

CIBEC/INEP



B0009907

RUMOS

da Licenciatura

.22
45n

INEP

Presidente da República
José Sarney

Ministro da Educação
Jorge Bornhausen

Secretário-Geral
Aloisio Sotero

B B E, 32/1) 1987 ^{SS-}

Novos Rumos da Licenciatura

N945n Novos rumos da licenciatura / Vera Maria Ferrão Candau, Coordenadora. — Brasília: INEP; [Rio de Janeiro]: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

93p. — (Estudos e pesquisas; 1)

1. Curso de licenciatura. 2. Formação de professores. 3. Estado da arte. 4. Tendências educacionais. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. INEP. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. IV. Série.

CDU 378.22



Novos Rumos da Licenciatura

EQUIPE DE TRABALHO

Coordenadora

Vera Maria Ferrão Candau

Pesquisadores

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

Hermengarda Alves Lüdke

Rosina Wagner

Yara Wall

Auxiliares de Pesquisa

Maria da Conceição Brenha Raposo

Marilena Dantas Vigolvino

Sandra Maria Vinagre Paes Fernandes

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Brasília

1987

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Diretor-Geral

Manuel Marcos Maciel Formiga

Diretor de Planejamento e Administração

Carlos Avancini Filho

Diretora de Documentação e Informação

Sílvia Maria Galliac Saavedra

Coordenadora de Editoração e Divulgação

Janete Chaves

Edição de Texto

Maria Francisca Teresa F. de Oliveira França

Controle de Texto

Mônica Mattheke Braga

Normalização Bibliográfica

Maria Ângela Torres Costa e Silva

Regina Célia Soares

Capa

Fernando Rabello Costa

Ac: 8879
ex: 8517

378.22
N945n
se.1

- curso de formação de
professores
- curso de licenciatura
- história da educação
brasileira



INEP - Coordenadoria de Editoração e Divulgação
Via N-2, Anexo I do MEC, sala 139 - Caixa Postal 04/0366
70312 - Brasília-DF - Fone: (061) 223-5561

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	9
O CAMINHO PERCORRIDO: DOS PRIMEIROS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES À SITUAÇÃO ATUAL	
Origem dos primeiros cursos	11
Da faculdade de filosofia à faculdade de educação	14
A "Proposta Valnir Chagas"	21
Estado atual da discussão	28
O QUE DIZEM AS REVISTAS ESPECIALIZADAS (1982-1985)	
Introdução	35
Contextualizando a problemática das licenciaturas	37
O magistério como profissão	46
Os desafios dos cursos de licenciatura	52
Síntese da problemática identificada	80

Apresentação

Como órgão de incentivo e apoio à pesquisa, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais tem muito presente a importância da divulgação do conhecimento produzido em educação.

Os resultados de estudos e pesquisas devem tornar-se conhecidos do maior número possível de seus usuários, tanto a nível de tomada de decisão – quando se busca informar a definição de políticas para a área – quanto a nível de processo educativo visando orientar e aperfeiçoar a prática dos educadores nos diversos graus de ensino.

Neste sentido, o INEP está lançando a **SÉRIE ESTUDOS E PESQUISAS**, através da qual procurará divulgar todos os trabalhos que ofereçam contribuições para a melhoria da realidade educacional no País, inserindo-se, assim, no seu projeto maior de democratizar a informação produzida pelos pesquisadores e estudiosos da área.

O primeiro volume divulga a primeira parte da pesquisa coordenada pela Professora Vera Maria Candau, da PUC/RJ, sobre os Cursos de Licenciatura.

A publicação da primeira etapa desta pesquisa apoiada pelo INEP, partiu de proposta feita neste sentido pelos participantes do Seminário sobre Formação de Professores, realizado em 1986, em Brasília, e trata-se da análise do assunto a partir de uma revisão da literatura existente.

A segunda etapa, em desenvolvimento, caracteriza-se como trabalho de campo, cujos resultados comporão outro volume desta Série.

Colocando mais este veículo de informação ao dispor dos pesquisadores e educadores, o INEP espera contribuir para a busca de soluções de problemas existentes em todos os níveis e modalidades do processo educacional.

Manuel Marcos Maciel Formiga
Diretor-Geral do INEP

Introdução

A pesquisa **Os Novos Rumos da Licenciatura** se situa em continuidade com o trabalho realizado pela pesquisa **Análise das Práticas de Formação do Educador: Especialistas e Professores**, desenvolvida pelo Departamento de Educação da PUC/RJ, em convênio com a FINEP, no período de 1982-1984. Este estudo se preocupou com a análise das questões da formação dos educadores em geral, enfatizando a ótica das unidades de educação. Com relação especificamente às licenciaturas, priorizou a questão da formação pedagógica e o papel das unidades de educação no processo de formação de professores.

O presente trabalho, ao mesmo tempo que dá continuidade ao anterior, orienta-se por uma ótica diferente. Quer ser especialmente sensível à perspectiva em que se colocam os profissionais envolvidos com as áreas específicas de conhecimento, não pertencentes às unidades de educação em relação à problemática das licenciaturas. Procurar-se-á detectar os pontos de confluência e de diferenciação entre a ótica destes profissionais e o dos pertencentes àquelas unidades.

Com esta preocupação de fundo, pretende-se, nesta pesquisa, estudar os cursos de licenciatura, buscando:

- conhecer a percepção da problemática destes cursos que têm os professores que atuam nas várias unidades envolvidas com a formação do licenciando, nas diferentes áreas de conhecimento, bem como a dos próprios licenciandos;
- analisar algumas experiências desenvolvidas nos cursos de licenciatura, fora do âmbito das unidades de educação, que visam à integração dos dois aspectos da formação do professor (pedagógica e área específica), buscando trabalhar o conteúdo específico, sob a ótica do ensino;
- oferecer subsídios para a reformulação dos cursos de formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus, a nível superior.

Trata-se de um estudo teórico-empírico sobre a função e o papel dos cursos de licenciatura, tendo em vista alternativas para a sua reformulação.

A primeira etapa da pesquisa se concentrou na análise da evolução histórica dos cursos superiores de formação de professores, assim como no levantamento dos temas abordados, por periódicos e documentos especializados, sobre a problemática das licenciaturas.

O presente relatório constitui o resultado desta etapa e está organizado em duas partes.

Para situar a questão, pareceu imprescindível recuperar as origens dos cursos superiores de formação de professores no Brasil e sua evolução histórica até os nossos dias. Procurou-se partir de uma análise histórica e nela integrar os aspectos legislativos.

A segunda parte busca detectar como emerge a problemática das licenciaturas, nos periódicos especializados. Como a pesquisa anterior tinha realizado um levantamento bibliográfico até 1981, o presente trabalho focaliza o período 1982-1985, completando e atualizando a revisão feita.

Quanto às revistas analisadas, no que se refere à área de educação, partiu-se do mesmo critério do trabalho anterior: identificar aquelas mais expressivas na área, que representassem diferentes abordagens na análise das questões educacionais.

Em consonância com a perspectiva do estudo, ampliou-se a abrangência das revistas analisadas para outras não situadas no âmbito específico da educação. Neste sentido, foram realizados contatos com profissionais de diferentes especialidades, na tentativa de identificar periódicos sensíveis à questão em estudo. A revista **Ciência e Cultura**, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, revelou-se especialmente significativa. Com esta preocupação, foram também incluídos no levantamento realizado, além de artigos, alguns documentos oriundos de encontros, seminários e pesquisas.

Em anexo, foi incluída a síntese da problemática dos cursos de licenciatura, levantada por professores universitários de diferentes departamentos, durante um seminário de discussão, de caráter exploratório, realizado na PUC/RJ.

Presidindo o trabalho desta primeira etapa da pesquisa, está a preocupação de detectar os aspectos "críticos" e os "temas-eixo", que deverão nortear a pesquisa de campo.

O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual

Origens dos primeiros cursos

Os primeiros cursos de formação de professores, em instituições de nível superior, surgem, no Brasil, nos anos 30, principalmente, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Com esse objetivo específico, criam-se novas unidades de ensino, inseridas em diferentes projetos de universidade que emergem, no período que vai de 1931 a 1939, e que incluem diferentes modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de preparação de professores: o modelo federal, já enunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931; o modelo da USP, criada por decreto estadual, em 1934; e o modelo da UDF, criada em 1935, por decreto de Pedro Ernesto, prefeito da capital. Isto implica distintas visões dos objetivos desse processo e do papel da universidade com relação a ele.

Importa considerar que esses projetos expressam diferentes correntes de pensamento político, que estão na origem de políticas educacionais distintas e até mesmo opostas: a autoritária, prevalecendo na esfera do governo central e a liberal (em seus diferentes matizes), predominante na esfera de alguns governos estaduais, especialmente no de São Paulo e Distrito Federal, que conviveram até mais ou menos 1935, quando a repressão começa a tirar de cena as idéias liberais, processo esse que atinge o seu ápice com a implantação do Estado Novo, em 1937.

Em 11 de abril de 1931, o Governo Provisório promulga o Estatuto das Universidades Brasileiras que estabelece os padrões de organização do ensino superior em todo o País. O primeiro efeito da promulgação desse Estatuto foi a reforma da Universidade do Rio de Janeiro que passa a se constituir "modelo para as universidades e institutos equiparados". De acordo com o Decreto que dispõe sobre sua organização, essa universidade deveria incluir uma faculdade de educação, ciências e letras, que teria como objetivos específicos "ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério" (apud Cunha, 1980, p. 286). Essa Faculdade compreenderia três seções: educação, ciências e letras, responsáveis pelo oferecimento dos cursos de licenciatura, que habilitariam os licenciados a lecionar as disciplinas de sua especialidade no curso normal ou secundário.

É interessante a maneira como Francisco Campos, na Exposição de Motivos que encaminha a reforma do ensino superior, justifica aquilo que chama o seu "caráter misto", ou seja, o fato de que essa faculdade tenha simultaneamente "funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático" (!). Ela deve se constituir, primordialmente, num "instituto de alta cultura" e é isso, que faz com que se afirme, pois é ela que "dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de institutos reunidos em universi-

dades, o caráter propriamente universitário", transcendendo os limites do interesse puramente profissional. No entanto, afirma Campos, "nos povos em formação, como o nosso, a alta cultura não pode ser organizada de uma vez, integralmente e de maneira exclusiva". Daí que é preciso que resultem da instituição dessa faculdade "benefícios imediatos", nos "pontos fracos" ou "lacunas" da nossa cultura. Propõe-se, portanto, que, "ao lado de órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada", ela seja "antes de tudo e eminentemente um Instituto de Educação", o que soa bastante contraditório (apud Fávero, 1980).

Na verdade, sequer se obrigava a existência de uma faculdade de educação, ciências e letras nas instituições universitárias, em geral, e, na prática, inclusive, essa faculdade nem chega a ser instalada pelo Governo Federal.

Em janeiro de 1934, é criada, por decreto estadual, a Universidade de São Paulo (USP). Como afirma Fávero (1980), a criação da USP vai coincidir com um momento de crise das oligarquias paulistas e vai fazer com que ela nasça com uma missão definida, de caráter nitidamente político (o que fica explicitado na fala de alguns dos seus fundadores): constituir-se um centro de renovação e formação das elites culturais e políticas, o que se fará, principalmente, a partir da faculdade de filosofia, que se cria.

O projeto original da USP incluía, além da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, uma Faculdade de Educação, resultante da incorporação da Escola de Professores do Instituto de Educação Caetano de Campos, elevada à categoria de escola superior.

Nesse projeto, portanto, diferentes escolas respondiam pelos objetivos que, no Estatuto de 1931 eram atribuídos a uma mesma unidade.

A faculdade de educação deveria ser o centro de formação de professores para o ensino secundário (embora o que se propusesse de fato é que ela ministrasse a formação pedagógica aos licenciados pela faculdade de filosofia) e a faculdade de filosofia, 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.

Esse papel da faculdade de filosofia é, desde o início, rejeitado pelas escolas profissionalizantes, que não aceitam nela a centralização das matérias básicas. Essa não aceitação contribuiu para que, especialmente após 1938, com a extinção do Instituto de Educação e conseqüente criação de uma seção com esta denominação na faculdade de filosofia, ela relegasse a segundo plano a sua finalidade eminentemente cultural e universitária e se voltasse, predominantemente (ao menos, ao nível dos objetivos explicitados), para a formação de professores secundários.

Em 1935, um outro projeto de universidade começa a ser ensaiado no Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira, então Diretor de Educação da Capital. Ela teria, entretanto, vida curta, já que o Estado Novo acabaria por cassá-la.

Cumprir lembrar que esta universidade já encontra resistência, por parte do Governo Central, antes mesmo de sua criação. Várias dificuldades são colocadas por parte do então Ministro da Educação Gustavo Capanema. Argumenta-se que ela não atende aos padrões e à letra dos regulamentos federais, o que será depois a justificativa para a sua incorporação à Universidade do Brasil.

A Universidade do Distrito Federal (UDF), no seu projeto original, tinha entre os fins estabelecidos "prover a formação do magistério em todos os seus graus" (art. 2º, alínea e, do Título I do Decreto Municipal nº 5.513, de 04 de abril de 1935, de criação

dessa entidade). Com este objetivo, incorporava a Escola de Professores do Instituto de Educação que passava a denominar-se Escola de Educação, tendo como finalidades, não só prover a formação do magistério em todos os graus, como também "concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional" (art. 4º do Título II do Decreto de criação).

Esses objetivos são bastante mais amplos que os da mesma unidade, no projeto da USP, ou que os objetivos "utilitários" da faculdade de educação, ciências e letras, no Estatuto de 1931.

Previa-se uma enorme gama de cursos, tais como: "cursos para habilitação ao magistério geral e especializado", "para habilitação ao magistério secundário", "para habilitação ao magistério normal", "cursos de administração e orientação escolar", além de "cursos de extensão e continuação para professores" (art. 20, do Título II do Decreto de criação). Incluíam-se ainda, como instituições complementares da universidade, além das demais unidades já existentes no Instituto de Educação, a biblioteca central de educação, a escola rádio, uma escola secundária técnica e das escolas experimentais: uma maternal e uma complementar (art. 9º do Título II do Decreto de criação).

Deve-se considerar que o "Manifesto dos Pioneiros", em 1932, do qual Anísio Teixeira é um dos signatários, já propunha entre outras coisas, a unificação do processo de formação de professores para todos os graus de ensino, que deveria ser feito em cursos ou escolas universitárias.

Pode-se, portanto, afirmar com Cunha (1980) que a UDF, tal como concebida, cumpriria uma importante função a um tempo técnica e política. Constituir-se-ia na "cúpula do sistema de ensino", definindo-se como tributária do ensino primário e médio. A articulação da universidade com esses graus de ensino não se faria apenas indiretamente, nem ficaria restrita ao ensino secundário, mas seria uma articulação orgânica, envolvendo a totalidade do sistema de ensino.

Esta "utopia", entretanto, como se viu, teve vida curta. Em 1939, a UDF é incorporada à Universidade do Brasil com "prédios, professores e estudantes" (Cunha, 1980) e dá-se a ela o destino que, dificilmente, num regime autoritário e centralizador como o que se implanta definitivamente em 1937, poderia ser outro.

Em julho de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro sofre uma nova reorganização ao ser transformada em Universidade do Brasil e é tomada o modelo-padrão para as demais universidades. A faculdade de educação, ciências e letras, que não chegara a existir, é fragmentada em duas: na Faculdade Nacional de Educação e na Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Nova reforma setorial, entretanto, em 1939, já em plena vigência do Estado Novo, transforma a Faculdade de Educação em duas seções da Faculdade de Filosofia: a seção de Pedagogia, criando-se um curso de bacharelado nessa especialidade, e a seção especial de Didática, que habitava os licenciados a lecionar no ensino secundário. Define-se a Faculdade Nacional de Filosofia como o "estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério secundário", tendo também o objetivo de "aumentar e aprofundar a cultura nacional no terreno filosófico e literário" (Exposição de Motivos que acompanhou o Decreto-lei nº 1.190, de 4.4.39). Tendo em vista esses objetivos, propõe-se para ela uma tríplice finalidade, a saber: "a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto do seu ensino" (art. 1º do Decreto-lei nº

1.190, de 4.4.39).

Retoma-se, portanto, com essa última mudança, o modelo da Reforma Francisco Campos de uma instituição multifuncional e é esse que se tornará padrão. Com a alteração do nome, "expressiva" no entender de Sucupira (1969), como a denotar o "caráter essencialmente acadêmico" que se pretendia imprimir à nova faculdade. O que irá, entretanto, acontecer com, essa instituição, nos anos que se seguem?

Da faculdade de filosofia à faculdade de educação

Importa considerar de início, que, quando se criaram as faculdades de filosofia, ciências e letras no Brasil, faltaram modelos para esse tipo de ensino, dada a nossa tradição de escolas profissionais isoladas. A nova instituição surgiu, portanto, com missões estrangeiras de professores. Esse fator, segundo Teixeira (1968) e Carneiro (1968), teria agravado a reação por parte das escolas tradicionais.

Referindo-se à Faculdade de Filosofia da USP, lembra este último que o único brasileiro do corpo docente era Plínio Ayrosa, que ensinava Tupi. O próprio curso de Português era dado por Rabelo Gonçalves, que, para tal, foi trazido de Portugal. Contra esta Faculdade "houve uma pronta reação nacionalista, exaltada e insensata. Apesar de um corpo docente de alta classe, o número de matrículas foi pequeno; os primeiros alunos foram recrutados entre professores primários, sobretudo do Instituto de Educação Caetano de Campos, que continuavam percebendo seus salários" (Carneiro, 1968, p. 330/331).

