratado .....	36.8 %
Pela importância na vida acadêmica e futura .....	5.3 %
Pelo desempenho do professor .....	5.3 %
Respostas idiossincráticas .....	15.8 %

### Questão 9 - Dentre as disciplinas pedagógicas, a imprescindível

<b>Prática de Ensino de Matemática</b> .....	73.7 %
Porque permite o enfrentamento e o questionamento do ensino em sala de aula. Porque envolve o aluno com a formação de professores	
<b>Didática</b> .....	10.5 %
Porque mostra o relacionamento professor/aluno	
<b>Psicologia</b> .....	10.5 %
Permite conhecer como o aluno aprende	
<b>Todas</b> .....	5.3 %
Cada uma tem função específica	

### Questão 10 - Relacionamento entre as disciplinas e o contexto histórico social

<b>Sim</b> .....	26.3 %
<b>Prática de ensino de matemática e Didática</b> .....	10.5 %
Tratando a realidade do ensino e a relação da escola com a clientela de diferentes classes sociais	
<b>Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática</b> .....	10.5 %
Relatando e analisando fatos históricos passados e atuais	
<b>Estrutura e Funcionamento do Ensino</b> .....	5.3 %
Através de trabalhos e debates.	
<b>Não</b> .....	73.7 %

### Questão 11 - Preocupação dos prof. das disciplinas específicas em prepará-los para serem professores

<b>Não</b> .....	100.0 %
Os professores se preocupam em dar os conteúdos .....	42.1 %
Os professores se preocupam em preparar o aluno para a pós-graduação.....	26,3 %
A preocupação é com o conteúdo e com a pós-graduação.	10.5 %
A preocupação é com a pesquisa e o aprofundamento de estudos.....	10.5 %
Não justificaram .....	10.5 %

**Destaque:** " Não. O professor joga a matéria na cabeça da gente e nem explica para que serve, não relaciona a matéria com outra e ainda cobra o aluno que não consegue ter uma visão global de curso e da própria disciplina."

## Questão 12 - O melhor professor

### 12 a - Como dava aulas

Expositiva.....	5.3 %
Com participação dos alunos, empolgado, boa didática, valorizando o conteúdo, fazendo o aluno entender a matéria.....	52.6 %
Falava muito sobre o assunto, dava exercícios e depois a teoria.....	26.3 %
Transmitia confiança, calma, ensinando tudo para discutirmos a matéria....	15.8 %

### 12 b - Como se dava a participação dos alunos

Através de questionamento, perguntas; fazendo exercícios e discutindo os resultados .....	94.7 %
Em poucas palavras: Todo mundo era feliz.....	5.3 %

### 12 c - Como ele avaliava

Por provas bem elaboradas, que requeriam reflexão e criatividade .....	42.1 %
Por provas e participação .....	36.6 %
Por provas e trabalhos .....	10.5 %
Trabalho, prova e estágio .....	5.3 %
Muito bem. Era justo .....	5.3 %

### 12 d - Como era o relacionamento do aluno com o professor

Muito bom, ótimo .....	57.9 %
Bom .....	31.6 %
De amizade .....	10.5 %

### 12 e - Outros aspectos do melhor professor

<b>Aspectos relacionados ao ensino/sala de aula:</b> .....	52,6 %
Vontade de ensinar. Ensinar bem. Exigência para o aluno aprende. Conhecimento do que ensina	
<b>Características pessoais:</b> .....	42.1 %
Simplicidade, dedicação, atenção, calma	
<b>Destaque:</b> " <i>Passa a idéia para o aluno de que ser professor não é tão ruim assim</i> " .....	5.3 %

### Questão 13 - O professor que atuou/influenciou mais negativamente

#### 13a - Como dava aulas

Muito mal. Não finalizava. Só pensava em dar a matéria. Não pensava nos alunos. Jogava a matéria. Brincava em sala. Mal educado. Enrolava Copiadas do livro ou das transparências.....	52.6 %
Expositivas .....	15.8 %
Ensinava para a lousa, para ele mesmo .....	10.5 %
Não preparava as aulas, não motivava .....	10.5 %

#### 13 b - Como se dava a participação dos alunos nas aulas

Não havia ou quase não havia participação.....	42.1 %
Os alunos ficavam mudos, calados. A aula era um velório.....	21.1 %
Não gostava não dava chances à participação dos alunos.....	21.1 %
Os alunos conversavam entre si.....	5.3 %
A vontade era não assistir aula.....	5.3 %
Todo mundo ficava estressado sem entender nada.....	5.3 %

**Destaque:** *A maioria (para não falar todos) dos alunos não entendia e às vezes ficávamos com receio de responder às perguntas que tal professor fazia, tornando a cada dia que passava, a aula em um verdadeiro velório.*

#### 13 c - Como avaliava

Provas .....	36.8 %
Provas não condizentes com o conteúdo dado ou com o ensinado. Difíceis, sem sensibilidade.....	31.6 %
Provas e trabalhos.....	10.5 %
Não sei o que se passava na cabeça dele. ....	5.3 %
Pela simpatia, creio eu! Para ela, 10 e 2,5 que dão média superior a 6, não foi suficiente para a provação, havendo necessidade de tirar no mínimo 5 em cada prova! E o pior é que só avisou isso na última hora.....	5.3 %
Da pior maneira possível .....	5.3 %
Não Respondeu.....	5.3 %



### 13 d - Como era o relacionamento do aluno com o professor

Bom, médio razoável .....	21.1 %
Horrível, ruim, péssimo, o maior quebra pau.....	26.3 %
Neutro, distante.....	15.8 %
Não havia.....	15.8 %
Ela me dava medo.....	5.3 %
Bom fora da escola.....	5.3 %
Nenhum extra-classe.....	5.3 %
Não era ruim, porque apesar de não ter didática era uma boa pessoa.....	5.3 %

### 13 e - Outros aspectos do professor que contribuiu menos

<b>Aspectos relacionados ao ensino/sala de aula</b> .....	94.7 %
Não se preocupava com a aprendizagem dos alunos. Falta de didática. Não saber explicar. Ironia frente às dificuldades e dúvidas do aluno. Não dominava o conteúdo. Avalia sobre o que não deu. Não corrigiu minha prova de recuperação e deu a nota. Sem diálogo com os alunos	
<b>Características pessoais: Falsidade</b> .....	5.3 %

### Questão 14 - Qualidade do ensino. Pontos relevantes positivos e negativos

#### 14 a - Conteúdos

<b>Pontos positivos e negativos:</b> .....	68.4 %
Os conteúdos são bons, tratados com seriedade e profundidade, de alto nível, porém faltaram tópicos básicos, ultrapassaram o necessário para a licenciatura, avançaram para preparar para a pós. No geral bons, mas alguns abstratos, sem ligação com a realidade. Os específicos foram adequados. Aos pedagógicos faltou a instrumentação para o ensino. Suficientes, mas rápidos.	
<b>Pontos positivos:</b> Os conteúdos foram adequados.....	21.1 %
<b>Ponto negativo:</b> As disciplinas ligadas à computação deveriam ser optativas	5.3 %
<b>Não Respondeu</b> .....	5.3 %

#### 14. b - Bibliografia

Boa .....	36.8 %
Bons livros, mas em número insuficiente na biblioteca .....	15.8 %
Extensa e abrangente .....	10.5 %
Boa, mas muito tradicional .....	10.5 %
Boa, mas exagerada .....	5.3 %
Boa mas pouca .....	5.3 %
Parcialmente complexa. Em algumas disciplinas textos difíceis em inglês .....	5.3 %
Bons livros e de fácil acesso na biblioteca .....	5.3 %
Não Respondeu.....	5.3 %

#### 14. c - Didática

Didática variável de ótima a péssima (de forma equilibrada) .....	78.9.0 %
Das pedagógicas boa, das específicas ruim .....	15.8 %
A didática é um problema porque a maioria dos professores veio do bacharelado.....	5.3 %

#### 14 d - Relacionamento professor - aluno

Variando de ótimo a bom, dependendo do professor.....	89.5 %
Razoável .....	10.5 %

#### 14 e - Processos de avaliação

Dá-se muita importância às provas que são geralmente difíceis e complicadas.....	26.3 %
No geral provas.....	21.1 %
Não é bom. Valoriza pouco o desenvolvimento/desempenho do aluno durante o curso .....	10.5 %
Com provas. Tirou média, passou. Não tirou, está reprovado.....	10.5 %
Específicas: provas. Pedagógicas: trabalhos, provas e desenvolvimento do aluno na disciplina.....	10.5 %
Provas e trabalhos .....	5.3 %
Não condizem com o ensino.....	5.3 %
No geral bom.....	5.3 %
50% ruins, 30% médios, 20% ótimos.....	5.3 %

#### 14 f- Atividades práticas.

Quase nulas ou quase inexistentes, raríssimas.....	26.3 %
Não houve. Inexistente.....	15.8 %
Só em física II e foi bom.....	21.1 %
Só em física e foi horrível.....	10.5 %
Muito falhas. Negativas. Os professores não dão importância a atividades práticas.....	10.5 %
Razoável.....	5.3 %
Bom. Deu para aprender um pouco.....	5.3 %
Apenas um semestre mas foi interessante.....	5.3 %

#### 14 g - Estágios e visitas

Muito bom e bom. Permite conhecer as escolas e dar minicursos.....	73.7 %
Foi bom mas prejudicado pela greve dos professores.....	21.1 %
Jogados, nós nos danamos. Sei que temos que lutar, mas uma ajudazinha é sempre bom.....	5.3 %

#### Questão 15 - O curso que está concluindo é adequado à formação de professores.

<b>Sim</b> .....	36.8 %
<b>Não</b> .....	47.4 %
Porque não está preocupado com isso.Está muito voltado para a pós.....	26.3 %
Os conteúdos fogem à realidade. Não são próprios para o 1 <sup>o</sup> e 2 <sup>o</sup> graus.....	10.5 %
Não aprendemos como dar aulas e lidar com os alunos.....	10.5 %
<b>Em Parte</b> .....	10.5 %
Deveríamos ser mais disciplinados. ....	5.3 %
Algumas disciplinas exageraram nos conteúdos.....	5.3 %
<b>Não respondeu</b> .....	5.3 %

#### Questão 16 - Sugestões para melhorar o curso que está concluindo

**Quanto aos professores:** Seleção de professores mais dedicados ao ensino e menos às pesquisas de gabinete. A renovação de alguns professores. Melhor interação dos professores com os alunos. Reciclagem dos professores. Que os professores adequassem mais as disciplinas aos cursos. ( 27.8%)

**Quanto à grade curricular e às disciplinas:** Que o curso fosse reformulado, que a reformulação fosse discutida em um grande congresso Que tenha dois anos básicos e só então o aluno faz a opção. Transformar algumas disciplinas obrigatórias em optativas. Separar definitivamente a licenciatura do bacharelado ( 27.8%)

**Quanto organização da licenciatura:** Que se busque o sentido exato da licenciatura. Voltar a licenciatura para a formação de professores. Que a licenciatura forme professores e não cientistas. Melhorar as disciplinas pedagógicas(Psicologia, Didática e Prática de Ensino de Desenho geométrico). Mais ligação com as escolas. Que a licenciatura fosse ampliada para 5 anos.( 33.3%)

**Avaliação:** Revisão das formas de avaliação.(5.5%)

**Infra-estrutura :** Melhoria da Biblioteca.(5.5%)

Obs. Um aluno não ofereceu sugestões.