Reportando-se igualmente à experiência da USP, afirma também Teixeira (1968) que esta iniciativa foi de certo modo frustrada. A nova faculdade jamais foi aceita na sua função integradora pelas demais escolas, que chegaram a hostilizá-la, fazendo com que esta, para se defender, tenha sido obrigada a "dar ênfase aos cursos de licenciatura para o magistério secundário, somente subsidiariamente se devotando à formação acadêmica dos especialistas em Letras, Ciências e Filosofia" (Teixeira, 1.968, p. 46).

Reconhecem, entretanto, ambos os autores, o papel importante que esta faculdade acabou por desempenhar (especificamente no caso da USP). Para Teixeira, contudo, salvo o caso das duas maiores (Rio e São Paulo), foi mais "como escolas normais de professor secundário do que como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras" (Teixeira, 68, p. 46) que estas instituições se multiplicaram.

Refere-se igualmente Fernandes (1962) a esse processo de "especialização" sofrido pelas Faculdades de Filosofia, que as teria confinado na realização de uma função técnica: a formação de profissionais para o magistério secundário e normal. Para ele, tal processo teria dupla faceta: por um lado, as Faculdades de Filosofia, não encontrando condições para operar como centro básico de ensino universitário comum, foram assimiladas pelo padrão brasileiro de escola superior isolada e especializada; por outro, houve uma redefinição das mesmas que serviu de base para a degradação progressiva delas. Entendidas como meras equivalentes das demais escolas superiores, a criação dessas faculdades deixou de ser "um empreendimento complexo, arriscado e difícil"; daí, o processo de "empobrecimento funcional e degradação institucional" das Faculdades de Filosofia, agravado por outras influências negativas como a falta de professores qualificados, a má utilização dos recursos financeiros, a influência de "interesses extrapedagógicos", na expansão da rede privada de Faculdades de Filosofia.

Refere-se, ainda este à "desastrosa experiência que se vem fazendo nesse terreno, graças à fundação desordenada de faculdades de filosofia, destituídas de condições mínimas para funcionar normalmente" (Fernandes, 1962, p. 227/228). Para ele, tais escolas se converteram em "meros centros de transmissão escolástica de conhecimentos, divorciadas da pesquisa básica, dos padrões verdadeiramente modernizados de ensino e da busca criadora do saber original", acabando por formar "apenas docentes para o ensino secundário e normal, em regra de modo acentuadamente precário e insustentável" (Fernandes, 1962, p. 230). Sequer, portanto, essa "função técnica" das faculdades de filosofia teria sido adequadamente cumprida. Este é o aspecto que aqui nos interessa tratar mais diretamente.

Como se deu efetivamente a expansão das faculdades de filosofia?

Até 1950, esse processo é lento. De acordo com um Relatório do INEP, que utiliza dados referentes ao segundo semestre de 1949, o número total dessas faculdades no País é de 1922, sendo 7 em universidades oficiais (Bahia, do Brasil, 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, esta última possuindo duas escolas), e 10 escolas isoladas.

Estas faculdades se distribuem por apenas 8 Estados e o Distrito Federal, estando na sua quase totalidade, exceto 3 (Uberaba e Juiz de Fora, em Minas; Campinas, em São Paulo), localizadas nas capitais desses Estados.

Dez anos depois, o seu número já triplicou. Assim, justificou-se da seguinte forma, o veto à exigência que constava do projeto da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1961, de que no conjunto universitário houvesse obrigatoriamente uma faculdade de filosofia, ciências e letras: "A rede nacional de ensino superior conta já, com mais 70 faculdades de filosofia, que vêm exercendo, salvo raras exceções, exclusivamente a função de formar professores de grau médio. Nessas circunstâncias, a exigência de que toda a universidade mantenha uma dessas faculdades torna-se desnecessária". Fazia-se referência à falência dessas escolas, no que toca à sua função integradora, lembrando que quanto a essa função "que se deseja atribuir a tais faculdades", pode ser exercida "por órgãos, tais como os institutos centrais que já vêm sendo estruturados em algumas universidades federais" (apud Carneiro, 1968, p. 331/332).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, aliás, deixa intocada a estrutura do ensino superior. Embora tardia, tal lei, apesar de todo o processo de discussão que desencadeou e da ampla mobilização da opinião pública, manteve a estrutura tradicional do ensino. Na verdade, apenas regulou o funcionamento e o controle do sistema escolar, tal como ele já estava implantado, passando ao largo dos verdadeiros problemas educacionais.

Após 1960, o processo de expansão das faculdades de Filosofia se acelera mais ainda. Em depoimento prestado, em 8.5.68, à CPI da Câmara dos Deputados, encarregada de examinar a estruturação do ensino superior no País, Teixeira refere-se a essa questão. Lembra que a expansão do ensino superior se vem fazendo principalmente através da iniciativa privada e destaca o fato de que, dos 82.000 alunos matriculados em estabelecimentos privados de ensino superior, em 1966 (de um total de 180.000 alunos matriculados nesse nível de ensino, em geral), 60.000 o eram em faculdades de Filosofia, Economia e Direito, "as três faculdades em que podemos ensinar com preleções e uma sala de aula, pois não precisam de equipamento" (Teixeira, 1969, p. 54). Isso o leva a afirmar que o magistério secundário está, dominante-

mente, com professorado formado em faculdades de filosofia privadas. Lembra ainda que dos 44.802 alunos matriculados em cursos de Licenciatura na Faculdade de Filosofia, 55% o são em cursos de "humanidades". E constata que a expansão da matrícula nas faculdades de Filosofia é grande, "mas resulta da multiplicação de escolas a oferecer cursos de duvidosa qualidade e, em geral, de ensino puramente expositivo" (Teixeira, 69, p. 67).

Também Sucupira (1969), embora ardoroso defensor da extinção das faculdades de filosofia, que ele considera uma instituição "anacrônica", também se refere ao processo de expansão desordenada dessas escolas, gerador de uma "situação paradoxal", enquanto que elas, "orientadas para a pesquisa científica e alta cultura, tornaram-se, na realidade, uma instituição de massa" (Sucupira, 1969, p. 264).

Para ele, se as faculdades de filosofia não atingiram seus mais altos objetivos, "isto se deve, em grande parte, às próprias limitações do nosso ambiente cultural e às nossas tradições de ensino. A situação dessas escolas é o reflexo do estado geral do ensino superior brasileiro" (Sucupira, 1969, p. 269). Não teria sido, portanto, o caráter multifuncional dessa instituição o maior entrave à realização satisfatória de suas tarefas, mas outras causas responderam por essa situação: a precariedade do corpo docente, a indigência de instalações e bibliotecas, a forma como os cursos foram estruturados. Tais escolas "tornaram-se um dos veículos da expansão desordenada do ensino superior, através dos chamados "cursos fáceis, isto é, os que não exigem laboratórios ou equipamentos especiais" (Sucupira, 1969, p. 269). Assim, lembra Sucupira que, dos 500 cursos oferecidos pelas faculdades de filosofia do País em 1965, não existiam mais de 17 licenciaturas de Física e outras tantas de Química. Em maio de 1968, o número dessas escolas no País, já é de 137, sendo 60 integradas em universidades, e 77 escolas isoladas. Não nos parece, entretanto, que, sequer quantitativamente, a sua missão de formar professores para o ensino secundário estivesse sendo cumprida. Assim, por exemplo, dados referentes a 1960, nos mostram que menos de 20% dos professores secundários são diplomados por faculdades de filosofia, emergindo eles das escolas normais e de outros cursos superiores.

Parece aplicar-se, portanto, a observação de Sucupira de que as faculdades de filosofia, que "jamais se conformaram em ser o que a maior parte poderia apenas ser, isto é, *teachers colleges*, foram "vítimas de uma espécie de bovarismo", que fez com que não chegassem "a realizar nem o objetivo de alta cultura e pesquisa científica, nem a desempenhar honestamente a missão de preparar professores que a expansão da escola média brasileira está a exigir" (Sucupira, 1969, p. 279).

Importa, entretanto, observar que os vários autores são unânimes em considerar o papel de relevância que algumas escolas, apesar de todas as dificuldades, tiveram em nosso desenvolvimento cultural. O próprio Sucupira reconhece que "várias delas se tornaram, dentro de nossas limitações, os órgãos normais de elaboração da cultura superior de caráter puro, promovendo, em alguns casos, a pesquisa científica avançada" (Sucupira, 1969, p. 270). Cita Afrânio Coutinho que ressalta, por exemplo, a importância dos estudos superiores de letras, nas faculdades de filosofia, para a evolução da nossa crítica literária, enfatizando, com relação a esse aspecto, o papel pioneiro da Faculdade de Filosofia da USP. E conclui que "longe de constituir um fracasso total", essas escolas representam "um momento significativo na evolução do ensino superior brasileiro e da nossa cultura, por haver proporcionado formação especializada dentro de nossas possibilidades, para o exercício sistemático de atividades culturais e científicas que, anteriormente, eram fruto de manifestações esporádi-

cas e isoladas", referindo-se, em especial, aos campos da Física, da Matemática e da Geografia (Sucupira, 1969, p. 270). Não sem muitas resistências, entretanto.

Já em 1952, Lessa referia-se à dificuldade de absorção profissional dos diplomados pelas faculdades de filosofia, chamando atenção para os "privilégios que certos diplomas têm sobre os expedidos pela Faculdade" (Lessa, 1958, p. 125). Citava, por exemplo, o Instituto Biológico de São Paulo que se abria aos agrônomos e veterinários e se fechava aos biólogos da Faculdade, e se referia a um anteprojeto enviado ao Congresso, pelo Ministério do Trabalho, para regulamentar a profissão de químico, que daria mais direitos aos portadores de diplomas de Técnicos de Química Industrial de nível médio, do que aos diplomados pelas faculdades de filosofia.

Em 1968, referindo-se ao desprestígio dessa instituição, Teixeira lembra que, na maior universidade do País, à época, a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), a Faculdade de Filosofia, embora fosse a escola de mais alta matrícula, sequer possuía prédio próprio.

É especialmente na sua função integradora (que, aliás, não estava explicitada no modelo-padrão da Universidade do Brasil), que as faculdades de filosofia são mais fortemente contestadas. Já no início dos anos 60, temos a experiência da Universidade de Brasília, em que a faculdade de filosofia é substituída pelas institutos centrais de ensino básico e o objetivo da formação pedagógica dos professores é assumido pela faculdade de educação, que se cria. Essa será a solução adotada posteriormente na reestruturação das universidades federais, pelos Decretos-leis nºs 53/66 e 252/67, depois incorporada pela Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária.

Cumprir observar que essa solução não era consensual (o que não se poderia esperar de uma reforma outorgada). Vários autores se posicionaram contra ela. Fernandes, por exemplo, defende firmemente o caráter plurifuncional das faculdades de filosofia, propondo um ajustamento estrutural e funcional dessas faculdades aos fins propostos. Ressalta o papel integrador dessa instituição, no campo do conhecimento, afirmando que "a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica (...) envolve um modelo de integração do saber que pressupõe a combinação harmoniosa dos motivos empíricos, teóricos e práticos do conhecimento científico" (Fernandes, 1962, p. 232).

Teixeira, defensor da idéia de uma escola profissional de educação de nível superior (nesse sentido, a experiência da UDF, da qual foi o mentor, foi pioneira), igualmente, referindo-se aos "institutos centrais" que irão se substituir à faculdade de filosofia, chama atenção para o risco da segregação. Para ele, "algumas áreas são tão extensas que o perigo da segregação e isolamento será evitado. Mas, em outras, a segregação é manifesta. Não consigo imaginar com clareza o funcionamento desses institutos, sobretudo, porque, verticalmente, eles incluem todos os níveis e aspectos do ensino superior e, horizontalmente, acho-os mais isolados do que as antigas escolas soberanas e auto-suficientes" (Teixeira, 1968, p. 61).

Chagas defende claramente a solução da faculdade de filosofia "restaurada na plenitude de sua concepção inicial", como "o caminho mais curto a trilhar ainda". Para ele, a sua estrutura possibilita, "no que tange à preparação de professores, uma articulação mais íntima das matérias de conteúdo com as de natureza pedagógica. Essa articulação dificilmente poderia ser conseguida numa faculdade exclusivamente de educação que, obrigada a transferir para outros órgãos o estudo das disciplinas de conteúdo - cuja participação no currículo ultrapassa não raro 80% -, descambaria fatalmente para o manipular vazio de fórmulas sobre como ensinar, totalmente divor-

ciadas do seu correlato essencial do que ensinar" (apud Fernandes, 1962, p. 196).

Cumpra, de qualquer forma, destacar: primeiro, que a adoção do modelo da faculdade de educação não implicava, necessariamente, na extinção ou desmembramento da faculdade de filosofia; segundo, que, mesmo os defensores da idéia da faculdade de educação chamam atenção para a necessidade, por um lado, de se ter clareza com relação ao que se pretende com essa instituição e, por outro, para certas condições concretas que precisam ser proporcionadas a essas escolas, para que não se transformem em mais uma experiência frustrada "no seu nascedouro".

O relatório da Missão da UNESCO encarregada de orientar a implantação dessas faculdades, a convite do Governo brasileiro, é muito claro a esse respeito. Afirma-se, explicitamente, que, "no que se refere à instalação de uma faculdade de educação, é o caso de indagar se as autoridades já foram informadas sobre o equipamento material e principalmente humano exigido pela faculdade de educação bem organizada" (Lauwerys, 1969, p. 311). Compete a ela proporcionar, além do ensino qualificado, a realização de pesquisas científicas, no sentido amplo, o que supõe que professores e alunos tenham, à disposição, equipamento científico suficiente, tal como "bibliotecas bem providas, laboratório de pesquisas pedagógicas e oficinas para a confecção do material didático" (Lauwerys, idem). Mais do que qualquer outra, esta instituição universitária "precisa contar com professores que se dediquem unicamente à função magisterial e à pesquisa pedagógica" (Lauwerys, 1969, p. 312). Deve dispor ainda de, "pelo menos, uma escola de aplicação bem equipada para o ensino primário, secundário e normal, além de outras escolas, onde as práticas didáticas se desenvolvam nas melhores condições possíveis" (Lauwerys, idem). O relatório 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".

Também Teixeira propõe que as escolas de educação, enquanto "escolas de ciência e arte, de ciência aplicada e prática profissional", deverão lembrar as escolas normais e institutos de educação, no nível médio, e as escolas de medicina, no nível superior, "com seus botânicos e hospitais" (Teixeira, 1969, p. 240), distintas, portanto, da experiência com as faculdades de direito e as de filosofia, ciências e letras.

Ainda Sucupira ressalta que não se deve considerar a faculdade de educação como uma "escola residual" (a que "sobrou" do desmembramento da faculdade de filosofia). Importa instituir uma "realidade nova". Daí que "impõe-se a formação de uma idéia clara e precisa da natureza e objetivo da faculdade de educação e do papel que deve desempenhar no processo educacional, e a elaboração de um projeto de implantação gradual das nossas faculdades, atendo-se às notórias deficiências dos atuais departamentos de educação, em pessoal qualificado e em recursos materiais. Sem estas preocupações, sem rigoroso planejamento, arriscamos a comprometer a instituição em seu próprio nascedouro preparando-lhes o destino que tiveram, no Brasil, as faculdades de filosofia" (Sucupira, 1969, p. 276).

Passados quase vinte anos da implantação das faculdades de educação entre nós, essas últimas palavras de Sucupira assumem um caráter de vaticínio. Essas faculdades se multiplicaram num processo de expansão ainda mais acelerado e indiscriminado do que as escolas de filosofia, o que gerou uma maior desqualificação dos cursos de licenciatura. Estes, do ponto de vista da sua estrutura e conteúdo formal (exceto o Curso de Pedagogia), poucas mudanças sofreram. Se considerarmos o currículo para a formação pedagógica do professor, ele passou quase incólume pela

Reforma de 1968. Aliás, poucas alterações já havia sofrido nos 30 anos de vigência do modelo da faculdade de filosofia.

Cumpra aqui recuperar, para justificar essa afirmativa, os principais marcos legais na evolução da estrutura dos cursos de licenciatura, durante esse período:

1. Pelo Decreto-lei nº 1.190, de 4/4/39, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia, erigida como se viu em modelo-padrão para as demais escolas, prevê-se a existência de uma seção especial de didática, responsável por um "curso ordinário" com o mesmo nome, cuja duração prevista é de um ano, que se acrescenta aos cursos de bacharelado, com duração de três anos, fornecidos pelas demais seções da Faculdade. Este curso compreende as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.
2. O Decreto-lei nº 9.092, de 26/3/46, que amplia o regime didático das faculdades de filosofia, de aplicação facultativa, equipara a duração dos cursos de bacharelado e licenciatura, dispondo que no quarto ano os alunos poderão optar "por duas ou três cadeiras ou cursos dentre os ministrados pela faculdade" (art. 4º), sendo que os candidatos ao diploma de licenciado receberiam "formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação", sendo "obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação" (art. 4º, §1º). Anteriormente, pelo Decreto-lei nº 9.053, de 12/3/46, tornara-se obrigatório às faculdades de filosofia manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.
3. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, o Parecer nº 292/62, do Conselho Federal de Educação, estabelece que "os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio" (p.213) e trata desta última parte do currículo. Parte do princípio de que o "que ensinar" preexiste ao "como ensinar" e de certo modo o condiciona, mas que a formação do licenciando deve incluir "além da parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso", "estudos que o familiarizem com os dois aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método" (p.213). Com esse objetivo, propõem-se como matérias pedagógicas de caráter obrigatório a Psicologia da Educação, incluindo Adolescência e Aprendizagem, Didática e Elementos de Administração Escolar, além da Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado. Esta última, talvez, seja a única inovação efetivamente introduzida. Lembra o parecer que a exigência feita pela legislação anterior de um colégio de aplicação, anexo às faculdades de filosofia, não implicava a obrigatoriedade da Prática de Ensino, entendida esta "mais como um tema de programa do que como objeto de um mínimo curricular". Reconhece o parecer que "devido ser um estabelecimento-modelo, de montagem evidentemente custosa e difícil, esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de filosofia" e "mesmo naquelas em que foi criado, o seu funcionamento, ou reproduziu a rotina dos educandários comuns, ou dele fez uma autêntica 'vitrina pedagógica', onde os alu-

nos-mestres passivamente assistem como espectadores, ao que, a rigor, não lhes é dado fazer" (p.214). Propõe inclusive, redefinir esses colégios como centro de experimentação e demonstração e desenvolver a Prática de Ensino nas escolas da comunidade, nos moldes dos "internatos" dos cursos de Medicina. Dispõe ainda o parecer que é preciso entender a licenciatura como "um grau apenas equivalente ao bacharelado, e não igual a este, mais Didática, como acontece no conhecido esquema 3+1" (p.215). Estabelece, nesse sentido, que as matérias de formação pedagógica deverão ser oferecidas ao longo de cinco semestres e não ao final do curso, em um ano, como se fazia no regime anterior. Reduz, entretanto, a parte pedagógica da licenciatura de um quarto para um oitavo, do período total de duração do curso (quatro anos), excluindo do currículo, como se viu, os fundamentos (biológicos e sociológicos) da educação.

4. Pelo Parecer nº 627/69 a disciplina "Elementos de Administração Escolar" é substituída por "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau".

Na prática, as mudanças propostas acabaram por significar apenas a redução do conteúdo obrigatório da formação pedagógica. As poucas alterações estruturais que se propunham, como a obrigatoriedade da existência de um colégio de aplicação, anexo às faculdades de filosofia e a extinção do curso de didática – sistema 3+1, tiveram um reflexo muito limitado, dadas as condições concretas de funcionamento das instituições, a que já se fez referência anteriormente.

Assim, a Indicação 67/75, do Conselho Federal de Educação, que se estudará no item seguinte, parte exatamente da constatação de que "no que toca à formação pedagógica, encontra-se apenas em marcha, e na verdade, evoluindo lentamente, o movimento lançado em 1962 para alcançar maior concomitância do *que* e do *como* ensinar. A supressão do 'esquema 3+1' ainda não saiu do plano formal o quanto seria de desejar e reaparece aqui e ali, sob disfarces, não raro, grosseiros, como o da conhecida 'complementação pedagógica', sem dúvida pior que o antigo 'Curso de Didática.'" (p.11).

Além do mais, a mesma precariedade e o mesmo desprestígio que marcavam as seções de pedagogia e didática na antiga faculdade de filosofia se reproduziram nas novas faculdades de educação. Os mesmos problemas com que se defrontavam os cursos de formação de professores, desde o seu início (tais como a falta de integração entre a formação pedagógica e a específica, e o caráter excessivamente "teórico" dos cursos), persistiram e até talvez se agravaram com a desarticulação da faculdade de filosofia.

Essa constatação leva Hamburger (1983) a afirmar:

"A reforma educacional dos anos 70 é chamada de integradora. O tema integrar aparece com frequência nos textos referentes à Reforma, sempre relacionado à unificação de uma variedade de coisas. Nota-se, entretanto, que as unificações propostas, em vez de solucionarem as contradições inerentes à diferentes realidades educacionais, apenas servem de camuflagem para evitar o delineamento dessas contradições, que derivam do plano social." (Hamburger, 1983, p.307).

Refere-se, especificamente, à reforma universitária que desmembrou a faculdade de filosofia, "lugar de contato entre os pedagogos, psicólogos, cientistas sociais e cientistas naturais" (Hamburger, 83, p.308). Para ela, em decorrência dessa reforma,

"os institutos básicos de ciências naturais e exatas, as faculdades de filosofia, letras e ciências humanas e as faculdades de educação foram espalhadas pelos vastos *campi* universitários, em alguns casos a impossíveis distâncias físicas, tornando difícil a interconvivência, mesmo em termos de trabalho conjunto" (Hamburger, 1983, p.307).

Igualmente, Santos e outros (1979) reportam-se a este problema, lembrando que "a reforma do ensino superior separou, nos cursos de formação de professores, as disciplinas de conteúdo das disciplinas didático-pedagógicas" e que, "enquanto as primeiras foram constituir as unidades de ensino básico, as segundas foram compor, juntamente com o curso de Pedagogia, uma nova unidade, a faculdade de educação" (Santos, 1979, p. 17). Afirmando estes autores: "Essa separação em unidades diferentes vem trazendo, talvez, um distanciamento, em termos de identidade de objetivos e de adequação de currículos, entre a formação em disciplinas de conteúdo e a formação em disciplinas didático-pedagógicas. Agrava-se o problema pelo fato de que as unidades que oferecem as disciplinas de conteúdo perseguem múltiplos objetivos e exercem várias funções" (Santos, 1979, p.17).

Para tais autores, desde a criação dos primeiros cursos de licenciatura nas faculdades de filosofia, duas contradições afloram: o confronto de objetivos dentro do mesmo curso e a relação de oposição entre o "conteúdo" e a "formação pedagógica". Fazem referência a algumas das tentativas de integração entre as "disciplinas de conteúdo" e as "disciplinas pedagógicas", em especial à criação dos ginásios de aplicação e à introdução da obrigatoriedade da Prática de Ensino. Concluem, entretanto, que os documentos legais não fornecem uma indicação clara do que se está chamando de integração entre "disciplinas de conteúdo" e "disciplinas pedagógicas" e que fica ainda "mais difícil responder a essa questão", quando se verifica que "o próprio Conselho Federal de Educação trata separadamente os dois conjuntos de disciplinas" (Santos, 1979, p.16).

Uma tentativa mais radical de "responder a essa questão" se fará através da discutida "Proposta Valnir Chagas" que se procurará analisar a seguir.

A "Proposta Valnir Chagas"

As transformações provocadas na escola de 1º e 2º graus pela Lei nº 5.692/71 exigiram que novas propostas fossem formuladas no âmbito da formação de professores. Para usar uma expressão do Conselheiro Valnir Chagas, "nova escola, no magistério".

A nova Lei preconizava o desenvolvimento de uma escolarização obrigatória, em oito anos, a um tempo contínua e terminal onde os estudos se escalonariam do mais para o menos amplo, ou mesmo para o mais específico, onde os conteúdos de formação especial estariam associados aos de formação geral "para configurar, tanto quanto possível, uma educação integral isenta de dualismos" (Ind. 22/73, p.1).

O conselheiro Valnir Chagas, do C.F.E., será então o responsável por um conjunto de propostas, com relação a uma nova forma de preparação de docentes, que se configuraram através de uma série de Indicações (ver quadro na página seguinte).

As indicações 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76 foram aprovadas pelo CFE; duas delas, a 67/75 e 68/75 chegaram a se tornar pareceres aprovados e, finalmente, todo o conjunto deixou de ser homologado pelo então Ministro da Educação, Sr. Ney Bra-

ga, voltando ao CFE "para propiciar um alargamento das discussões, em nível nacional, em torno da matéria" (Par. 161/86, p.2).

ASSUNTO	INDICAÇÃO	DATA DE APROVAÇÃO	RESOLUÇÃO/ PARECER
• A formação do magistério	22	8/2/73	
• As licenciaturas da área de educ. geral	23	8/2/73	
• Curso de Licenciatura em Educ. Artística	36	9/8/73	Resolução nº 23 (23/10/73)
• Curso de Licenciatura em Ciências	46	7/6/74	Resolução nº 30 (11/7/74)
• Estudos Superiores de Educação	67	1/9/75	Par. nº 3.484/75 (4/9/75)
• Formação pedagógica das licenciaturas	68	2/12/75	Par. nº 4873/75 (4/12/75)
• Preparo de especialistas em educação.	70	29/1/76	
• A formação de professores para educ. especial.	71	12/2/76	

Fonte: Chagas (1976)

As razões desta não homologação nunca foram totalmente esclarecidas. Segundo Silva (1981), o MEC teria sustado as "Indicações de Valnir" diante da onda de protestos suscitada pelos proprietários de faculdades isoladas que viam seus cursos correndo perigo. De acordo com Moreira (1983), o ponto vital das objeções estava em torno da exigência de experiência prévia de magistério para o ingresso nos cursos de pedagogia (Indicação 67/75) e da proposição da formação de especialistas em profissionais já habilitados em cursos de licenciatura.

Passado o primeiro momento de agitação, o MEC constituiu uma comissão presidida pelo Prof. Roberto Moreira para reestudar e dar um parecer sobre a proposta do Prof. Valnir Chagas. Sobre este conjunto de documentos podemos fazer dois tipos de leitura: uma quanto ao tipo do professor que deverá ser formado e outra quanto à estrutura dos novos cursos a serem criados.

No que diz respeito ao perfil do novo professor, para uma escola que deixa de ser "escola-endereço" para tornar-se, aos poucos, "escola-função de endereços variáveis", emerge a figura do **professor polivalente**, ou seja, "um professor que circula facilmente do 1º ao 2º grau e, ao mesmo tempo, da 'atividade' à 'disciplina', passando pela área de estudo" (Ind. 22/73, p.1). Este princípio da **polivalência** é encarado em duas direções: "a polivalência vertical, decorrente de cursos com modalidades diferentes quanto ao número e a duração; e a polivalência horizontal, decorrente de uma globalidade decrescente em que, até o nível da licenciatura de 1º grau, se prepare o professor de 'atividade' e "área de estudo" e, daí por diante, num jogo de habilitações, se forme o docente de 'disciplinas'" (Ind. 23/73, p. 10). A idéia aí embutida é a de que, se a integração dos estudos não se faz totalmente pelo professor, também não será conseguida se este não for convenientemente preparado, qualquer que seja o grau de eficiência atingido pelos serviços de supervisão.

A polivalência é, pois, uma categoria a um tempo quantitativa e qualitativa, referindo-se tanto à formação quanto ao exercício do magistério. Através dela, vislumbra-se uma abertura para a figura de um professor mais generalista.

Além da polivalência, outros quatro princípios básicos constituem-se no suporte da nova concepção de magistério, dando-lhe contornos próprios. São eles: a progres-

sividade, a cumulatividade, a especificidade e a concomitância (Chagas, 80).

A *progressividade* tem a ver diretamente com a formação. É uma categoria qualitativa e por ela um professor leva adiante seu nível de qualificação profissional, podendo chegar ao nível de doutorado, independente do seu nível de atuação na escola.

Assim, são previstos cinco níveis de estudos que levam progressivamente a cinco diferentes níveis de docência:

NÍVEL DE ESTUDO	NÍVEL DE DOCÊNCIA
a) curso de 2º grau	até a 4a. série
b) estudos adicionais	até a 6a. série
c) licenciatura de 1º grau	até a 8a. série
d) mais um ano de estudos	até a 2a. série do 2º Grau
e) licenciatura plena	até a 3a. série do 2º Grau

Já a **cumulatividade** diz respeito ao exercício do magistério. Esta categoria, que é predominantemente quantitativa, permite ao professor “acumular” habilitações para lecionar em mais de uma faixa escolar ou campo de estudo. Não se confunda, no entanto, cumulatividade com polivalência. Enquanto esta é uma “cumulatividade horizontal”, marcada pela idéia de um professor que reúne disciplinas em áreas de estudo e áreas de atividades para desenvolvê-las no ensino, a cumulatividade é entendida como uma “polivalência vertical”, buscando aquele professor que transite livremente do 1º ao 2º grau.

A **especificidade**, por sua vez, refere-se à habilitação para o exercício do magistério num certo nível de escolarização e em determinado campo de conhecimentos. A faixa de escolarização e a amplitude dos conhecimentos aqui referidos corresponderiam aos três ‘momentos’ da organização do currículo de 1º e 2º graus com base em atividades, áreas de estudo e disciplinas.

Além disto, haveria estudos didático-metodológicos, adquiridos concomitantemente com os conhecimentos de campo específico. E aqui aparece um outro princípio: o da **concomitância**.

Numa resposta direta ao esquema “3+1”, que divorciava conteúdos e processos, sugere-se a concomitância, “entendida como a variação dos conhecimentos, em vista da formação pedagógica, desta em função daqueles e de ambos em face dos objetivos a atingir” (Chagas, 1980, p.312).

Por outro lado, serão tantas as variações possíveis da situação didática que será difícil padronizar a concomitância do *que* e do *como* ensinar. Poder-se-á, no máximo, falar em “graus de concomitância”. Estes variarão não só de acordo com as características dos professorandos, mas também de acordo com as condições em que se processe o seu preparo e, posteriormente, de como se desenvolva seu exercício profissional. Por tudo isto, Chagas (1980) afirma que “mais do que em qualquer outro princípio, é no da concomitância que se encontra o componente de arte intrínseco à docência” (p.312).

Quanto à estrutura dos novos cursos, a Indicação 22 referia-se à formação do magistério anunciando cursos de licenciatura em três setores: um setor de educação geral (que seria objeto da Indicação 23/73), um setor de formação especial e um setor pedagógico. Cada uma das licenciaturas, por sua vez, comportaria duas ordens de habilitação: uma habilitação geral, de curta duração e de nome igual ao do curso, e habilitações específicas que corresponderiam às licenciaturas plenas.

Em fevereiro de 1973, a Indicação 23 foi aprovada e assim o setor de *educação geral* foi o único que ficou definido. Os outros dois, previstos na Indicação 22/73, não chegariam a sê-lo.

No setor de **formação especial**, prevaleceu a situação anterior à Indicação 22/73, e as poucas iniciativas neste setor basearam-se nos Esquemas I e II, estabelecidos pelo MEC, sempre atento à destinação profissionalizante do 2º grau. O acolhimento das universidades foi pequeno para essa modalidade de curso e próprio CFE assim se manifestou no Par. 47/79:

“Enquanto não estiver bem definido o mercado de trabalho para professores de disciplinas profissionalizantes, será prematuro tentar impor licenciatura nos moldes das que são oferecidas para as disciplinas de educação geral.”

Quanto ao setor *pedagógico*, prevaleceu também a legislação anterior à Indicação 22/73 do CFE, consubstanciada no Par. 252/69, uma vez que a Indicação 70/76 não foi homologada.

Na Indicação nº 23/73 as licenciaturas da área de educação geral são propostas agrupadas em três campos de conhecimento que correspondem a cursos; e a cada curso, um conjunto de habilitações assim distribuídas:

CAMPO	CURSO	HABILITAÇÕES
Comunicação e Expressão	. Letras	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Estrangeira Clássica
	. Ed. Artística	Artes Plásticas, Desenho, Arte Cênica
	. Ed. Física	Ginástica e Atletismo, Técnica Desportiva e Recreação
Estudos Sociais	. Est. Sociais	Geografia, História, OSPB, Ed. Moral e Cívica.
Ciências	. Ciências	Matemática, Física, Química e Biologia

A Indicação nº 23/73 previa ainda “a coexistência de licenciaturas plenas, sem habilitações específicas (na forma da Indicação 22/73), e de outras, não polivalentes, vinculadas a determinadas disciplinas – como Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia –, para o ensino em estabelecimento de 2º grau que as oferecessem” (Ind. nº 23/73, p.8).

Na realidade, das licenciaturas do 1º grau previstas na “proposta Valmir” só as de Educação Artística e de Ciências tiveram Resoluções que as regulamentaram (Resol. nº 23/73 e nº 30/74, respectivamente). A de Estudos Sociais e as de Letras e Educação Física permaneceram regidas pela legislação anterior.

O ano letivo de estudos que seria acrescentado à licenciatura de 1º grau, com o intuito de prolongar a potencialidade docente, até a 2ª série do 2º grau, não saiu do papel.

Na verdade, a licenciatura de 1º grau não era em si uma idéia nova. Na década de 60, já haviam sido criados cursos superiores de “curta duração” com o objetivo de formar professores para a escola média. Os egressos destes cursos poderiam lecionar no ensino médio. Os professores para o ginásio seriam formados em dois anos e os do colegial em quatro. Tanto a polivalência quanto a redução do tempo de formação para o professor do ginásio se justificavam pela falta de docentes para atender à expansão do ensino médio. E nisto reside uma diferença fundamental entre as duas

propostas. Enquanto que nos anos 60 ela tinha um caráter emergencial, e portanto transitório, nos anos 70, ela surge como um processo regular de formação de professores e ganha inclusive uma justificativa pedagógica: a de formar o professor polivalente.

É interessante notar que, de início, "curta duração" e "polivalência" estavam dissociados. Num dos processos analisados pelo Conselheiro Newton Sucupira, em 1963, a polivalência era aceita para o ginásio, mas era rejeitada para o colegial e também não era aceita a redução de tempo para a formação do professor.