### **Questão 18 - O que pretende fazer no próximo ano?**

Fazer pós e dar aulas na rede privada .....	21.1 %
Fazer pós ou dar aulas .....	10.5 %
Fazer pós- graduação.....	21.1 %
Dar aulas.....	10.5 %
Dar aulas e fazer um concurso público.....	5.3 %
Dar aulas e fazer outro curso.....	5.3 %
Fazer um concurso.....	5.3 %
Fazer um estágio em prática de ensino para aprender mais.....	5.3 %
Trabalhar.....	5.3 %
Não Sabe .....	10.5 %

**ANEXO 3**

**ENTREVISTA**

**Entrevista:** Professor e Coordenador do Conselho de Curso de Ciências Sociais -  
UNESP/Araraquara.

**Formação:** Graduação: Ciências Sociais na USP  
Mestrado e Doutorado na PUC/São Paulo em Ciências Políticas

**Como foi o início da sua carreira?**

Trabalhei durante durante 4 meses como técnico no Mobral Estadual durante a Ditadura Militar. Não me adaptei ao método do Mobral, saí e imediatamente prestei concurso na PUC de São Paulo e passei a trabalhar em 1973, ano do início da experiência do Ciclo Básico, montado pela PUC, com objetivo diferente do Ciclo Básico oficial. Era uma proposta "revolucionária" para a época e instigante para os que se envolveram naquele tipo de proposta. Foi difícil, complicado mas participei de toda a experiência em termos didáticos, pedagógicos. Ali me formei como professor e intelectual. Aprendi a trabalhar em grupo, não mais individualmente. Dava-se uma ênfase muito grande ao trabalho de equipe. Havia as equipes disciplinares e interdisciplinares. Eu aprendi muito a trabalhar com colegas que pensavam diferentemente daquilo que eu pensava e a saber aproveitar aquilo que de bom ou diferente apresentam e incorporar no trabalho esse lado diferente da sua área, da sua especialização, das suas preocupações.

**Esse período foi de ...**

De 73 a 79, no Ciclo Básico. Depois, fiquei só no departamento de Política do curso de Ciências Sociais e continuei a trabalhar na PUC, dando aula de Ciências Sociais para alunos do curso de Serviço Social, de Direito e de Jornalismo. Fiquei na PUC até 1986, quando pedi demissão e prestei concurso e entrei em Araraquara. São 13 anos de PUC e 7 de Araraquara. Já vim direto para o curso de Ciências Sociais e para o departamento de Antropologia Política e Filosofia.

**Este curso é de Licenciatura e Bacharelado? Como você vê a formação de professores neste curso? O que o curso tem priorizado?**

A gente tem discutido durante muito tempo, e é uma discussão que as pessoas não gostam de enfrentar, é tentar deixar muito claro qual é o objetivo do curso de Ciências Sociais. O que nós pretendemos com nossos alunos. Se você pega o catálogo do curso, vê-se que ele dá um objetivo muito amplo: o curso pretende formar cientistas sociais para trabalhar na área pública e na área privada. Na área privada naquelas instituições que contratam sociólogo e na área pública idem. Isso para os alunos de Bacharelado. Os alunos da Licenciatura terão que se dirigir ao magistério de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, da rede pública ou privada. O objetivo não está muito claro e bem definido, e as pessoas têm se recusado a discutir se nós estamos formando para o mercado de trabalho e que mercado de trabalho é esse. O curso de Ciências Sociais tem que formar para o mercado de trabalho ou não? Se tem que formar outro tipo de profissional mais crítico, que possa estar incorporando todo o referencial teórico desenvolvido pelas Ciências Sociais e tentar se inserir criticamente dentro da sociedade em que ele vive? Essa discussão não é enfrentada. As pessoas resistem a ela porque dizem: "Eu não vou discutir se meu aluno tem que trabalhar ou não. Eu estou trabalhando, fazendo um trabalho de intelectual para intelectuais. O que ele fará depois não é minha responsabilidade, minha preocupação". Outros já acham que não; que têm que se preocupar com o mercado de trabalho. Aí surge outra pergunta. "Mas com que mercado de trabalho, o regional, o estadual, o federal? O privado, o público?" Eu monto o curso em função da demanda do mercado de trabalho. Eu desconheço essas demandas. Porque se eu penso o curso voltado para o mercado de trabalho, tenho que estruturá-lo de acordo com a demanda deste mercado. Na medida em que o mercado é dinâmico e muda, a demanda irá mudar. Então, constantemente eu tenho um curso que deverá ser readequado para a demanda do mercado. Então, como ficamos? Atendemos à demanda ou ficamos com um mercado hipotético em que eu transfiro algumas habilidades para o meu aluno e ele com essas habilidades tem a possibilidade de se movimentar nesse mercado de trabalho de acordo com as necessidades que o mercado está a solicitar? Noutro sentido, o que resta desta discussão toda, é a tentativa, porque ainda não se concretizou, de você estar formando um aluno que possa ser um profissional com essa polivalência. Se pudermos usar, entre aspas, um "jogo de cintura" para adequar o curso às solicitações do mercado, ele pode sair daqui para dar aulas no 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus nas escolas onde existir sociologia ou pode sair como Bacharel e trabalhar na área pública em secretarias de municípios, Estado ou federação, que já estão incorporando o trabalho do sociólogo. Nesse sentido, dentro da área pública, o campo de trabalho para o sociólogo teve melhoria sensível, não é magnífica, mas houve melhoria. Não é como antes,

quando havia um preconceito em relação ao profissional, que era visto como um revolucionário, um destruidor de situações estabelecidas, que não propunha nada, que era um elemento destrutivo, que fazia crítica pela crítica. Enfim, havia essa concepção negativa em relação ao cientista social e agora as coisas mudaram. A sociedade mudou, e a visão que se tem do cientista social mudou, principalmente a do sociólogo. Agora, este profissional que pode ter este trânsito nas repartições públicas, estaduais, federais e municipais, também sai daqui com uma habilidade, que é a de rapidamente recolher informações que são necessárias para o trabalho em que ele se alocou. Por exemplo, se for trabalhar na área de relações humanas de uma indústria, ainda que ele não tenha tido aqui curso específico de relações humanas na indústria, ele sai com um tipo de habilidade em que ele sabe exatamente buscar as fontes para suprir rapidamente as necessidades do trabalho dele.