Já em 1964, o mesmo conselheiro propõe, numa nova indicação do CFE, a adoção de licenciaturas especiais com três anos de duração para a formação de professores para o ginásio, nas áreas de letras, estudos sociais e ciências (apud Cunha, 1976).

Finalmente, em 1965, o CFE, através dos Pareceres nºs 81 e 236, fixou as normas para o funcionamento dos cursos de licenciatura polivalente para o ginásio nas áreas de ciências e letras, respectivamente.

Também a formação pedagógica das licenciaturas foi objeto de uma Indicação dentro da "proposta Valmir". Chegou mesmo a consubstanciar-se no Par. nº 4.873/75, que posteriormente não foi homologado.

Este Parecer propunha um novo modelo da relação bacharelado-licenciatura.

"A idéia seria começar pelo licenciado e nele – nos mais capazes – prolongar e aprofundar uma das duas grandes linhas presentes na sua formação: a de conteúdo ou a pedagógica.

(...) "Onde o bacharelado for prévio à licenciatura, posto que organizado sob os critérios de polivalência em que esta última se vai estruturando, soluções especiais deverão ser adotadas para assegurar a concomitância ainda que a posteriori." (Par. nº 4.873/75, p.214).

No que se refere à formação pedagógica, entendida como "um conjunto de estudos e experiências que tornem o futuro professor capaz de criar situações didáticas para o desenvolvimento da aprendizagem em determinado campo de conhecimentos" (Par. nº 4.873/75, p.215), ela é prevista para as licenciaturas dentro do princípio da concomitância, funcionando como "uma direção didática dos conteúdos".

Assim, em termos de sistematização curricular são propostas: "matérias, instrumentação para o ensino e prática de ensino".

Em relação às disciplinas exigidas pelo Parecer nº 672/69, algumas foram desdobradas e outras acrescentadas, como mostra o quadro:

Par. nº 672/69	Par. nº 4.873/75
1. Psicologia da Educação (focalizando adolescência e aprendizagem)	1. Psicologia do Desenvolvimento
2. Didática	2. Psicologia da Aprendizagem
3. Estrutura	3. Metodologia do Ens. de 1º e 2º Graus
4. Prática de Ensino (estágio supervisionado)	4. Ensino de 1º e 2º Graus
	5. Instrumentação para o Ensino
	6. Prática de Ensino

Também a carga horária exigida seria alterada pelo novo Parecer. Enquanto na proposta de 1969 a formação pedagógica deveria corresponder a 1/8 das horas fixadas para cada curso, na proposta de 1975 esta carga aumentaria para 1/6 do curso. Com a não homologação do Parecer nº 4.873/75, prevaleceu a legislação anterior, a de 1969.

É curioso assinalar que, apesar de todas as reformas ocorridas tanto na escola quanto na universidade, a formação pedagógica dos licenciandos mais uma vez pouco se altera.

Como já foi dito anteriormente, das licenciaturas do 1º grau previstas só as de Educação Artística e Ciências foram regulamentadas por Resoluções e foi principalmente a de Ciências que desencadeou todo um movimento de reação ao novo sistema de formação de professores.

A Resolução nº 30, de julho de 1974, propunha um currículo mínimo dividido em duas etapas, sob forma de licenciatura em ciências, polivalente, de 1º grau, em 1.800 h, que poderia ser acrescida de uma habilitação específica em física, química, matemática, ou biologia, com um mínimo de 1.000 h, e que formaria o professor de 2º grau.

No ano seguinte, a Resolução nº 37/75 tornou obrigatória a implantação do novo currículo, dando 1978 como prazo limite para esta implantação.

É importante notar que, logo de início, as reações contrárias à nova proposta surgiram não das universidades ou faculdades onde o curso deveria ser oferecido, mas de sociedades científicas como a SBF, a SBQ, a SBM e a SBPC que começaram a alertar o MEC para a inadequação das novas propostas.

No período entre 1974 e 1977, algumas universidades entre elas a UFSC, a UFGO e a UnB começaram a implantar a Resolução Nº 30 e os resultados começaram a aparecer. Na maioria das IES os estudantes estavam extremamente mal preparados para desempenhar suas funções, além do curso em si ser desestimulante. Conseqüência disto foi a grande evasão ocorrida nesses cursos ou, quando muito, seu aproveitamento como ciclo básico para outros cursos.

Em 1977, a própria UFSC fez um levantamento detalhado dos seus cursos que desde 1973 estavam atendendo à Resolução nº 30 e os resultados, que foram levados ao MEC pelo próprio Reitor, eram lamentáveis sob todos os aspectos (Silva, 1984).

Com tantas evidências e manifestações contrárias à Resolução nº 30/74, o CFE baixou, em 1978, a Resolução nº 5, revogando a Resolução nº 37/75, adiando, portanto, a implantação da Resolução nº 30/74.

Em julho do mesmo ano, o MEC criava a Comissão de Especialistas em Ensino de Ciências (CEEC) para dar parecer sobre o assunto e desenvolver um projeto que pudesse substituir a Resolução nº 30/74.

No início de 1980, controvérsias dentro da própria Comissão levam ao afastamento da Profª. Beatriz Alvarenga Máximo e o MEC promete então fazer uma extensa consulta nacional às universidades e sociedades científicas. Em agosto do mesmo ano, o MEC solicita à SBPC uma análise crítica de dois documentos produzidos pela CEEC: a "Minuta de Resolução" e a "Indicação sobre a Resolução nº 30". Em resposta a este pedido, a SBPC cria a sua Comissão, com representação nacional, e, em março de 1981, publica o documento "Sugestões para a Formação de Professores da área científica para as escolas de 1º e 2º graus". Neste documento, critica-se a idéia da licenciatura polivalente e o modelo proposto para sua implantação que "torna impossível garantir a formação científica e pedagógica razoável do corpo docente de nossas escolas de 1º e 2º graus por causa do descompasso entre a amplitude do currículo prescrito pela Resolução e a exiguidade do tempo disponível para a sua integralização" (SBPC, 1981, p.371). Chama-se, finalmente, atenção para o problema que decorreria da separação entre o bacharelado e a licenciatura, nas IES que oferecessem os dois cursos, conseqüência inevitável da proposta de reformulação. Nesse

sentido, o Documento afirma que "é absurda a adoção de um currículo que imponha a duplicação de meios, com sobrecarga financeira de instituições sabidamente pobres como as nossas universidades. Ademais, temos os prejuízos associados à dificuldade de aproveitamento de disciplinas nos casos de transferência e reopções de cursos; temos também a provável marginalização dos estudantes das licenciaturas polivalentes e dos professores nela envolvidos e a possibilidade de a implantação das licenciaturas polivalentes vir a reforçar os preconceitos existentes contra a carreira do professor" (p.372).

Em 1981/82, de posse dessa documentação, a SESU/MEC promove então extensa consulta em todo o País, através de questionário enviado aos estabelecimentos de ensino superior que ministravam cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado na área de ciências, num total de 253 instituições, solicitando sugestões e pareceres sobre os documentos das duas comissões: a do MEC e a da SBPC.

O quadro que se segue apresenta uma comparação entre as principais características de cada uma das propostas.

Características	Propostas SBPC	Propostas CEEC
1. Duração	Somente licenciatura plena	Plenas ou curtas
2. Formação de professores de Matemática	Separada da licenciatura de ciências (sem direito a lecionar Ciências)	Diversas possibilidades: a. Licenciatura em 1º Grau, abrangendo ciênc. e matemática. b. Licenciatura em 1º e 2º Graus: ciências e matemática c. Licenciatura em 2º Grau: física, química, biologia e matemática (separados).
3. Formação de professores de biologia, química e física	Licenciatura plena, específica	Diversas possibilidades: a. Licenciatura em 1º Grau, abrangendo ciênc. e matemática. b. Licenciatura em 1º e 2º Graus, ciências e matemática. c. Licenciatura em 2º Grau: física, química e biologia e matemática (separados).
4. Formação de professores de Ciências	Habilitação após a licenciatura plena	Licenc. em 1º Grau. (isolada); licenciatura em 1º e 2º Graus; complementação, licenciatura específica.
5. Esquemas emergenciais	Habilitação após a licenciatura plena	Não prevê
6. Relação com bacharelados	Permite a reopção com aproveitamento de estudo	Não é tratado
7. Principal divergência	Rejeita a idéia de ciência integrada	Aceita a idéia de ciência integrada

Fonte: GOMES, 1984.

Das instituições consultadas, 128 responderam à consulta e, dessas 128, 40 enviaram conclusões ou sugestões. Nesta ampla consulta, ficou evidenciada uma grande preferência das IES pela proposta da SBPC e até o momento o impasse de certa forma continua, uma vez que não houve novo pronunciamento do MEC (Hamburger, 1984).

O estado atual da discussão

A "Proposta Valnir Chagas", a despeito da sua não homologação, teve, indubitavelmente, o mérito de reabrir, a nível das faculdades de educação e de outras agências interessadas no processo de formação de educadores, o debate em torno da questão, amortecido após 1968, com a implantação da Reforma Universitária e o recrudescimento da repressão política junto às universidades.

Houve, por parte dessas agências, uma certa unanimidade na rejeição ao "pacote pedagógico", estabelecido de cima para baixo pelos órgãos superiores da administração do sistema educacional, como reconhece explicitamente Moreira (1983), em artigo sobre a reformulação dos estudos pedagógicos de nível superior. Nessa reação, entretanto, mesclavam-se as mais diversas fontes de motivação, incluindo-se a preocupação dos proprietários das faculdades de educação e filosofia, que viam a existência dos seus cursos de pedagogia ameaçada; uma atitude geral de resistência à forma autoritária como a questão havia sido encaminhada; e a discussão, a nível teórico, dos pressupostos epistemológicos das propostas de reformulação.

Devolvido o "pacote" ao Conselho Federal de Educação, para reexame de alguns aspectos das Indicações, cujos pareceres respectivos não haviam sido homologados, durante três anos não se teve notícia se o referido Conselho havia ou não procedido ao reexame das questões. Em 28/06/1979, o então Ministro da Educação, Prof. Eduardo Portella, solicita ao presidente do Conselho a devolução do Aviso Ministerial nº 385/76 e das indicações para um possível reestudo do problema como um todo. Por meio do Aviso Circular nº 935, de 7/11/79, reativa-se a Comissão presidida pelo Prof. Roberto Moreira, da Universidade de São Paulo, que havia sido criada pelo MEC exatamente para estudar e dar parecer sobre a "Proposta Valnir Chagas" e que ficara em recesso com a mudança de governo, em 1979. Paralelamente, cria-se, na Coordenadoria de Ciências Humanas e Sociais da Secretaria de Ensino Superior (SESU), uma outra Comissão com o objetivo de propor "outras alternativas a serem enviadas ao CFE" (Memo nº 031, de 23/6/80, apud Silva, 1981).

Estas iniciativas do MEC estão ainda marcadas pelo modo de proceder centralizador, que caracterizou a tomada de decisões em educação, nos 20 anos de regime militarista. Como afirma Silva (1981), "organizam-se comissões restritas e consultam-se algumas 'autoridades', deixando de lado a grande massa dos educadores" (p.7). Só uma nova postura por parte do MEC, a partir de 1981, iria propiciar uma maior participação dos educadores em geral, em iniciativas de âmbito oficial.

Paralelamente, entretanto, no interior das instituições de ensino superior (IES), especialmente das unidades de educação, crescia o debate em torno da questão da formação de educadores, no contexto da discussão sobre o Curso de Pedagogia. Marco importante na evolução desse processo foi o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em novembro de 1978, na Universidade Estadual de Campinas. Com esse encontro, a discussão em torno da questão da formação do educador ultrapassa o limite dos muros das instituições que estudavam o problema isoladamente e começa a ganhar foros de um debate de âmbito nacional.

A partir desse encontro, vários textos foram produzidos sobre o tema (veiculados especialmente através da revista **Educação e Sociedade**) e algumas pesquisas e experiências foram desenvolvidas.

A I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em abril de 1980, tendo como tema central a política educacional, tratou especificamente da for-

mação do educador, em vários dos seus painéis. Nessa reunião, torna-se manifesta a intenção dos educadores de não mais permitirem que as decisões a respeito de sua formação e de seu trabalho se façam à sua revelia. Em decorrência dessa disposição, os participantes tomam a iniciativa de formar uma Comissão para articular, em âmbito nacional, as atividades voltadas para a reformulação dos cursos de preparação de educadores, incluindo-se aí não mais apenas os cursos de pedagogia, mas também as demais licenciaturas. Parte-se do princípio de que não se pode pensar em reformular o curso de pedagogia, isoladamente dos demais cursos de licenciatura, pois é preciso considerar o processo de formação do educador, em sua totalidade.

Entre agosto e setembro de 1981, agilizados pela SESU-MEC, são realizados sete Seminários Regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação. Em todos esses seminários o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador se faz representar.

Nesses encontros se constata que o debate até então havia sido insuficiente, em extensão e profundidade, e que não se conseguira envolver a totalidade dos interessados na questão. Reivindica-se uma nova etapa de discussão que deveria convergir num encontro de âmbito nacional.

O registro dos documentos e do resultado das discussões iniciais foi feito pela SESU-MEC em volume publicado em 1982, com o propósito de facilitar uma nova fase de consulta aos educadores. Em outubro desse mesmo ano, uma Comissão indicada pela SESU elabora uma síntese desses primeiros documentos que, em junho de 1983, é encaminhada aos vários estados da Federação, com a comunicação de que o MEC promoveria, já no 2º semestre do corrente ano, um encontro nacional que deveria ser precedido por encontros de âmbito estadual.

Tais encontros foram realizados de forma diferenciada nos estados e deles saíram os representantes eleitos (alunos e professores das IES envolvidas) que participaram, juntamente com representantes de associações de caráter profissional e científico do encontro nacional, que ocorreu afinal, em Belo Horizonte, em novembro de 1983. Dele resultou um documento em que algumas posições, com relação à questão da formação de educadores, são assumidas.

Partindo de alguns princípios gerais, que buscam contextualizar a questão, estabelece o Documento, com relação às licenciaturas específicas:

- que todas deverão ter uma base comum, já que formam professores e que "a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador" (p.6);
- que "a 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" (p.60);
- que a problemática da licenciaturas em áreas de conteúdo específico deve ser trabalhada em conjunto pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica, envolvendo inclusive entidades profissionais e sociedades científicas;
- que a formação do professor das áreas específicas, considerando-se a referida base comum, deve incluir: disciplinas relativas ao conteúdo específico, à formação pedagógica e disciplinas "integradoras";
- que essa formação precisa ser fortalecida, tanto no que diz respeito à área específica quanto à pedagógica, e que é necessária "uma integração entre ambas, a fim de que a referência à realidade educacional brasileira perpassa

toda a formação" (p.8):

- quanto à formação pedagógica, que é preciso repensá-la, tomando-a "mais sólida e menos fragmentada" (p.8), ampliar sua carga horária sem prejudicar a área específica e desenvolvê-la ao longo do curso;
- quanto às "disciplinas integradoras", "de especial importância na formação do professor" (p.8), estas deverão estar centradas na "análise da adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes. Trata-se de trabalhar o conteúdo específico na ótica do ensino" (p.8);
- que os cursos de licenciatura (curta ou plena) em estudos sociais devem ser extintos imediatamente, bem como as licenciaturas parceladas;
- que nas instituições onde coexistam cursos de licenciatura e bacharelado, na mesma área, não haja separação inicial entre os cursos, evitando-se a discriminação do curso de licenciatura;
- que a relação "prática-teoria-prática" seja trabalhada ao longo de todo o curso, permeando todas as disciplinas;
- que os estágios supervisionados (entendidos como uma das facetas da questão da relação teoria-prática) sejam programados pelas IES, de preferência em escolas públicas, de forma a garantir: a participação discente na elaboração do plano do estágio, a inclusão da carga horária respectiva na duração total do curso, o acompanhamento e supervisão permanente e o comprometimento mútuo entre as IES e as instituições onde se efetua o estágio.

De uma forma geral, emana do documento a consciência de que a discussão ainda não está suficientemente amadurecida e afirma-se que as propostas majoritariamente aprovadas no encontro nacional não devem constituir objeto de legislação imediata por parte do Conselho Federal de Educação. Propõe-se, de qualquer maneira, que seja garantida a autonomia acadêmica e científica das instituições de ensino superior, o que exige que gozem de liberdade para executar o seu próprio projeto educativo, definir os currículos de seus cursos, realizar experiências pedagógicas e decidir sobre os temas prioritários de pesquisa, garantindo o Estado o funcionamento da pesquisa em educação.

A partir desse encontro, estruturou-se uma nova comissão de âmbito nacional com o objetivo de articular propostas e experiências de reformulação dos cursos de formação de educadores, bem como ampliar e conduzir a discussão sobre o tema. Desde o início dos seus trabalhos esta comissão tem procurado estar presente em todos os eventos em que se tem debatido a questão e alguns documentos a respeito foram produzidos.

Na III Conferência Brasileira de Educação, realizada em Belo Horizonte, em outubro de 1984, a comissão propôs-se a fazer uma reavaliação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador e aprovou um documento que contém o resultado dos trabalhos desenvolvidos no encontro. Neste documento, reafirma-se que o referido processo de reformulação "deve ultrapassar a dimensão do simples 'reformismo', expressando uma concepção de educador comprometido com a democratização da sociedade e da educação brasileira" (p.2) e defende-se que as mudanças curriculares devem estar orientadas pelo proposto no "Documento de Belo Horizonte" a que se fez referência anteriormente. Destacam-se três aspectos que vêm polarizando a discussão nos estados: a questão da "base comum nacional", as "especificidades das licenciaturas e a articulação entre as licenciaturas". Com relação

à primeira questão, reconhece-se que esta ainda é uma das mais polêmicas e que persistem, com relação a ela, interpretações divergentes. Ora a "base comum" é entendida como "um conjunto de disciplinas comuns às licenciaturas", ora como "linhas comuns de ação" que não ficam entretanto claramente definidas. Em geral, o documento não avança muito com relação ao de Belo Horizonte. De qualquer forma aprovou-se, na ocasião, uma moção a ser encaminhada ao MEC para que este endossasse as decisões tomadas pela Comissão Nacional, fortalecendo a comissão e se comprometendo "com as orientações estabelecidas pelos educadores e educandos para o movimento nacional de reformulação curricular das licenciaturas".

Causou, portanto, estranheza que, em junho de 1986, a SESU promovesse um Seminário sobre "O Ensino Superior e a Formação do Magistério", para o qual sequer a comissão foi formalmente convocada (embora tenha acabado por participar do encontro, na pessoa da coordenadora). O objetivo deste Seminário, realizado no Centro de Convenções da UNICAMP, nos dias 26 e 27 de junho, era o de "sugerir medidas para a atuação da SESU, visando à renovação e dinamização da política de formação do magistério pelas instituições de ensino superior" (MEC/SESU, 1986, Suplemento). Para tal, foram convocados vinte e cinco "especialistas" que deveriam sistematizar as contribuições sugeridas em um "documento orgânico" que viabilizasse a "elaboração de um plano setorial da SESU de apoio à melhoria das licenciaturas" (MEC/SESU, 1986, Suplemento). Na verdade, deste seminário resultaram apenas uma série de recomendações, algumas delas bastante contraditórias. Assim, se por um lado se propõe que a SESU financie e assessore projetos inovadores, estimule a discussão sobre o assunto nas reuniões de docentes e mesmo apoie os "movimentos em prol das licenciaturas", por outro, se recomenda uma articulação mais eficaz com o CFE, a fim de "viabilizar a implementação das resoluções sobre as licenciaturas" (?) e mesmo que o Conselho conclua (?) "as questões pendentes sobre a formação do professor".

No II Encontro da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, realizado em Goiânia de 31/08 a 02/09/86, denunciou-se o caráter contraditório da atuação do MEC, no processo, em novo Documento que se elaborou na ocasião e que foi apresentado na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada no mesmo local, nos dias subseqüentes. Durante o Encontro, decidiu-se, entre outras coisas, "manter os educadores organizados e articulados, através da COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, que deverá canalizar seus esforços no sentido de:

- acompanhar as ações do MEC em termos das respostas às proposições e encaminhamentos que lhe forem enviadas;
- acompanhar e avaliar as experiências em curso, divulgando-as amplamente;
- exigir do MEC o respeito às decisões e encaminhamentos formulados pelos docentes e discentes que fazem o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador" (p.5).

Com esse objetivo, escolheu-se uma nova coordenação para a Comissão que assumiu a função, provisoriamente, até o final do ano, quando se elegeria a Coordenação definitiva.

No Documento Final do Encontro, retoma-se a questão da "base comum nacional", para melhor explicitá-la e articulá-la com a questão da autonomia das IES. Definiu-se que esta "base comum" deveria abranger "três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas" (p.4): a profissional, a política e a epistemológica, carac-

terizando-se pela reapropriação, por parte dos profissionais de educação, "de um conteúdo específico, articulado e, historicamente, referenciado pela compreensão e participação consciente, nas tentativas de construção de uma ordem social igualitária e justa, e pela efetiva articulação entre a teoria e a prática desde o começo de seu curso" (p.5). Nesse sentido, considerou-se que a autonomia das IES não se contrariaria a que estas assumissem a base comum na redefinição de seus cursos de licenciatura e, a partir daí, construísem a sua especificidade.

Cumpra observar, como se reconhece no Documento, que o chamado Movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador vem passando por uma efetiva ampliação, que se traduz tanto pela participação crescente de entidades de classe e associações científicas – como é o caso da SBPC, a que já se fez referência e da SBF (Sociedade Brasileira de Física) –, como pela quantidade de experiências atualmente em andamento nas diferentes IES e o crescente envolvimento no processo de outras licenciaturas que não a pedagogia.

Como se pode depreender dessa retrospectiva sobre o caminho percorrido pelos cursos de licenciatura, grande parte dos problemas com que estes se defrontam atualmente remontam às suas origens e persistem não resolvidos.

Criados os primeiros cursos, com as faculdades de filosofia, o caráter multifuncional dessas instituições (que se reflete na estrutura proposta para os cursos de licenciatura), irá marcar toda a sua posterior evolução. Divididas entre os vários objetivos que lhe são atribuídos (formar pesquisadores e cientistas, articular os vários cursos da universidade, formar professores), as escolas de filosofia jamais conseguiram cumpri-los adequadamente. O que certamente se aplica à formação de professores, aliás, com freqüência percebida como um objetivo menor, secundário, marginal, mesmo.

Pensadas para ser o órgão integrador e articulador da universidade, é sob a forma de escolas isoladas que, desde o início, as faculdades de filosofia se expandem, e se multiplicam, enquadrando-se rapidamente os cursos de licenciatura entre os chamados "cursos fáceis" do nosso ensino superior, em que é fácil entrar e mais fácil ainda sair, em que os custos são baixos e duvidosa a qualidade de ensino.

A Reforma Universitária de 1968 desarticulou a faculdade de filosofia. Mas a "nova" faculdade de educação que se cria não é, na verdade, mais do que uma "escola residual" – a que sobra do desmembramento da de filosofia – na qual se reproduzem, e até se agravam, os problemas com que se defrontavam os cursos de licenciatura na situação anterior.

As soluções aventadas pelo "Pacote Valmir", marcadas pela visão tecnicista e reducionista do pedagógico, que informou a política educacional pós - 1964 pelo modo de proceder autoritário e centralizador, característico do regime burocrático militarista que se instalou entre nós, são fortemente contestadas e acabam por não se implantar definitivamente.

Vive-se, atualmente, um momento de impasse, em que a sensação de insatisfação se agudiza entre alunos e professores e em que cresce a consciência da urgência de serem definidos "novos rumos" para os cursos de licenciatura, sem que se tenha ainda suficiente clareza sobre a direção a imprimir às mudanças.

Existem, entretanto, alguns indicadores de uma possível evolução nessa situação, tais como o número de experiências desenvolvidas, mesmo que ainda fragmentárias e desarticuladas, e o crescente envolvimento de professores, unidades de ensino e associações de fora da área específica da educação, na discussão da questão

e mesmo na elaboração de propostas de reformulação.

MEC/INEP
SIBE - CIBEC

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Jayme et alii. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo, Melhoramentos/Editora da USP, 1971.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1190/39. **Legislação federal do ensino superior**. São Paulo, USP, 1953, p.233-49.
- _____. Decreto-Lei nº 9092/46. **Legislação federal de ensino superior**. São Paulo, USP, 1953, p.292-3.
- _____. Decreto-Lei nº 9053/46. **LEX: coletânea de legislação**. São Paulo, Lex, Ed. 1937. p.273-4.
- BRASIL. CFE. **Indicação 22/73**. *Documenta*, Brasília (146):383-87, fev. 1973.
- _____. **Indicação 27/73**. *Documenta*, Brasília (146):393-98, fev. 1973.
- _____. **Indicação 67/75**. *Documenta*, Brasília (178):145-49, abr. 1975.
- _____. **Parecer 292/62**. **Currículos mínimos dos cursos de nível superior**. Brasília, 1974. p.213-6.
- _____. **Parecer 672/69**. **Currículos mínimos dos cursos de nível superior**. Brasília, 1974. p.216-8.
- _____. **Parecer 4873/75**. *Documenta*, Brasília (181):212-28, dez. 1975.
- _____. **Parecer 161/86**. *Documenta*, Brasília (303):22-5, maio 1986.
- _____. **Resolução 30/74**. *Documenta*, Brasília (164):509-11, jul. 1974.
- BRASIL. MEC. SESU. **Licenciatura: estudo preliminar**. Seminário sobre o Ensino Superior e o Magistério, Campinas, 26 a 27/06/86. Brasília, 1986. mimeo.
- CARNEIRO, José Fernando. **Reestruturação do ensino universitário no Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 50(112):330-45, out./dez. 1968.
- CHAGAS, Valmir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo, Atlas, 1976.
- _____. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** São Paulo, Saraiva, 1980.
- CHAUÍ, Marilena de S. **A reforma de ensino**. *Discurso*, 8:148-54.
- COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Reformulação dos cursos de formação do educador**. Niterói, 1984. mimeo. Apresentado na Conferência Brasileira de Educação, 3., Niterói, out. 1984.
- CUNHA, Luiz Antonio R. C. **Pollivalentes ou polichinelos**. s.1., s.ed., 1976. mimeo.
- _____. **A universidade temporã**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- DOIS PONTOS. Brasília, MEC, SESU, n.28, jun. 1986.
- ENCONTRO NACIONAL DA COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 2., Goiânia, 31 ago. a 2 set. 1986. **Documento final**. s.n.t.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- FERNANDES, Florestan. **Formação de profissionais e especialistas nas faculdades de filosofia**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37(85):227-33, jan./mar. 1962.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus, Editora da USP, 1966.
- _____. **A reforma universitária e a faculdade de filosofia**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37(86):195-7, abr./jun. 1962. Resenha.
- GOIS SOBRINHO, José de Faria. **Sentido e objeto das faculdades de educação**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 114, Rio de Janeiro, 51(114):277-98, abr./jun. 1969.
- GOMES, Arthur E. **Quintão**. **A formação de professores na área de Ciências em Minas Gerais**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 36(9):1564-8, set. 1984.
- HAMBURGER, Amélia I. **Alguns dilemas da licenciatura**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(3):307-13, mar. 1983.
- _____. **As licenciaturas nas áreas de Ciências Naturais e Exatas**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 36(9):1543-55, set. 1984.
- INEP. **O ensino superior e médio no Brasil**. Rio de Janeiro, 1950.
- LAUWERYS, J. **Instalação e desenvolvimento das faculdades de educação no Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 51(114):305-39, abr./jun. 1969.
- LESSA, Gustavo. **O aperfeiçoamento da literatura didática**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 29(58):118-29, jan./mar. 1958.

- MOREIRA, Roberto.** A reformulação dos estudos pedagógicos de nível superior. *Ciência e Cultura*, 35(3):598-605, mar. 1983.
- SANTOS, Odeir José,** coord. *Interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica.* Brasília, INEP, 1979.
- SBPC.** Sugestões para a formação de professores da área científica para as escolas de 1º e 2º graus. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 33(3):369-77, mar. 1981.
- SILVA, Jefferson Ildelfonso.** Ação conjunta na formulação de propostas de formação do educador. *Cadernos CEDES*, São Paulo (2):6-8, 1981.
- SILVA, Jorge Cunha.** Análise e conclusão sobre as licenciaturas em Ciências a partir de documentos e discussão – regiões Sul e Sudoeste. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 36(9):1559-64, set. 1984.
- SUCUPIRA, N.** Da faculdade de filosofia à faculdade de educação, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 51(114):260-76, abr./jun. 1969.
- TEIXEIRA, A.** Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 50(111):21-61, jul./set. 1968.
- _____ *Escolas de Educação*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 51(114):239-59, abr./jun. 1969.
- A RECONSTRUÇÃO Educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** s.n.t.
- ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO,** Belo Horizonte, nov. 1983. Documento final. s.n.t.

O que dizem as revistas especializadas (1982-1985)

Introdução

Os critérios utilizados para a seleção dos periódicos a serem analisados, no que diz respeito à área de educação, foram os mesmos empregados na pesquisa **Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores** (PUC/RJ – FINEP 82-84), ou seja: identificar aquelas revistas mais expressivas na área e que representassem diferentes abordagens na análise das questões educacionais. Além dos periódicos já trabalhados, foi incluída a **Revista de Educação da AEC**. (Associação de Educação Católica), por ter editado no período um número monográfico sobre o tema.

Em consonância com a perspectiva do estudo, ampliou-se a abrangência das revistas analisadas para outras não situadas na área específica de educação. Neste sentido, foram realizados contactos com profissionais de diferentes áreas, procurando-se identificar periódicos sensíveis à questão em estudo. A revista **Ciência e Cultura**, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, revelou-se especialmente significativa. Foram incluídos no levantamento realizado, além de artigos, alguns documentos oriundos de encontros, seminários e pesquisas sobre a temática em questão.

Com os critérios já explicitados, realizou-se o levantamento dos artigos (Tabela I), cuja distribuição pelas revistas analisadas assim se apresenta:

Tabela I – Distribuição dos artigos pelas revistas analisadas

Revistas	Nº de artigos
Cadernos de Pesquisa	5
Cadernos do CEDES	9
Ciência e Cultura	17
Educação Brasileira	1
Educação e Sociedade	9
Forum Educacional	–
Rev. Brasileira de Est. Pedagógicos	2
Revista da ANDE	12
Revista de Educação AEC	3
Tecnologia Educacional	6
Vários	6
TOTAL:	70

Convém destacar que a maior freqüência de artigos é da revista **Ciência e Cultura**, o que vem evidenciar a sensibilidade para o tema da Sociedade Brasileira para o

Progresso da Ciência. É importante também assinalar que lhe seguem nas maiores freqüências, a **Revista da ANDE**, os **Cadernos do CEDES** e a **Educação e Sociedade**, que são publicações que atingem um público amplo, onde se incluem, de forma significativa, os professores de 1º e 2º graus. Por outro lado, todas estas publicações têm sua sede no Estado de S. Paulo e, no caso dos **Cadernos do CEDES** e da **Educação e Sociedade**, ambas são oriundas da mesma instituição: o CEDES. Outro dado a assinalar é que em revistas consideradas mais centradas em pesquisas, como os **Cadernos de Pesquisa** da Fundação Carlos Chagas, a temática das licenciaturas não aparece no período como quantitativamente significativa.

Uma vez identificados os artigos, procedeu-se à realização de um resumo crítico de cada um deles, segundo um roteiro preestabelecido (Tabela II). Estes resumos foram apresentados e discutidos nas reuniões semanais da equipe da pesquisa; através desses encontros foram sendo identificados os temas que emergiam do exame da literatura, assim como os diferentes enfoques utilizados para tratá-los. Foi então construído um esquema com as principais categorias a serem utilizadas na análise do conteúdo dos artigos. Estas categorias surgiram, portanto, do próprio exame do material. Para testar a validade destas categorias, dois pesquisadores, utilizando-as, classificaram uma amostra do material a ser trabalhado. As dificuldades sentidas neste teste levaram à modificação de alguns aspectos do esquema proposto, reforçando-se as categorias mais amplas e revendo-se algumas mais específicas.

O esquema de análise consolidado, que será utilizado no presente relatório, é o seguinte:

Contextualizando a problemática das licenciaturas:

- A relação educação escolar e sociedade
- O papel do professor hoje

O magistério como profissão

- A situação atual
- Organização do trabalho na escola e exercício do magistério
- Associações profissionais e "movimentos" da categoria

Os desafios dos cursos de licenciatura:

- A problemática vivida
- As experiências desenvolvidas
- As propostas apresentadas

Convém salientar que alguns dos artigos, por sua própria natureza, foram considerados em mais de uma das categorias utilizadas.

A distribuição dos artigos pelas categorias é a seguinte:

Tabela II - Distribuição dos artigos pelas categorias utilizadas na análise de conteúdo

CATEGORIAS	Nº de ARTIGOS	
Contextualizando a problemática:		12
educação escolar/sociedade	4	
papel do professor hoje	10	
O magistério como profissão:		11
situação atual	6	
organização do trabalho na escola e exercício do magistério	3	
associações profissionais e movimentos da categoria	4	
Os desafios dos cursos de licenciatura:		47
a problemática vivida	38	
as experiências desenvolvidas	8	
as propostas	12	

Fica evidenciada nesta distribuição a forte ênfase na explicitação dos desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura, com grande predominância na análise da problemática vivida. O desequilíbrio de tratamento deste item em relação aos demais pode ser interpretado como um indicador eloquente da consciência existente nos profissionais da área dos questionamentos que são colocados em relação a estes cursos.

Apresentar-se-á, a seguir, uma análise do conteúdo dos artigos trabalhados, procurando-se destacar os tópicos que aparecem com maior força em relação a cada uma das categorias utilizadas.

Contextualizando a problemática das licenciaturas

Perpassa pela literatura analisada a afirmação de que não se pode focalizar a problemática das licenciaturas de forma isolada e desvinculada de questões como a relação entre educação e sociedade, as funções da escola de 1º e 2º graus na sociedade brasileira, o papel do professor, entre outras.