### **O que está dando esta condição?**

Eu acho que é a forma como o curso está estruturado, principalmente quando as disciplinas se abrem para o Brasil. No 1º e 2º anos, as 3 disciplinas, como Antropologia, Política e Sociologia, estão buscando que o aluno incorpore o referencial teórico dado pelas ciências humanas. Então, trabalhamos com o pensamento clássico e depois contemporâneo. Mostra-se ao aluno que a produção teórica é também resultado de uma produção concreta existente na sociedade. À medida em que a sociedade muda, sofre um conjunto de alterações, e a forma de se pensar a sociedade também vai sofrendo alterações. As teorias clássicas podem estar datadas em algum aspecto, mas são clássicas porque não têm data, têm uma permanência, e essas disciplinas contemporâneas têm a função muito mais de fazer a crítica desse passado, do presente, construindo uma nova forma de explicar o presente, sem descartar essas formas de explicação do passado. Então, no 1º e 2º anos trabalha-se em um nível de abstração muito grande e é difícil, dado o tipo de aluno que recebemos, cheio de carências. A gente trabalha nesse alto nível de abstração, muito teórico, não só nas 3 disciplinas-tronco, mas também as complementares: História, Economia, Filosofia e Geografia. Teoricamente os programas deveria estar adequados às necessidades que os alunos de Ciências Sociais têm para suprir a carência de informações no 1º e 2º anos. No 3º ano, o curso abre-se para o Brasil. Vão ver como a Sociologia trabalha com os problemas sociais no Brasil, como a política trabalha com os problemas políticos no Brasil e como é que a Antropologia dá conta da complexidade cultural da realidade brasileira. Essa complexidade que vivenciamos no nosso dia-a-dia. A partir daí toda a teoria, que o aluno viu elaborada,



aplicamos à sociedade brasileira, mas aí já começam a trabalhar com autores que já desceram à realidade. Começam a apreender a bibliografia e a buscar informações de outra maneira e são incentivados a buscar informações nos jornais, revistas, cinema, literatura, música. A gente está incentivando o aluno a buscar informações não só ao nível da empiria, mas trabalhando de forma a buscar o que está por detrás dela, para saber como posso construir um saber e um conhecimento a partir da busca nas mais diversas áreas e locais. Começam a ter esse treino, esse jogo de cintura para buscar informações nas mais diferentes áreas, e o curso propõe, periodicamente, atividade extra-sala que busque reforçar as temáticas brasileiras. Por exemplo, na semana passada o curso parou para os alunos assistirem a uma semana em que se lembrava o suicídio de Vargas. O tema era "Getúlio Vargas, um tiro no coração 40 anos depois", com pessoas que vieram aqui falar de música, teatro, cinema da época, não ficando apenas nas explicações históricas e sociológicas. Ampliou-se. Tenta-se mostrar para o aluno que o mundo é imenso, amplo, e que buscar, conhecer, significa abrir portas para várias possibilidades de conhecimento. Não é apenas o livro de história que dá esse conhecimento. Se você buscar ouvir a música da época, o romance, a poesia, o teatro, o cinema, você se aproxima mais da época; não chega nela, é óbvio, mas adquire uma habilidade de buscar conhecimento, de se familiarizar com uma forma de buscar e trabalhar com o conhecimento. Acho que é isso que dá esse jogo de cintura ao aluno depois que ele se forma. É óbvio que também há uma característica marcada pelo individual. Há alunos que jamais vão se interessar por aquilo que não seja o seu umbigo, e outros que sempre vão querer dar o salto, instigam-se, querem mais e buscam.

**O curso está oferecendo a oportunidade de o aluno ser leitor do mundo, de todas as coisas?**

Sim, mesmo em sala de aula, quando os professores estão tratando de temas que vão do século XVI, XVII ou XVIII, tão distantes, mas conscientemente trazem estes séculos para cá, levam o aluno para lá, enfim, fazem este jogo para mostrar ao aluno que o saber não é algo congelado. Sem essa mobilidade e a possibilidade de estar aqui, agora, mas, através da pesquisa, do conhecimento, pode chegar ao passado.

No 4º ano, todas as disciplinas são optativas. Abrimos as possibilidades para o aluno. Além das optativas das Ciências Sociais, ele pode fazer as optativas do curso de Economia, da Administração Pública ou em Letras. Enfim, ele pode compor o currículo com outras disciplinas que elencar para complementar a sua formação. Essa estrutura começou a ser

implementada em 1993. Estamos no 2º ano. Nesta semana começamos a fazer uma avaliação por períodos, de como os professores estão sentindo esta grade curricular.

### **E ficou muito diferente da anterior?**

Não muito. A grade não muito. Na minha opinião, algumas concepções de como ela foi recortada, ainda é muito positivista para o meu gosto. Por exemplo, o aluno do 3º ano, além de Brasil, tem que fazer Métodos e Técnicas de Pesquisa II, só que esta disciplina ele faz da seguinte forma: optando por política, antropologia ou sociologia. Eu chamo de positivista porque a tendência agora no final do século é você não ter mais a compartimentalização do saber, mas ter o saber estruturado de forma que você acumula saberes e faça a transdisciplinariedade, além da inter. Isso voltou o curso para o século XIX. Acho que tem que ser discutido e enfrentar com coragem o final do século: o que as Ciências Sociais tem a ver com este final do século. Eu acho que o curso comportaria mais uma estruturação. Os alunos de Bacharelado tem que fazer um trabalho de conclusão de curso, escolhem um professor que os orienta; quando terminam, apresentam com o seu orientador a uma pequena banca de dois professores que não tem a função de reproduzir defesa de dissertação ou tese, mas fazer com que os dois professores junto com o aluno e o orientador, dêem mais subsídios para que o aluno aperfeiçoe o trabalho, a sua busca, a sua inquietação intelectual, enfim, não é criticar o aluno, mas estar ao seu lado, pedagogicamente analisando o trabalho e auxiliar e não destruir com têm sido as defesas de tese que a gente tem visto por aí.