Neste sentido, pode-se afirmar que parece haver uma mudança significativa na forma de tratar o tema em relação às décadas anteriores, em que, segundo Feldens (1984), predominava um enfoque em que "os problemas educacionais poderiam ser solucionados com a modernização dos métodos de ensino" (década de 60), ou através da "experimentação, racionalização, exatidão e planejamento", isto é, num enfoque sistêmico de análise e propostas de ação (anos 70) (Feldens, 1984, p.17). Assim, as licenciaturas eram estudadas fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais.

A partir dos últimos anos da década de 70, as limitações e insuficiências deste enfoque são cada vez mais denunciadas. Emerge com força a busca para situar a problemática educacional, a partir de e em relação com os determinantes históricos e político-sociais que a condicionam. É evidente que esta mudança de enfoque expressa o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país.

Relação Educação Escolar – Sociedade

A afirmação da **função mediadora da educação**, no seio da prática social global, emerge com força nos trabalhos analisados.

Segundo Oliveira (1985), há diferentes modos de compreender esta função. Um deles é aquele em que a prática educativa é entendida como um momento, mais ou menos longo, pelo qual passa da vida do indivíduo, a fim de que sejam adquiridas as ferramentas culturais para sua atuação no meio social em que vive.

"A função de mediação da educação é concebida aí, como uma mera "ponte" que liga dois pontos, uma nova "passagem" através da qual se atravessa uma determinada distância de um ponto ao outro" (p.7).

Neste sentido, a educação seria fundamentalmente uma instância propedêutica para a prática social que irá desenvolver depois destes anos. "Esse é um modo mecanicista e unilateral de entender o significado de movimento, implícito no conceito de passagem" (p.8). A esta visão se contrapõe outra que parte de uma compreensão orgânica da categoria de mediação "que implica, necessariamente, a compreensão da relação recíproca, uma relação altamente dinâmica das partes entre si, em função de

uma determinada direção" (p.8). A prática educativa escolar é uma das modalidades da prática social global e não uma "entidade" que estaria precedendo a prática social como um todo. As transformações sociais se dão na prática social global e, portanto, em qualquer de suas modalidades, apresentando-se, no entanto, dentro das características específicas de cada uma destas modalidades.

"A educação, enquanto mediação no seio da prática social, precisa, portanto, ser compreendida enquanto atividade que mantém um movimento recíproco, dentro dessa prática mais ampla, durante todo o processo de produzir-se, além de ser também um momento (os anos de escolaridade) na vida dos indivíduos de uma determinada sociedade." (p.8).

Nesta segunda perspectiva se situa também Libâneo (1984), procurando explicitar com clareza os limites da ação educativa na sociedade capitalista:

"A educação, momento da prática social, atua como coadjuvante no movimento de transformação social; atua na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos, "portadores da práxis social viva", ou seja, na elaboração crítica consciente das relações sociais em que são levados a viver. Aqui se revela o trabalho docente crítico: compreender a educação enquanto ação prática transformadora, sabendo-se, porém, impossibilitada de atingir seus objetivos na plenitude, já que condicionada pelas condições de produção capitalista." (p.27).

Intimamente ligada à questão da mediação anteriormente tratada, aparece na literatura a discussão sobre a **função da escola**. De um tema que, em anos anteriores, pouco se tratava e praticamente se dava por conquistado, esta função passa a ser uma questão amplamente discutida nos meios educacionais. Os artigos analisados assumem uma perspectiva crítica face à ampliação das funções da escola, particularmente da escola pública, e afirmam ser a função específica da escola a democratização/socialização do saber sistematizado, partindo da evidência de que muitas vezes, principalmente nas escolas que atendem à população de baixa renda, utiliza-se o espaço escolar para muitas atividades não propriamente pedagógicas.

"Luta-se pela existência da escola, mas não se percebe que ao não se concretizar a sua função precípua – a democratização do saber escolar – se "desescolariza os educandos dentro da própria escola." (Oliveira, 1985, p.7).

E se retira do poder instituído a responsabilidade de realizar as atividades pedagógicas na sua instância social específica – a escola. Termina-se, assim, por não democratizar o saber e por servir à manutenção da situação social vigente.

Quais seriam as formas pelas quais a educação pode se colocar a serviço da transformação social? Por um lado, é preciso salientar "a importância da difusão da escolarização para todos e, por outro, do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida será colocar à disposição das classes populares os conteúdos culturais mais representativos do que melhor se acumulou historicamente do saber universal" (Libâneo, 1984, p.26).

Trata-se de "recuperar o espaço escolar, no que diz respeito à sua função precípua, que é a de criar condições de ensino-aprendizagem que possibilitem aos educandos a apropriação tanto de formas quanto de conteúdos constitutivos do saber

sistematizado" (Oliveira, 1985, p.7).

Assim, a função e ensino e, mais concretamente de instrução, é entendida como a específica da escola. A contribuição da escola para a democratização plena da sociedade está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do conhecimento, do saber sistematizado socialmente produzido.

Mas, afirma Oliveira (1985), não há nunca garantia absoluta de que uma ação pedagógica intencionalizada contribua efetivamente para a transformação da sociedade.

"Sendo o homem "a síntese de múltiplas determinações", a ação pedagógica sozinha não tem condições de garantir, em absoluto, a formação de qualquer que seja a postura dos educandos nas demais instâncias sociais. Os fatores constitutivos destas outras instâncias interferem na formação do indivíduo como agente social. Quando se transmite o saber escolar, o educando poderá vir a utilizar (ou não) esse saber como instrumento de sua prática social. (...) Mas é preciso compreender que, já dentro da escola, isto é, na efetivação da ação pedagógica, se pode concretizar um processo de transformação do raciocinar e atuar do educando (e do próprio educador) naquilo que se refere ao próprio modo de aprender/ensinar algo e que ao mesmo tempo serve para atuação do indivíduo de modo geral. Esse resultado vai depender, entre outros fatores, de como a ação especificamente pedagógica foi programada e realizada, em função das necessidades reais da prática social global." (p.10).

A ênfase na função da escola como socializadora do saber sistematizado leva, necessariamente, à questão da **produção do saber** numa sociedade determinada.

Segundo Oliveira (1985) são as necessidades sociais que, exigindo respostas, geram o desenvolvimento do conhecimento humano.

"A vida cotidiana é o ponto de partida e de chegada de toda a atividade e conhecimento do homem, desde as formas mais simples de criação e reprodução da realidade até as formas mais elaboradas de conhecimento como a ciência e a arte." (p.6).

Entre a vida cotidiana e o conhecimento produzido existe uma interação contínua. Uma vez produzido, o conhecimento cria uma certa autonomia frente à cotidianidade, mas seus efeitos exercem influência sobre esta, a qual gera novas necessidades de conhecimento. Penetrando mais na forma de produção social do saber, Cury (1982) afirma que

"a produção do saber se dá em função da relação entre as classes e não de uma separação irreduzível entre elas. Ou seja, o saber em produção não é um saber de classe, mas um saber que nasce da relação antagônica entre as classes. Este saber em produção, uma vez produzido será objeto de uma apropriação unilateral. Unilateral porque apenas um dos pólos da relação é que se apropria, o que quer dizer que esse pólo expropria o seu oposto do saber, que só na relação foi possível de ser produzido" (p.59).

Ampliando a discussão sobre a produção e a socialização do saber Cury (1984) introduz um elemento novo: a relação entre o saber historicamente produzido

(herança acumulada) e o saber historicamente em produção (porvir). Situa-se em sintonia com os que enfatizam o papel da escola de socialização do saber sistematizado e, conseqüentemente, insistem no predomínio da herança sobre o porvir, considerando que a apropriação da herança é uma maneira de abrir campo para o próprio porvir. No entanto, afirma:

"É preciso não insistir apenas na herança, já que o porvir constantemente se faz presente no âmago das relações sociais. Daí ser tão importante que a escola comece a perceber o que de novo já vem despontando no interior de uma herança, muitas vezes por nós (brasileiros) ainda não alcançada e nem socializada" (p.7).

O papel político da escola passa pela função de socialização do conhecimento.

"A reivindicação da socialização é um modo de devolução, na escola, de uma mais-valia relativa na produção do conhecimento." (Cury, 84, p.7).

Mas a dimensão política da ação pedagógica não pode, segundo Oliveira (1985), ser reduzida ao ato específico de socialização do saber.

"É preciso ir além. É preciso tornar a prática educativa em si em prática educativa para si, isto é, é preciso questionar profundamente a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber, intencionalizando o conteúdo a ser transmitido em relação orgânica com uma forma adequada, de maneira a tornar concretos os objetivos (específicos do fazer pedagógico e também os sociais) anteriormente previstos." (p.9).

Nos artigos analisados, a articulação entre o saber socialmente produzido e o saber escolar, assim como a própria especificidade do saber escolar, não são objeto de um estudo mais aprofundado.

Convém ressaltar que todos os artigos que tratam da relação educação escolar-sociedade foram escritos por profissionais da área de educação e confluem para uma mesma perspectiva teórica.

O Papel do Professor Hoje

Em forte referência aos temas anteriormente tratados, surge, na literatura especializada, a discussão sobre o papel do educador e, mais especificamente, do professor.

Nos artigos analisados (10), três referem-se mais amplamente à questão da **evolução histórica do papel do professor**, em diferentes enfoques de análise.

Campos (1983) afirma que este papel, na modernidade, sofreu influência profunda do processo de industrialização e urbanização, observando-se uma tendência para uma gradativa secularização da sociedade, que se traduz na secularização do conhecimento e da função do professor. Mas, a sociedade moderna passa a exigir do professor papéis contraditórios, na medida em que, por um lado lhe delega atribuições antes conferidas à família, ampliando assim seu papel e, por outro, considera-o especialista em alguma coisa imprecisamente esboçada. Salienta, também, a partir de re-

sultados de pesquisas feitas na Inglaterra e na Alemanha, as diferentes imagens que pais, professores e alunos desenvolvem a respeito do papel do professor, assim como a diferenciação deste papel em função da própria localização geográfica da escola: urbana e rural.

Sintetizando sua posição, afirma:

"Sente-se que a situação do professor, colocado numa posição de conflito entre as diversas expectativas em relação a seu papel e tendo em vista sua própria consciência e percepção desse papel, está diante de um impasse: de um lado a sociedade pressiona no sentido de uma profissionalização crescente em termos de um perito em educação, com emprego de meios mais eficientes no processo de aprendizagem, como a introdução de tecnologias novas, (...) e de novos métodos de organização; de outro lado, o professor se recusa a adotar tais meios modernos, quando eles estão à disposição, seja por não saber utilizá-los adequadamente, seja por medo de ser superado pela máquina. Sente-se desprestigiado e busca na especialização numa certa área ou disciplina a compensação para a sua suposta má colocação na hierarquia social" (p.76).

Cury (1982) analisa a evolução do papel do professor, a partir da introdução na escola da lógica da chamada "organização científica do trabalho" e, conseqüentemente, da divisão entre trabalho de educação e trabalho de concepção, que implica a questão da expropriação.

"Por ela o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência, cuja formulação mais apropriada ouvi de uma professora primária: 'somos feitores não só pelo papel de capatazes como de tarefeiros'." (p.59).

Esta situação de "tarefeiro" não surge de repente e por acaso. É fruto de todo um processo social. A princípio o professor detinha boa parte dos meios de seu trabalho; ele sabia o que ensinar. Depois, as novas condições do movimento social passaram a exigir do professor menos o que ensinar (já garantido para os filhos da elite via "capital cultural") e mais como ensinar. Ultimamente, aparece uma nova configuração:

"A presença maior de uma hierarquia burocrática média no interior da escola dá um outro ethos ao professor. Agora, conteúdo e método diluem-se em técnicas prefixadas por objetivos específicos. Se antes o método sucedia o conteúdo, agora a administração – planejamento, supervisão, inspeção, etc. – sucede o método." (p. 59-60).

Já Gomes (1984) analisa a evolução do papel do professor servindo-se do esquema proposto por Luiz Pereira (1963) em que, utilizando tipos ideais weberianos, o autor vê as transformações sociais como transição de uma sociedade patrimonialista para uma sociedade urbano-industrial, onde vigora a burocratização. Em relação ao papel do professor, afirma:

"Na sociedade patrimonialista o magistério é exercido em moldes artesanais e

paternalistas. É menos uma profissão que um sacerdócio. As recompensas econômicas são escassas, mas a sociedade se desculpa de acordo com uma piedade ritual. O prestígio do professor, como pessoa letrada, é alto. A ele se deve não só obediência e respeito, mas também agradecimentos pela 'doação' de sua 'sabedoria'. São assim comuns, por exemplo, os presentes em espécie e as homenagens que destacam seu desprendimento e devotamento. Entretanto, na burocracia, o professor é um profissional como outro que deve prestar serviços e receber recompensas, especialmente econômicas. As relações são mais impessoais. A profissionalização vem enfatizar os aspectos instrumentais e individualistas da ocupação. A transição de um para outro tipo envolve contradição, tensões e conflitos. O professor perde quase todas as antigas recompensas não econômicas e tem suas recompensas econômicas reduzidas. Na sociedade de classe, o nível de vida dos trabalhadores manuais se eleva e torna muitas vezes incerta a fronteira com as classes médias. Com isto, os professores reagem à sua degradação de status, enfatizando os aspectos instrumentais e individualistas da profissão." (p.18).

Franco (1985) destaca também a ambigüidade do papel docente no momento atual e assinala: "afinal, o professor não se sente mais como alguém integrante da elite e também não se identifica como um trabalhador" (p.249).

Desde diferentes ângulos e enfoques, os autores mencionados assinalam a evolução histórica na forma de ser socialmente concebida e a função docente e confluem para a caracterização do momento atual, como marcado pela falta de clareza e, conseqüentemente, indefinição do papel do professor e perda do seu status social.

Aprofundando a questão da **especificidade do trabalho docente**, autores que se situam na perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos, a concebem de forma coerente, com a ênfase que colocam na socialização do saber sistematizado como função própria da escola:

"O núcleo do trabalho docente é o encontro direto do aluno com o material formativo (as matérias), encontro esse que tem sido chamado de apropriação ativa de conhecimentos, cujos resultados formativos passam pelas múltiplas mediações que contextualizam a situação pedagógica (contexto sócio-político-cultural, contexto sócio-psicológico, processos mentais implicados na aquisição e apropriação dos conhecimentos, processos de seleção de conteúdos básicos das matérias e organização de sua seqüência lógica, especificidade metodológica de cada matéria, etc.). O arranjo eficaz dessas mediações constitui a base da prática pedagógica do professor comprometido com a passagem da condição social da origem dos alunos para sua destinação social em termos dos objetivos sociais da escola." (Libâneo 1984, p.28-29).

Esta forma de conceber o trabalho docente, na ótica de uma pedagogia voltada para as classes populares, supõe, segundo Scheibe (1982), uma nova atitude por parte dos professores:

"Fundamentalmente, é preciso que o professor deixe de perceber as diferenças sociais dos alunos como inferioridade de tipo biológico ou cultural e que as considere como diferentes caminhos de desenvolvimento. Esta mudança de atitude do professor, com relação às diferenças reais existentes entre as classes so-

ciais, é fundamental. Livra o professor de uma visão que deforma sua visão da realidade e do seu trabalho e o impede de desenvolver plenamente um saber fazer competente que é uma das faces mais importantes na luta pela democratização na escola hoje. Ao tomar as diferenças socialmente determinadas por inferioridade de tipo biológico ou cultural, o professor tem uma tendência muito grande no sentido de não exigir destes alunos o domínio tão necessário do conhecimento. Além disso, deixa de reconhecer que há, da parte dos filhos das camadas mais populares, qualidades e um desenvolvimento que também precisa ser valorizado.” (p.40-41).

Nesta linha de aprofundamento da natureza da função docente, Balzan (1985) assinala também a importância do envolvimento afetivo com o campo específico de conhecimento, como elemento mobilizador do trabalho docente. “Evidentemente essa atitude frente ao conteúdo só tem sentido se perfeitamente integrada a um compromisso político que tem, na opção pelas populações mais carentes que caracterizam o Brasil real – seu mais forte componente”. (p.20).

Perpassa como pano de fundo da quase totalidade da literatura que focaliza a questão do papel do professor, a discussão sobre as relações entre **competência técnica e compromisso político do educador**. Este debate se tornou especialmente vivo a partir da publicação do livro de Mello (1982) **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. Nos artigos analisados, três focalizam amplamente este tema.

Nosella (1983) parte da afirmação de Mello de que se pode chegar ao engajamento político, a partir da competência técnica, expressa na frase: “vejo na capacitação profissional o ponto crítico a partir do qual imprimir um caráter político à prática docente para esse professor” (p.146), na medida em que esta tese possa representar, na prática, uma volta a um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico. Para o autor,

“ideologicamente, a bipolaridade entre competência e incompetência técnicas mascara uma segunda e mais radical bipolaridade: isto é, entre o conceito de competência para a cultura dominante e o de competência para as classes emergentes. A primeira polaridade deixa entender que a competência técnica é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe, quando, pelo contrário, sabe-se que competência e/ou incompetência são qualificações atribuídas no interior de uma visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para certa concepção de cultura como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura.” (p.92)

Assim sendo, para Nosella, a questão da competência técnica deve ser analisada à luz do horizonte político que gera e alimenta diferentes concepções de cultura e diferentes projetos políticos. Considera que seria melhor e mais adequado se a expressão “da competência técnica ao compromisso político” fosse invertida para: “do compromisso político a uma nova competência técnica”, pois assim ficaria evidente a necessidade de se substituir as competências ligadas a compromissos reacionários por metodologia radicalmente nova, que possa atuar e concretizar um novo compro-

misso político.

Para o autor, conhecedores da recente história do País e do constante "refrão" dos discursos governistas em direção a uma maior competência técnica,

"os educadores brasileiros colocam, e com razão, o ponto crítico do processo educativo no compromisso político, porque realmente sem este compromisso com a luta política, jamais terão as condições objetivas para serem competentes, no sentido de superarem certos processos de ensino-aprendizagem assistencialistas e abstratos e de alcançarem o único objetivo de uma educação historicamente significativa, isto é, a superação definitiva entre dirigentes e dirigidos, entre opressores e oprimidos". (p.97).

Saviani (1983) contextualiza o debate, apresenta uma síntese da obra de Mello, destaca seu conceito de competência técnica e afirma que este "tem um sentido claramente não-tecnicista já que não diz respeito ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras. Ao contrário, compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar". (p.116). Destaca a tese central da autora, segundo a qual a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica:

"O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor." (Mello, 1983, p.44).

Afirma ainda que, a partir dela, não é possível falar de uma subordinação do compromisso político à competência técnica e nem mesmo de uma precedência desta em relação àquela. É necessário partir do conceito de mediação. A competência técnica é um momento do compromisso político. (sob a condição de se entender a palavra momento como uma categoria dialética). (Saviani, 1983, p.120).

Na segunda parte do seu artigo, Saviani tenta captar a perspectiva de Nosella e sua insistência no fato de que a competência técnica não pode ser considerada "em si". Ela é sempre referida a determinada perspectiva política, devendo ser aferida a partir daí e não seu contrário.

Na última parte do artigo, o autor tenta ultrapassar polarizações e apontar em direção a uma síntese superadora. Segundo ele, na raiz da divergência estão dois conceitos-chaves não suficientemente explicitados, mas que orientam as posições de cada um dos autores. O conceito "saber escolar" para Mello e o de "concepção histórico-proletária da cultura" para Nosella.

Concluindo seu artigo, assim Saviani sintetiza sua posição:

"Parafrazeando Gramsci, eu diria que nós estamos ainda na fase romântica da defesa do compromisso político em educação.

Nessa fase, os elementos da luta contra a concepção técnico-pedagógica restrita e supostamente apolítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica. É necessário passar à fase clássica, encontrando nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realizá-los.

Ora, a indetificação dos fins implica imediatamente competência política e me-

diatamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediadamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica.” (p.142).

Oliveira (1983) introduz na discussão elementos oriundos de uma experiência real de “aprender a ser educador técnico e político”. (p.25). Todos os membros do grupo se colocavam contra o tecnicismo, denunciando sua não-criticidade. No entanto, no desenvolvimento do trabalho – tratava-se de um projeto de alfabetização de adultos –, emergiram duas tendências: ênfase no político e no técnico. No primeiro caso, “o político na educação” foi reduzido ao ato de “falar sobre”, de “denunciar”, de “debater a respeito de”, quer fosse nos encontros de trabalho, nas reuniões de estudo e avaliação ou mesmo nas associações de classe.

“Em síntese, a função política da educação nesse caso se processa só no “dizer”, mas não também no “fazer”, ou melhor dizendo, o “fazer” da função política da educação se reduziu ao momento do “dizer”, do “falar sobre”, etc. O “fazer pedagógico”, propriamente dito, permaneceu quase inalterado (.....)”. (p.26/27).

Quanto à segunda tendência, ela se manifestou na perspectiva de que “agora é mais político tratar do técnico do que do político” (p.27).

A experiência relatada evidencia a dificuldade na prática educativa da articulação dimensão técnica e compromisso político. Torna patente que a discussão dos meios educacionais tem se situado, fundamentalmente, no nível dos princípios. Fica claramente explicitada a necessidade de trabalhar esta questão no nível da prática pedagógica concreta.

Sobre o papel do professor hoje, uma outra questão é mencionada por um único autor (Balzan, 1985): **a dimensão ética da educação**. Chama a atenção que este tema, praticamente, seja silenciado e que, na única menção em que aparece, se limite a levantar o problema sem aprofundá-lo.

É importante destacar que, também neste item, todos os autores analisados se situam no âmbito das unidades de educação.

RELAÇÃO DOS ARTIGOS ANALISADOS POR ITEM

Contextualizando a problemática das licenciaturas

FELDENS, M. da G. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (61):16-26, nov./dez. 1984.

A relação educação escolar – sociedade

CURY, C.R.J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40):58-60, fev. 1982.

_____. Relação do saber e relação social: um ensaio. *ANDE*, São Paulo (8):5-7, 1984.

LIBÂNEO, J.C. Didática e prática histórico-social. *ANDE*, São Paulo, 4(8):22-31, 1984.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (66/67):6-10, set./dez. 1985.

O papel do professor hoje

- BALZAN, N.C. "Hei de vencer, mesmo sendo professor" ou a introjeção da ética do dominador. *Revista de Educação AEC, Brasília* (58): 16-21, out./dez. 1985.
- CAMPOS, M.C. O papel do professor na sociedade moderna. *Educação Brasileira, Brasília* (10): 57-77, 1983.
- CURY, C.R.J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo* (40): 58-60, fev. 1982.
- FRANCO, M.A. et alii. O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar – um estudo sobre professores de 2º grau no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, 66(154): 416-31, set./dez. 1985.
- GOMES, C. Professor, escola e tecnologia. *Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro* (56): 17-26, 1984.
- LIBÂNIO, J.C. Didática e prática histórico-social. *ANDE, São Paulo*, 4(8): 22-31, 1984.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e Sociedade, São Paulo* (14): 91-7, 1983.
- OLIVEIRA, B. Aprendendo a ser educador técnico + político. *Educação e Sociedade, São Paulo* (15): 20-31, ago. 1983.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico; o pomo da discórdia e o fruto proibido. *Educação e Sociedade, São Paulo* (15): 111-43, ago. 1983.
- SCHIBE, L. O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática. *ANDE, São Paulo* (5): 39-41, 1982.

O magistério como profissão

A Situação Atual

A profissão magistério, embora reconhecida, na literatura estudada, como portadora de graves problemas, a nível nacional, não foi numericamente objeto expressivo de análise em sua especificidade.

Tratando do assunto foram analisados seis textos. Estes se situam em diferentes ângulos ao tratar a questão, mas confluem para identificar a **desvalorização** e a **descharacterização** como o eixo central da problemática do magistério como profissão.

Para Balzan (1985), a introdução do tecnicismo na área educacional e o processo de desvalorização, que se expressa na progressiva queda dos salários reais dos professores, são responsáveis pela sobrecarga de suas atividades e conseqüente queda da qualidade.

Franco (1985) assinala que:

"Torna-se importante frisar que uma das características mais marcantes do grupo profissional estudado, seja nas escolas públicas ou particulares, é o seu deslocamento de uma escola para outra" (p.424).

Do ponto de vista pedagógico,

"o livro didático descartável" veio completar o cenário de empobrecimento geral do professor como categoria profissional específica. Sem tempo para preparar suas aulas e menos ainda para corrigir as tarefas que normalmente passaria aos seus alunos, recorre aos manuais que passam a infestar o mercado livreiro e que têm praticamente as mesmas características, quer se trate de Português ou de Química, de Estudos Sociais ou Ciências: textos – quanto existentes –

extremamente pobres; exercícios constantes de tarefas repetitivas e sem sentido, que sequer se aproximam de situações-problema reais” (Balzan, 85, p.18).

Balzan (1985) denuncia ainda, como agravante do processo de desvalorização do professor, a assimilação acrítica da Teoria da Reprodução. Esta terminou por constituir o embasamento ideológico que faltava para disseminar o sentimento de “autoflagelação”, principalmente a nível universitário.

Analisando também a questão da desvalorização do papel docente, Franco (1985) afirma que esta se realiza a nível institucional na própria escola e na agência formadora, como também a nível geral da sociedade, e conclui:

“A desvalorização do professor faz parte de um amplo processo que envolve pessoas, instituições e se manifesta em situações específicas. São identificados como agentes de desvalorização os empregadores, os coordenadores, os próprios colegas de trabalho e até os alunos, “platéia desrespeitosa”, sempre disposta a desafiá-lo, criticá-lo, apanhá-lo nas suas falhas e deficiências. As principais instituições de desvalorização são as escolas superiores particulares, e as situações específicas dizem respeito ao grande número de profissionais no mercado e à ausência de uma política de emprego e de carreira. As escolas superiores particulares são consideradas fontes de desvalorização do professor pela discriminação que a direção das escolas de 2º grau exerce na seleção dos professores provenientes de algumas dessas instituições e pelo menor valor conferido ao diploma de uma faculdade particular, quando comparado aos diplomas expedidos pelas instituições públicas de ensino superior.” (p.427).

Britto (1982), referindo-se ao estudo de caráter histórico-sociológico realizado por Rodrigues (1980), sobre o professor secundário na Paraíba, destaca o pensamento do autor: “o magistério estadual paraibano é uma categoria profissional de perspectivas sombrias” (p.238), onde a insatisfação é cada vez maior; o magistério é visto pela maioria como ocupação temporária, que serve apenas até que se encontre uma melhor opção no mercado de trabalho.

A pesquisa realizada por Franco (1985), confirma por sua vez, que nas escolas particulares do Rio de Janeiro “a maioria dos professores de 2º grau entrevistados não dão preferência ao magistério como projeto profissional, declarando que a escola constitui uma opção forçada diante de determinadas contingências” (p.24).

Gomes (1984), esclarece ainda que as características das escolas favorecem determinadas pessoas a se encaminharem para o magistério. Dentre elas, destacam-se as de sexo feminino e as de origem economicamente baixa:

“No passado, a mulher encontrou na escola um trampolim para a sua independência. O trabalho com crianças fora do lar, junto com outras mulheres, tem sido uma alternativa de compromisso entre o papel de esposa/mãe e as atividades profissionais. Por outro lado, a participação da mulher tem sido um meio de reduzir os custos e de expandir a educação. Além do caráter de serviço em muitas situações sociais, o magistério ainda é uma das poucas alternativas consideradas melhores que o trabalho como doméstica e operária (cf. Lortie, 75, 1 ss.). Por outro lado, algumas das características do magistério atraem também pessoas de classe baixa. Tais pessoas vêm na ocupação não-manual e letrada de professor um canal de ascensão social. Como suas expectativas de remuneração tendem a ser mais baixas, os salários do magistério são mais

facilmente aceitos por estas pessoas que por outras, de origens sociais diferentes." (p.21).

Em relação à feminilização do magistério, Campos (1983) afirma que "a falta de prestígio social da profissão em geral deu origem ao fenómeno da feminilização da profissão, que pode se mostrar mais acentuado, se, paralelamente à falta de prestígio, existirem baixos níveis salariais e se dominarem dentro da estrutura social valores e padrões tradicionais de comportamento em relação à mulher" (p.70).

Assinala como consequência desta feminilização o fato da profissão tornar-se uma atividade temporária ou descontínua, o que dificulta a integração profissional.

Para Gomes (1984), o magistério como ocupação encontra-se num estágio pouco desenvolvido, onde os recursos pessoais do professor e a experiência acumulada são a base das atividades escolares. Por outro lado, as perspectivas de ascensão social do magistério, a curto prazo, não parecem ser das melhores, uma vez que, para transformar-se numa profissão de alto prestígio, seria necessário ter um campo de conhecimento mais complexo e consistente, alto grau de profissionalismo por parte de seus membros e "fortes laços" entre os profissionais. Tais características não estão entre as mais marcantes do magistério.

O fenómeno da descaracterização do magistério não tem para Balzan (1985) suas causas apenas nas constatações já mencionadas, pois estas, embora não deixando de ser determinantes, são principalmente determinadas por condições histórico-sociais mais amplas.

Em termos das consequências da desvalorização e descaracterização do professor para o ensino, Paiva (1985) admite que estas conduzem a um clima de insatisfação e descompromisso em relação à educação.

Para Gomes (1984), as implicações dos problemas enfrentados pelo magistério como profissão terminam por conduzir à conclusão de que: não é muito proveitoso investir no magistério, nem permanecer muito tempo nele; daí a sua alta mobilidade, o enfraquecimento dos grupos de colegas e a depreciação do *status* do docente.

Organização do Trabalho na Escola e Exercício do Magistério

Dentro deste tema foram localizados apenas três artigos, que abordam a questão em ângulos diferentes.

Gomes (1984) trabalha do ponto de vista da sociologia das organizações e utiliza o conceito weberiano de burocracia. Para ele, a forma como vem se dando o processo de profissionalização do magistério tende a "ênfatisar os aspectos instrumentais e individualistas da ocupação" (p.18), o que é reforçado pela escola. Segundo o autor, "o isolamento das salas de aula leva o professor a uma conduta, em grande parte individualista, porque ele trabalha a maior parte do tempo sozinho" (p.20).

O baixo grau de colegialidade decorrente dessa situação traz problemas para a ocupação, já que dificulta a troca que permitiria o apoio e o enriquecimento mútuo dos professores e faz com que inexistam "bases seguras para a avaliação e promoção na carreira" (p.20).

Referindo-se ao processo de socialização do professor, diz que este pode ser considerado uma espécie de auto-socialização. Afirma que "esta socialização individualista é fruto da estrutura organizacional da escola" (p.22), pois este processo ocor-

re em grande parte no trabalho. Sendo assim, reformas nos cursos de formação de professor teriam apenas um efeito parcial sobre a sua prática. Para ele, duas seriam as possíveis perspectivas de saída para essa situação: a centralização burocrática, que implicaria a perda da independência por parte do professor, ou a colegialidade que suporia o abandono do *ethos* tradicional da profissão por laços mais profundos entre os colegas.

Os dois outros autores trabalham a partir de um referencial marxista e enfatizam a questão da fragmentação do trabalho pedagógico na escola, como decorrência da organização capitalista do trabalho.

Arroyo (1985) chama a atenção para o caráter deformador e desqualificador dessa organização, tal como se manifesta no âmbito educacional. Para ele, é importante perceber “o peso deseducativo, deformador que é inerente a essas relações de trabalho que se dão não apenas na empresa de produção de bens materiais, mas também na produção e transmissão do saber e da educação” (p.12). Nesse sentido, é importante não apenas elevar os níveis de formação do professor fora do processo de trabalho, mas também alterar as condições deformadoras a que é submetido este profissional no processo. Segundo o autor, as transformações que estão ocorrendo na **condição de trabalhador** do professor, que fizeram com que ficassem “cada vez mais distantes do profissional de ensino as funções de concepção e decisão” (p.14), reduzindo o espaço para o desenvolvimento das suas condições intelectuais, “estão na raiz do despreparo do profissional e na desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo” (p.14).

Teixeira (1985) parte igualmente da crítica à organização do trabalho na escola que procurou reproduzir modelos e formas de organização próprias das empresas produtivas. Chama atenção para a divisão do trabalho pedagógico que resultou do processo de “taylorização” da educação a que esta foi submetida nos últimos anos. Para a autora, “a organização burocrática do sistema de ensino e da escola e a fragmentação do trabalho pedagógico geraram uma escola autoritária, onde o controle é a única garantia para a sua manutenção e onde a impressão que se tem é que professores e especialistas de educação, alienados e descompromissados, perdem dia-a-dia a sua autonomia e o seu espaço de ação” (p.442). Afirma, entretanto, que, em função da especificidade da escola e de seus objetivos e do próprio educador enquanto trabalhador, há uma certa margem de autonomia, um espaço de ação que pode e deve ser usado. Isso supõe, contudo, por parte deste profissional, compromisso e competência. Ora, “como levar os educadores a se comprometerem com a educação em uma escola altamente burocratizada, onde impera a alienação e o descompromisso?” Segundo a autora, competência e compromisso decorrem, em grande parte, da formação que é dada ao educador na universidade. “Por outro lado, resultam também de uma consciência profissional que a autora identifica com a “vocação”, na perspectiva em que vem sendo trabalhada por Rubem Alves. Destaca especialmente a importância do papel do diretor, na conquista de espaço na escola. Para ela, “o diretor comprometido com a educação tem condições de trabalhar cooperativamente com os professores e alunos, substituindo o autoritarismo pela participação e a alienação pelo compromisso” (p.445).

De uma forma geral, pode-se concluir que este filão de análise carece ainda de ser mais explorado, mas se apresenta, sem dúvida, bastante promissor. Articular a problemática da formação do profissional de educação com a análise das condições concretas em que se dá o exercício da sua função, bem como as transformações

ocorridas na organização do seu processo de trabalho, é uma exigência imprescindível para uma abordagem crítica e contextualizada do tema. Importa considerar que são várias as instâncias em que se dá o processo de formação/deformação do educador e que, portanto, mudanças ocorridas ao nível dos cursos de formação terão sempre um alcance limitado, se não forem modificadas as condições em que se dá o exercício do trabalho desse profissional. Coloca-se aí também a questão do seu compromisso com a profissão que terá, de alguma maneira, que ser trabalhada a nível das várias instâncias de formação, especificamente, nos cursos de licenciatura.