### **Por que trabalho de curso só para o Bacharelado?**

Porque a Licenciatura tem sido um pouco menos prezada aqui no campus. O aluno que sai do curso de Ciências Sociais, em termos de dar aula para o 1º e 2º graus, não tem campo. São pouquíssimas as escolas em que há Sociologia no currículo. Os alunos limitam-se a ser professores substitutos de história. O curso tinha uma carga de história muito grande, em detrimento das disciplinas de Ciências Sociais. Ai se fazia uma farsa. Formava-se o cientista social para dar aula no 1º e 2º graus de história, e eles não sabiam absolutamente nada de história. Eles continuavam aí para reproduzir no ensino de 1º e 2º graus, que já está trágico. Eles tornavam mais trágico ainda. A gente diminuiu isso, brigou-se muito e tentou mostrar que o curso de Ciências Sociais não forma historiadores. Quem

quisesse dar aulas de história ou geografia, que fosse fazer curso de história ou geografia. Não era objetivo formar professor de história. Nosso objetivo era formar professor, se fosse o caso, de sociologia. É, mas não tem onde, dizem. Claro que tem. Organizem-se de maneira a mostrar a importância da disciplina e fazer com que seus cursos, coordenadores, chefes de departamento, briguem junto à Secretaria da Educação para que incorporem a Sociologia nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, se realmente ela for importante. Filosofia conseguiu. Por que Sociologia não poderia conseguir? Enfim, mas é uma outra discussão. Eu acredito que em função disso, tradicionalmente não se exigia muito da Licenciatura e, mesmo e mesmo da forma como o curso está montado, os departamentos não têm nenhum envolvimento com o pessoal da pedagogia que vem para o curso dar as disciplinas da Licenciatura. É tudo muito separado. Não se contempla no horário, é uma briga para encaixar a Licenciatura; alguns achavam que a Licenciatura deveria ser uma opção do aluno depois do Bacharelado. Se ele quisesse, que fosse fazer depois, e não junto, porque não cabe na grade! Neste semestre vamos começar a fazer uma política de aproximação com a Licenciatura, para trazê-la para o curso e tentar ver como é que podemos transformar a Licenciatura num curso ou numa forma de trabalho em que, ao invés de nos estranharmos, passemos a nos conhecer melhor e comecemos a cooperar. Porque é uma briga. O pessoal do curso de Licenciatura vem para o de Ciências Sociais, no Conselho de Curso, achar que o curso deveria ter um 1º ano básico e depois o 2º, 3º e 4º. O aluno faria o que quisesse e o curso seria fundamentalmente no 1º, 2º, 3º e 4º anos, sociologia da educação, porque a educação é prioritária, é um dos problemas que enfrenta a sociedade brasileira e eu dizia: Pois não. Então, não tem que ter só Sociologia da Educação, tem que ter, Sociologia da Saúde, porque a saúde também está precária neste país, e Sociologia da Habitação. Não é por aí. Vamos tentar discutir a Licenciatura, que seja incorporada ao curso de Ciências Sociais, mas de outra forma. Como é que a Licenciatura vem sendo trabalhada? Que necessidades o curso de Ciências Sociais tem que a Licenciatura viria a suprir, que possibilidades a pedagogia tem de oferecer disciplinas optativas para que os alunos de Ciências Sociais reforcem a sua formação didático-pedagógica? Enfim, acho que essas coisas, se a gente sentar e acabar com esse estranhamento idiota, vai chegar a bom termo.

**Mas ainda permanece a questão de que a ocupação dos alunos da Licenciatura em Ciências Sociais ainda é muito restrita**

Sim, é sempre professor substituto de história.

### **O ingresso ao Curso é único?**

Sim, e eles começam a optar, se querem fazer a Licenciatura, a partir do 2º ano, e todos os alunos optam pela Licenciatura e Bacharelado. É uma parcela ínfima que faz apenas o Bacharelado. A maioria faz Licenciatura, porque todos estão extremamente preocupados com "o que eu vou fazer quando crescer", quando sair daqui. Então, eles vêem como única opção, que é o que era dado para eles em termos de visão de mercado, serem professores substitutos de história. No meu entender, como coordenador de curso, é de uma pobreza lamentável. É restringir o universo desses alunos a nada. Não que ser professor seja uma vergonha. Acho que é a profissão mais digna e honrosa que existe neste planeta, apesar de não ser reconhecida, e este é um outro problema.

### **Estava se estreitando muito a possibilidade de ocupação?**

Sim você não mostrava para o aluno, dentro do curso, como o mercado de trabalho se diversificava, e a possibilidade que eles teriam e têm de se alocar em outras áreas desse mercado. Tanto que, no ano passado, tivemos uma atividade em que trouxemos alunos formados em Ciências Sociais que não se dirigiram para o ensino de 1º e 2º graus. Estão trabalhando em prefeituras, empresas privadas ou montaram empresas de produções artísticas ou pequenas empresas de pesquisa de mercado; enfim, alunos que acabaram mostrando que o mundo é amplo, que existem possibilidades. O que a gente enfatiza é que, se eles não se envolverem com o curso e não forem sujeitos da aprendizagem, se não largarem essa passividade de receberem as coisas prontas, se não tomarem iniciativas e buscarem soluções, não vão conseguir se transformar em profissionais que vão concorrer no mercado de trabalho extremamente competitivo e complexo. Vão se restringir a serem professores substitutos e nunca efetivos numa rede escolar oficial, a não ser que façam um curso de história. E aí eles se transformam em professores, definitivamente.

### **Quem é esse aluno que vem para cá? São diferentes os alunos dos curso diurno e noturno?**

Muda muito de ano para ano, e os do diurno e noturno são diferentes. Não dá para caracterizar com precisão. Em linhas gerais: o aluno do diurno, se eu fizer uma interpretação sociológica, normalmente vem das camadas médias da região. São filhos de

pequenos comerciantes, pequenos empresários, filhos de pais ferroviários, aposentados, que abriram pequenos negócios, profissionais liberais não assalariados. São classe média. Uma boa parte não trabalha, só estuda; uma outra parte, em torno de 70%, vem da rede pública e 30% da rede privada. No noturno, a maioria é assalariada, não é classe média. Trabalham 8 horas por dia, boa parte fez escola pública e supletivo. A carência deles em termos de repertório é maior que a carência do pessoal do diurno. Famílias pobres. Alguns alunos foram até bóias frias e conseguiram sair dessa situação, conseguindo fazer o 1º grau e 2º grau supletivo e trabalham em banco, escritório. Mas boa parte é de extrato rural. Os pais trabalham na zona rural, bóias frias, muito pobres e trazem carências imensas de aprendizagem. Têm dificuldades para ler, escrever e fundamentalmente em pensar e verbalizar sobre aquilo que pensaram. Dar aula no 1º ano é extremamente difícil porque se tem este aluno com essa carência. No diurno diminuí um pouco este problema, mas, dadas as carências que trazem do ensino público, também não conseguem escrever com facilidade, ler um texto com facilidade e têm muita dificuldade em manter a atenção e ter disciplina de estudo. Mesmo em aula, se o professor não fizer uma aula em ritmo de rede Globo, com alguns plim plins de 10 em 10 minutos, eles já estão divagando. 10 minutos é o que eles têm de capacidade de concentração. Boa parte deles crescem de frente com a televisão. De três anos para cá vem ocorrendo um fato curioso. Temos recebido muitos alunos de São Paulo. Normalmente, os alunos eram de Araraquara e região. Agora, vêm da zona leste de São Paulo, de São Bernardo, do ABC, Osasco. Informalmente, tentando saber porque eles vêm para cá, percebo que são alunos que prestam exame na USP, UNICAMP e PUC, mas a concorrência lá é muito grande, maior que aqui e aqui eles entram e acabam descobrindo que têm moradia, comida subsidiada e tem a bolsa PAE que é a vergonha das vergonhas na Universidade. Tem aluno que vem com mais informação porque vai mais ao cinema, teatro e música, mas a carência de repertório para escrever, pensar e falar é igual à daqui. Quando se tem um aluno diferenciado em sala de aula que fala bem, pensa, lê, discute e pergunta, não veio da rede pública. Veio de escola particular, a família é de classe média alta ou o pai é professor universitário. No ano passado, havia 3 alunos, excepcionais, que se formaram. Eram filhos de professores universitários e não estudaram na rede pública. Estudaram em bons colégios de São Carlos etc. Acho que isso é um problema que todos os cursos estão enfrentando, não é Araraquara. Em São Paulo conversei com colegas da USP, da PUC e é a mesma coisa.

### **E a evasão?**

No 1º ano, no diurno, a lista de alunos é em torno de 50 alunos mais os reprovados, e as reaberturas de matrícula chega-se a 60 alunos. Já no final de maio, você tem

48, e em junho, você tem uma média de 38 alunos. Se esta turma permanecer, você chega a ter 30/32 alunos se formando. No noturno não se chega a 50 alunos matriculados no 1º ano. No 2º ano, cai para 32 e, quando chega a junho, do 2º ano tem-se 28/27. Frequentando mesmo, 24. Ao final de 5 anos, verifica-se que a turma tem 8/9 alunos. O que acontece com esse aluno que de repente sai do curso, vai embora etc? Isso está precisando ser feito. Uma coisa a gente já percebe no 1º ano. Ciências Sociais não é a 1ª opção do pessoal que se matricula. Normalmente, é a 2ª, ou a 3ª. Ou alguns nunca pensaram e como tinham que fazer alguma coisa, vieram fazer Ciências Sociais.

### **Muitos sequer sabem o que é o curso ou o que o curso prioriza?**

Chegam porque ouviram dizer e é importante estar no Campus etc. A gente, que dá aula para adolescentes, tem que estar sempre atualizado. Tem que saber sempre o que estão falando, lendo - se é que estão -, o que é que estão ouvindo, do que estão gostando, como estão se vestindo, porque senão a gente vira um dinossauro em sala de aula para eles. Eles olham para a gente e dão a impressão que estão vendo um monstro jurássico. Às vezes, a gente fica até com gesto de velhinho transviado, falando coisas que não são próprias da idade, senão a gente não se comunica.

### **A reestruturação feita para o curso de Ciências Sociais foi feita com o apoio da maioria dos professores?**

Essa reestruturação vem sendo falada desde que entrei aqui, há 7 anos. Montavam-se comissões e não acontecia nada. Porque toda vez que você quer que uma coisa não aconteça, monte uma comissão, e ela não acontece mesmo. Quando o Conselho de Curso foi criado, começou a discutir a reestruturação do curso, mas nunca conseguiu envolver a maioria dos professores, e a discussão se arrastou durante o ano de 90 e capengou. Em 91, foi reativada, e morreu, e em 92 foi posta em prática, porque havia um coordenador e um vice que era eu e nós falamos: "Desta vez ou vai ou racha, nem que saia um monstro". Alguns alunos participaram das discussões, e os professores quase nem participaram. De um corpo docente em que se tem mais ou menos 30 professores, uns 4 participaram dessa discussão de reestruturação da grade curricular. A gente fez a reestruturação, levamos aos departamentos, discutimos, pedimos sugestões. Os departamentos calaram-se e, de repente quando a coisa passou pela Congregação, muitos

começaram a gritar que foram traídos, que não havia sido discutido, que era uma decisão autoritária do Conselho de Curso, que não foi democrático, que criaram um monstro ao invés de uma reestruturação, que coisa antiga, que ninguém sabe que aluno está formando, enfim. Aí dissemos: estão reclamando do quê? Gritando por quê? Olhem todos os documentos em que vocês foram chamados a participar. Vocês não vieram, e agora ninguém mais tem o direito de reclamar. A grade está aí e foi instaurada. Agora eu sou coordenador e começamos a fazer a discussão para alterar essa grade, somente naquilo que acham que ela tem de ruim. Ontem, eu fiz uma reunião com todos os professores do 1º ano de Ciências Sociais para discutir a fundo as questões e começar a bolar soluções. Fiz uma convocação para o dia 30 de julho, outra a 15 de agosto, outra há uma semana. Falei pessoalmente com todos os professores e ontem, às 14 horas, eu estava na sala à espera dos professores para começar a reunião. De 8 professores que dão aula no 1º ano de Ciências Sociais, apareceram 2. Então fica difícil com esse corpo docente...

**Entendo que a concepção de um curso não se limita à grade curricular mas a uma prática.**

É preciso ter uma avaliação contínua da grade que foi implementada. A gente deixou claro que ela não é cristalizada, não é rígida e tem que ser repensada constantemente. Só quem poder dar subsídios para mudá-la são os professores junto com os alunos.

**Você concorda que, mesmo com a grade considerada ideal, é a "dinâmica" do curso que vai dar um caráter a ele?**

Não é o que está no papel que vai dizer o que ele é. É o trabalho em sala de aula que vai dar essa tônica. O que a gente queria também, é pensar um determinado tipo de trabalho em sala de aula em que os professores tivessem um mesmo tipo de prática, de procedimento. Não é homogeneizar, mas tentar torná-la mais visível ao aluno e mais racional para todos.

É importante a experiência do aluno no trabalho de sala de aula? Veja, o professor precisa do aluno, e o local onde o professor exerce a atividade dele, de produtor do conhecimento, é em sala de aula, com a relação que tem com o aluno. Então, é importante a presença do professor e do aluno. Eu vejo assim, e acho que é importante para o aluno estar presente na

sala de aula. Como lidamos com a presença? Todo mundo faz chamada? Passa lista? A presença entra ou não na avaliação como um critério? Quantos textos são dados por mês para leitura, quantas avaliações, como são feitas? A avaliação do aluno é importante? Você dá o programa? Distribui? Dá bibliografia? Tem bibliografia complementar? Por isso eu digo: vamos discutir nossos procedimentos e torná-los mais ou menos parecidos. Não adianta um aparecer como professor paizinho e outro como carrasco porque faz chamada, dá nota, corrige provas e exige leitura. É fundamental que o professor tenha procedimentos que não perturbem a cabeça do aluno. Que faça com que ele não seja protetor. Você não vai ser paternalista, mas, ao mesmo tempo, o aluno tem que ver que o professor tem o mesmo procedimento em relação a alguns quesitos, principalmente no que diz respeito ao ensino, que o ensino é primordial. As pessoas acham que, discutindo isso, você estaria autoritariamente impondo regras.

**É difícil falar de ensino na Universidade porque é o que ela valoriza menos. Você deu o exemplo ao chamar 8 professores e só irem 2.**

É, e os que mais criticam são os que menos aparecem. São cheios de propostas, mas, na hora de sentar, somem. É muito estranho, ou melhor, não é estranho. É uma prática antiga que conheço de longa data.

**Você já adiantou coisas que eu perguntaria. Disse que a Licenciatura é algo menor no curso.**

É, parece algo menor. Não que eu a veja como algo menor.

**E como fica a formação de professor nesta Licenciatura?**

Acho que fica capenga porque o curso não está estruturado de forma a priorizar a Licenciatura, ou melhor, ele tem uma estrutura que comporta a Licenciatura, mas não está priorizando a formação de professores. Enfatiza muito o Bacharelado, e isso eu interpreto, devido ao fato de não ter mercado de trabalho para o professor de sociologia na rede de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. Olha-se com um certo desdém ou não com muito cuidado para esta formação.



### **Você tem idéias para uma Licenciatura?**

Eu tenho pensado em convidar o pessoal da Didática, Psicologia e Prática de Ensino para a gente discutir como é que eles têm trabalhado no curso de Ciências Sociais e como a gente poderia, agora sim, formar professor de Sociologia e não professor de História. Tentar verificar se eles trabalham com o aluno no sentido de até ensinar como é que o aluno pesquisa para montar uma aula, para criar objetivos, como o aluno monta um programa, transmite este programa etc. A forma de trabalho do pessoal da pedagogia nós não conhecemos. Nunca se buscou conhecer, e eu acho que a relação sempre foi um pouco conflituosa. Culpa do pessoal de Ciências Sociais por um lado e culpa do pessoal da Didática que, muitas vezes, queria que o curso de Ciências Sociais fosse só de Licenciatura e não Bacharelado, menosprezando toda a formação teórica em Ciências Sociais. Então, tinha uma resistência do pessoal daqui, em corporação, reagindo. Eu acho que, de ambos os lados, tem aquele olhar de que o outro não é importante, é um adendo. O pessoal das Ciências Sociais olha o pessoal da Licenciatura como se fosse um adendo, e o pessoal da Licenciatura olha para os da Ciências Sociais como "aqueles chatos das Ciências Sociais". Eu tenho sentido que alguns professores da Licenciatura também estão com esta predisposição para mudar essas coisas, reestruturar a Licenciatura, agora de uma outra forma e integrá-la com as Ciências Sociais. Não dá para continuar assim porque o prejudicado nisso tudo é o aluno.

### **Então, eu posso inferir que o pessoal de Ciências Sociais não tem preocupação com a Licenciatura?**

Não tem, sem sombra de dúvida. Boto até meu nome embaixo. Nós, professores de Ciências Sociais, quando estamos em sala de aula, trabalhamos com nossos conteúdos, quer sejam clássicos ou de Brasil, não estamos entrando ali com a preocupação de que estamos formando professores. A nossa preocupação é: nós estamos formando cientistas sociais.

### **Os alunos que saem daqui formados, quase todos fazem Licenciatura?**

Não, todos fazem Licenciatura e quase todos Bacharelado. É muito contraditório. O curso em que a maioria vai para a Licenciatura e não dá importância à formação de professores.

**É muito interessante porque também é uma Licenciatura que não tem mercado de trabalho.**

É um poço de contradição.

**Eu fico vendo as questões que fiz para a entrevista e percebo que elas não fazem sentido.**

Devem ser para cursos que funcionam.

**Veja se é possível responder: Você vê aspectos positivos neste curso de Licenciatura?**

Da forma como ele está agora, não vejo. Dada a situação em que vivemos, dada a desvinculação do curso de Ciências Sociais com a Licenciatura, a Licenciatura virou uma coisa, até como uma prática burocrática. As pessoas fazem porque têm que fazer, sem envolvimento, nem do aluno, nem do professor de Licenciatura, com algumas exceções, com o curso de Ciências Sociais, dado o distanciamento que existe entre os corpos docentes.

**Eu estou entendendo que o curso não se configura como Licenciatura e é uma prática burocrática, conforme você colocou.**

Nenhum professor de Ciências Sociais tem preocupação com a Licenciatura. Quando eu digo que no horário temos que contemplar a Licenciatura, dizem: Não dá para fazer no final? Por que tem que fazer junto? Que absurdo, o aluno não veio aqui para ser professor!

**Você conhece como a UNESP está formando professores, no seu conjunto?**

Não, francamente não sei. Tenho informações muito pontuais e tenho as informações das preocupações que a Reitoria, a PROGRAD principalmente, tem com os cursos de graduação e essas atividades nos vários campi fazendo com que os docentes discutam os alunos que têm, que tipo de aluno está sendo formado e para quê.

Nesse sentido acho que os professores começam a acordar para a Licenciatura, naqueles casos em que efetivamente existe uma Licenciatura, que tem razão de ser, com um mercado que absorve os elementos que saem desse curso.

**Das notícias que você tem, você considera que houve mudanças no curso com a criação da UNESP?**

As informações que tenho, que busquei e o que conversei, mostram-me que existem diferenças que são fundamentais da época dos Institutos Isolados para a época em que a UNESP se transformou em uma Universidade. Quer dizer, no papel, ela se transformou em Universidade porque ainda não chegou a ser ser. Eu acho que o ranço dos Institutos Isolados está presente em muitos campi, principalmente naqueles de mais tradição. Araraquara é um deles, e as pessoas ainda se portam como donas da verdade por serem as portadoras da história da universidade. "Eu tenho a história e digo que não vai dar certo isso porque a história foi assim..." São pessoas que não conseguem olhar para o presente sem carregar consigo o fantasma do passado, e estes fantasmas do passado impedem qualquer transformação para o futuro. Eu sei que, quando era Instituto Isolado, a Pedagogia foi se constituindo junto com a Sociologia aqui, mas parece que desde aquela época já havia este estranhamento. É um estranhamento histórico. O curso de Ciências Sociais era o de Sociologia, e os professores do primeiro departamento foram os que formaram o de Ciências Sociais aqui. Os portadores da história da Sociologia. Eu costumo dizer que, às vezes, faço perguntas e me dizem: "Não pode, porque na época da professora Fulana, ...que é sempre mencionada, e não morreu, mas o espectro dela paira neste campus e muitas vezes não deixa fazer nada. Mas, naquela época, a pedagogia estava aqui e tinha uma diretriz dada pelo prof. Jorge. Eu acho que começou a haver um estranhamento que possibilitou que alguns comportamentos e visões negativas de ambas as partes se cristalizassem. Acho que está na hora de acabar com isso porque é prejudicial para os dois lados e para os alunos. Alunos da Pedagogia e Ciências Sociais poderiam estar fazendo disciplinas lá e cá, trocando experiências que seriam extremamente ricas para os dois cursos, e isso não acontece.

**Na sua área, você acompanha a formação de professores no Brasil, como está a escola pública, o magistério de 1º e 2º graus?**

Interessa-me a problemática do ensino de 1º e 2º graus. Eu acho que este ensino é fundamental mesmo, é basilar, primordial. A Universidade é importante? É

importante, mas eu acho que tem muito curso universitário no Brasil e tem muita Universidade pública no Brasil, para onde está sendo carreado o dinheiro, e estes recursos poderiam estar sendo fundamentalmente aplicados no ensino de 1º e 2º graus. Acho fundamental que se faça uma ampla reforma no ensino de 1º e 2º graus, que os professores sejam tratados com dignidade porque eles é que são os professores importantes. Um professor que ensina uma criança a juntar uma letra com outra, e essa criança começa a ler, a pensar, esse indivíduo é incrível, ele tem um trabalho magnífico. Nós, que pegamos o aluno já formado, nosso trabalho tem a sua importância na sociedade, mas, se for hierarquizar importâncias, o trabalho do professor de 1º ano primário é muito mais importante. E é o professor que está sendo mais achincalhado, mais desprestigiado. Quando, nas Universidades públicas paulistas, consideraram que conseguiram uma grande vitória por aumentar o índice do ICMS que vem para as Universidades públicas, eu fico envergonhado, porque acho que se está tirando aquilo que é do ensino fundamental, da escola pública de 1º e 2º graus. É esse pessoal que precisa ser bem pago e o ensino bem estruturado. É com esse professor que nós deveríamos estar preocupados e constantemente irmos à escola pública buscando reciclá-los. Não fazendo cursinhos para entrarem no nosso currículos e no do professor. Reciclá-los mesmo. Readequá-los às necessidades de nossos currículos. Fazer com que entrem em sala de aula e saibam ensinar os alunos, que saibam falar, escrever. Que voltem a ser os professores que eram há 30 anos atrás. Porque o que a gente encontra agora dando aula no 1º e 2º graus é lamentável e acho que a universidade tem uma responsabilidade muito grande com o que ocorre no 1º e 2º graus. Nós somos responsáveis para que estes professores que estão no 1º e 2º graus dando aulas, tenham essa qualidade.

### **Como vê o fato de ter sido apontado como bom professor?**

Em primeiro lugar, fico vaidoso. É bom para o ego, mas acredito que seja pela postura. No primeiro dia de aula, me apresento e digo a eles que me chamem de você. Quero ser amigo deles e estabelecer uma relação de respeito. Mas, eu defino uma relação de respeito da seguinte forma: Eu ir preparado para a sala de aula e transmitir o que eu sei, da melhor forma possível. Quando eu não souber, ter a coragem de dizer a eles não sei, vou me informar e trago a informação. Por outro lado, a recíproca é verdade: venham preparados para a sala de aula, leiam o mínimo que eu peço, que estudem. É nessa relação de respeito que podemos crescer juntos. Acho que também busco constantemente não deixar que nenhum tipo de problema coletivo ou individual se cristalice em sala de aula. A todo momento a gente está retomando o conteúdo, verificando por que os problemas estão sur-

gindo. Eu tento trabalhar também não só com conteúdos, mas também com as dificuldades que apresentam em passar o conteúdo, quer por escrito, quer verbalizado. Então, eu preciso mostrar uma forma de como podem ler um texto, como escrevem a respeito de um texto, ou seja, técnicas de estudo e técnicas de escrever. Constantemente, faço isso, aproveitando o conteúdo das disciplinas oferecidas no 1º e 2º semestres do 2º ano.

**E você foi lembrado no 4º ano.**

É, sempre sou lembrado. Sempre sou professor homenageado ou paraninfo. Sou amigo e sou rígido. Não falto, termino a aula no horário etc.