Associações Profissionais e "Movimentos" da Categoria

Nos artigos estudados, foi identificado um único trabalho sobre o tema (Ribeiro, 1982), centrado na análise das greves de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus, no final dos anos 70, em São Paulo. No entanto, em alguns outros artigos são feitas referências esparsas a este tema. Ainda sobre a experiência paulista do final da década de 70 e início da de 80, Nicolai (1982) descreve as principais reivindicações do III Congresso Anual da APEOESP (Associação dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e Balzan (1985) assim interpreta o dístico "Hei de vencer, mesmo sendo professor", colado nos vidros dos carros dos professores:

"O que me parece não ter ficado suficientemente claro para a maioria de nossos colegas é que, ao colarem semelhante dístico em seus próprios carros, os que assim procediam estavam praticamente explicitando a aceitação, sem mais questionamento, do fato de terem chegado ao degrau mais baixo que um grupo pode atingir, isto é, o sentimento de sua própria desvalia como categoria profissional, passando um atestado de sua própria desqualificação, senão de sua própria morte. É como se a insatisfação, a briga, a revolta de até há alguns meses antes, tivesse dado lugar à desesperança, à depressão, ao isolamento". (p.16).

Merece especial destaque o fato de que somente os movimentos e associações paulistas sejam referidos na literatura. Este é um indicador eloquente da dificuldade de mobilização e organização da categoria profissional dos professores.

Franco (1985), a partir dos dados coletados no Rio de Janeiro, afirma:

"A constante exposição do professor as experiências diversificadas dentro do seu contexto profissional cria condições para aguçar a percepção da singularidade da sua individualidade. Este dado parece explicar, em parte, porque os professores nas escolas visitadas não se consideravam integrantes de um grupo profissional. Quando levantamos a questão da participação dos professores em associações de bairros e sindicatos, verificamos que ela é mínima ou, na grande maioria dos casos, inexistente. Os professores entrevistados não se colocam esta possibilidade de participação como uma forma de ação para transformação das suas condições de vida e de trabalho". (p.424).

Também Ribeiro (1982) assinala a dificuldade de mobilização do magistério. Apresenta como possíveis razões a falta de experiência da categoria e suas lideranças de participação em movimento de massa, a repressão dos anos da ditadura, a

origem social dos professores e a fragmentação da categoria.

Quanto à origem social – de classe “média”? – esta não favorece a mobilização e, quando esta acontece, se limita a interesses econômico-corporativos.

No que se refere à fragmentação da categoria, segundo a autora, esta se revela sob dois aspectos: como resultante da dispersão geográfica e da diversidade de perspectivas advindas de várias origens. A dispersão do professorado pelas diferentes regiões do estado e o elevado número de escolas dificulta a troca de informações, de opiniões, etc. A locomoção para encontros regionais e estaduais de aprofundamento das discussões necessárias para o fortalecimento da categoria, exige tempo e gastos muito acima das possibilidades que as condições de vida e trabalho dos professores oferecem.

Quanto à diversidade de perspectivas, estas se relacionam com diferentes variáveis: região do estado em que trabalha, idade, sexo, “classificação” profissional, vínculo empregatício, formação. A concepção do magistério como sacerdócio e o forte contingente feminino são aspectos reforçadores da fragmentação da categoria.

Portanto, a questão da unidade da categoria e sua organização apresenta-se como um grande desafio para o aprofundamento do magistério como profissão. No entanto, trata-se de assunto pouco tratado na literatura. A quase totalidade dos artigos que foram analisados nesta parte – o magistério como profissão – são de autoria de professores integrantes das unidades de educação em âmbito universitário.

RELAÇÃO DOS ARTIGOS ANALISADOS POR ITEM

O Magistério como Profissão

A situação atual

- BALZAN, N.C. “Hei de vencer mesmo sendo professor” ou a introdução da ética do dominador. *Revista de Educação AEC*, Brasília (58):16-21, out./dez. 1985.
- BRITO, Vera M.V. de. Profissão professor secundário. *ANDE*, São Paulo, 2(4):63, 1982.
- CAMPOS, Maria C. O papel do professor na sociedade moderna. *Educação Brasileira*, Brasília (10):57-77, 1983.
- FRANCO, Maria A.C. et alii. O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar – um estudo sobre professores de 2º grau no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66(154):416-31, set./dez. 1985.
- GOMES, C. Professor, escola e tecnologia. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (56):17-26, jan./fev. 1984.
- PAIVA, Amilde P.M.de. Licenciatura curta; acerto ou equívoco? *Cadernos Cedes*, São Paulo (8):37-43, 1983.

Organização do trabalho na escola e exercício do magistério

- ARROYO, M.G. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília (58):7-15, out./dez. 1985.
- GOMES, C. Professor, escola e tecnologia. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (56):17-26, jan./fev. 1984.
- TEIXEIRA, M.C.S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66(154):432-47, set./dez. 1985.

Associações profissionais e “movimentos” da categoria

- BALZAN, N.C. Nós, professores de licenciatura. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):18-24, 1983.
- FRANCO, M.A. et alii. O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar – um estudo sobre

- professores de 2º grau no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, 66(154):416-31, set./dez. 1985.
- NICOLAI, R. Os professores de 1º e 2º graus e o Congresso da APEOESP, *Educação e Sociedade*, São Paulo (13):145-7, 1982.
- RIBEIRO, M.L.S. Movimento dos professores: as greves de 78 e 79 no estado de São Paulo. *ANDE*, São Paulo, 2(4):26-30, 1982.

Os desafios dos cursos de licenciatura

A Problemática Vivida

Foi sem dúvida em torno dos problemas da licenciatura que se concentrou a maioria dos artigos analisados conforme mostra a tabela 2 (p.48). Um dado novo, bastante interessante e que não havia ocorrido até então, é que as revistas de outras áreas que não a de educação têm aqui presença bastante significativa, notadamente "Ciência e Cultura", a publicação mensal da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Entre os 38 artigos encontrados que abordam a problemática dos cursos de licenciatura, três deles colocam problemas que se apresentam como mitos ou equívocos e que na realidade ocultam problemas reais; outros 13 artigos referem-se a questões que classificamos como gerais, uma vez que se repetem quase do mesmo modo nas diferentes instituições e nas diferentes áreas indistintamente. Finalmente, 25 artigos tratam de questões que consideramos mais específicas pois 11 deles referem-se especialmente a duas disciplinas – Didática Geral e Prática de Ensino – e outros 14 a problemas inerentes às áreas de ciências, matemática, letras e estudos sociais.

Os mitos

Em meio a uma gama variada de problemas mais gerais, foram identificadas algumas questões que, de tão repetidas, transformaram-se em verdadeiros "mitos", para retomar a expressão utilizada por Arroyo (1985), quando se refere a problemas, em geral aceitos com a maior naturalidade no meio educacional, que, na realidade, ocultam as verdadeiras questões.

O autor identifica dois "mitos": o primeiro seria o de acreditar que "ho dia em que tivermos educadores mais qualificados teremos resolvido os problemas da educação" (p.7) e o segundo se definiria pela existência de "uma tradição muito forte nas teorias pedagógicas de que, quem sabe o que ensinar e o como ensinar, terminará ensinando, desde que o educando seja normal" (p.9).

Segundo Arroyo, o "despreparo do profissional fez parte sempre – e não apenas nos últimos anos – de uma política mais global de negação do saber às camadas populares" (p.7). Sem negar que a melhoria da preparação profissional do professor seja uma forma de fortalecer politicamente a categoria, salienta o elemento "mítico" da questão: voltarmos a "privilegiar o que o profissional pensa, a visão que leva à escola, como chave mágica que superará as condições materiais em que se dá sua prática pedagógica" (p.8).

Quanto ao segundo "mito" assinalado, se fundamenta em uma concepção mecânica, linear e ingênua entre níveis de formação e êxito ou fracasso da escola.

Para Arroyo (1985) esses "mitos" encobrem os reais problemas, a nível do social e, para ele, o importante é que a questão da revitalização dos centros de forma-

ção de educadores não seja colocada, esquecendo-se da “complexidade das relações sociais em que se insere a produção, apropriação, elitização e burocratização do saber na nossa formação social” (p.10).

Balzan (1983) retoma de certa forma o mesmo “mito” identificado por Arroyo e chama de “pedagogismo ingênuo” esta idéia de que “a escola tem o poder de mudar a sociedade, bastando bons professores para que o mundo endireite” (p.20). Além desta, haveria outras formas de reducionismo como o psicologismo ou o chamado “nihilismo pedagógico”, que considera a educação exclusivamente como reprodutora das relações sociais vigentes na sociedade capitalista.

Para o autor, um dos “desafios” que enfrenta a formação de professores é justamente o de dar-lhes a consciência de seus limites e possibilidades, alertando-os inclusive para o fato de que a participação individual é muito limitada. Outro “desafio” seria o de preparar os licenciados para “atuar tanto numa escola que se insere no rol das conhecidas como de ‘alto nível’, como numa escola de periferia de cidade grande, extremamente carente, de baixíssimo nível” (p.20). Um terceiro desafio “estaria em torno da superação, cada vez mais rápida, dos conteúdos das diferentes disciplinas. Este processo, conseqüência do próprio processo de mudança da sociedade, poderia levar os cursos de formação a valorizar o “aprender a aprender” defendendo mais uma falácia: a de que os conteúdos não têm importância. Um último “desafio” diz respeito à prática pedagógica dos professores nos cursos de licenciatura, que continuam a “dar aulas” esperando que os alunos, “através de um passe de mágica qualquer, venham a atuar no futuro exatamente da maneira como sempre recomendaram, mas que nunca realizaram na prática” (p.23).

Finalmente, Libâneo (1982) ao analisar as três dimensões da prática docente – o saber, o saber ser e o saber fazer – chama atenção para certas críticas parciais, certas “pseudo-soluções” que têm trazido equívocos sérios à concepção da prática escolar. São eles:

- **A redução do trabalho escolar à ação política**, ou seja, a crítica à ilusão pedagógica, até certo ponto pertinente, desembocou, em outro extremo, no reducionismo sócio-político que veio privilegiar exclusivamente ações educativas fora da escola (...). A principal conseqüência dessa versão crítica é a fragmentação do ato educativo, privilegiando enfoques exclusivamente sócio-políticos, ignorando mecanismos íntimos da relação pedagógica” (p.42).
- **O democratismo**, que é uma versão improvisada do modelo, baseado na autogestão social como alternativa a modelos de gestão autoritários. As conseqüências do democratismo no seio das instituições são o imobilismo, a improvisação, a crença no espontaneísmo, a falsa noção de co-responsabilidade.
- **O critiquismo antitécnicas e meios educativos**, que considera todas as técnicas e meios pedagógicos como produtos da burocracia e dos instrumentos do poder dominador exercido pelo professor.
- **O cinismo pedagógico** que é o reconhecimento definitivo de impossibilidade de mudanças do trabalho pedagógico, devido ao caráter reprodutor da escola. É uma autonegação altamente desmobilizadora, que foi chamada de “cinismo pedagógico” por Cunha (apud Libâneo, 1982).
- **O reformismo do Curso de Pedagogia**, por último, que consiste na “ilusão de acreditar que uma reforma legal consentida pelas esferas oficiais venha determinar mudanças que são menos de formas que de conteúdos e do posi-

cionamento crítico" (p.43). Este "reformismo" tem atingido também os cursos de licenciatura e a espera da "reforma legal" tem retardado consideravelmente as transformações que se fazem necessárias.

A verdade é que estes "mitos", "equivocos" ou "pseudo-soluções" ocultam de fato as verdadeiras questões, aquelas que exigem reflexão mais acurada e soluções mais voltadas para a nossa realidade. É desses problemas reais que nos ocuparemos a seguir.

As questões gerais

Partindo da constatação de que o atual processo de formação de professores é inadequado à escolarização das camadas populares, Brandão (1982) procura analisar **as bases em que se apóiam nossos cursos de formação de professores**, descrevendo as conseqüências do ideário liberal que, tem servido de "pano de fundo" para outros cursos.

"Nossa tradição de ensino nas escolas normais e faculdades de educação esteve inicialmente muito marcada pelo caráter "filosófico" do problema da educação. Para uma segura fundamentação da ação pedagógica requeria-se sobretudo a elucidação do problema da "natureza humana", sob o suposto de que a concepção do homem a ser educado, marcaria de forma irreversível a ação, adequada ou não, do futuro professor/educador. (...)

Corolário importante desta descida ao conhecimento do homem foi sempre a Psicologia da Educação, com seus subsídios sobre as "teorias de aprendizagem" e as "etapas de desenvolvimento" que garantiriam o ritmo e a motivação da aprendizagem" (p.54-55).

Este tipo de abordagem não tem se revelado adequado para ajudar o futuro professor a adquirir um conhecimento concreto das crianças com quem terá de trabalhar, por partir de uma concepção genérica e universal de homem.

A mesma crítica pode ser feita quando da introdução de um novo dado – o "social" –, através da disciplina Sociologia Educacional, como componente para a compreensão da socialização, dimensão inerente à natureza humana.

"No entanto, ainda aqui, estávamos longe de ter os elementos necessários à compreensão adequada do(s) homem(s) brasileiro(s) a ser educado e do seu contexto social. Durante muito tempo, a sociedade é estudada como um bloco, único e homogêneo de forma bastante genérica, levando a colocações que, se por um lado serviam a tudo, deixavam as características de cada contexto educativo completamente a descoberto" (p.55).

Assim, as diferentes disciplinas "passavam" princípios pedagógicos gerais que "raramente emergiam de uma percepção crítica da realidade" (p.55). Junto com esta acriticidade, à superficialidade estava presente, quando se pretendia dar conta de uma ciência aplicada (história, sociologia, etc. da educação), sem o domínio da ciência que se pretendia aplicar. É, pois, a partir desse "ideário liberal" e como conseqüência dele que outros problemas se configuram. Um deles seria a já mencionada inadequação entre a escola atual e o novo tipo de aluno que a ela tem acesso: os alunos carentes. Para uns esta inadequação teria como causa principal a origem sócio-cultural do professor. Mello (1983) responde a estas críticas argumentando que:

"As explicações que estabelecem uma relação direta e imediata entre a origem sócio-cultural dos professores primários e o ensino deficiente ou a queda da qualidade do ensino revelam uma posição elitista e repetem o padrão interpretativo dos que retiram da escola qualquer possibilidade de produzir mudanças. Consideram que a origem social do professor é determinante absoluto de sua atuação precária, ou de suas expectativas inadequadas sobre o aluno, negando a influência que provavelmente possuem os cursos de formação. Afinal, é nestes que o professor recebe ou deixa de receber conteúdos que supostamente o preparariam para o exercício profissional. Se ela está atuando precariamente é porque tais conteúdos não estão sendo satisfatórios. Se apresenta expectativas distorcidas, a formação que está recebendo deve concorrer para isso, em algum grau" (p.73).

Para a autora, uma análise histórica dos cursos de formação de professores aponta seu caráter superficial e acadêmico, "não colocando o futuro docente frente às necessidades concretas da estrutura educacional em que ele irá atuar. Por outro lado, faltavam disciplinas que ensinassem como fazer aquilo que era discutido a nível teórico, seja para exercer a função de técnico em educação, seja para exercer a docência nos cursos normais" (p.74).

Brandão (1982) refere-se também a esta inadequação dos conteúdos à realidade e diz ser cada dia mais comum os professores "confessarem", ao assumir uma turma, não dominar os conteúdos que deverão transmitir.

"Agravante dessa situação é o fato de professores/educadores em sua maioria não terem sido preparados para uma autocrítica do conhecimento e, portanto, nem mesmo dispõem de condições para perceber as lacunas e incoerências das bases de sua formação." (p.55).

Note-se que, embora Brandão (1982) e Mello (1983) refiram-se à formação de professores de 1ª à 4ª série, a problemática levantada é perfeitamente válida para os cursos de licenciatura.

A mesma dificuldade, identificada por Brandão (1982), para dominar adequadamente não só os conteúdos de sua matéria, mas também os conteúdos pedagógicos, foi apontada insistentemente num Congresso de Formação de Professores de Matemática, realizado no Instituto de Matemática da UFRJ, em outubro de 1983.

Outro problema anotado com frequência na literatura é a falta de integração vista por diferentes ângulos.

Hamburger (1983) ao analisar alguns dilemas da licenciatura começa por apontar o problema da integração, tal como é proposta na legislação e as contradições que esconde. Segundo ela, a integração entre o conteúdo e a formação pedagógica fica difícil, no momento em que a Reforma desmembrou a faculdade de filosofia por diferentes *campi*, tornando difícil um trabalho conjunto. Esta mesma falta de integração entre os vários institutos é detectada por Santos e Monteiro (1985) na Universidade Federal de Juiz de Fora e para saná-la surge uma proposta de integração através dos conteúdos das matérias pedagógicas.

Para Moreira (1983), esta falta de integração entre as faculdades de educação e as unidades de conteúdos tem dado origem a uma clara separação entre o que e o como ensinar.

Já Fenelon (1983) considera que a falta de integração entre todos os profissionais envolvidos com o problema da formação de professores deve-se ao fato de que "não conseguimos pensar a educação como algo global e único, mas que tem especificidades que não sabemos como preservar, senão quando cada um demarca seu campo e não permite a entrada de outros" (p.1258).

Outra forma de falta de integração surge entre os cursos de licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar. Em outras palavras, não há integração entre os sistemas que forma os docentes e os que os absorvem. Para os participantes do Congresso de Formação de Professores de Matemática (1983), um dos fatores responsáveis por esta falta de integração é a desvalorização do licenciado em matemática em relação ao bacharel e ao profissional de computação.

Para Moreira (1983), esta questão do desprestígio, "da falta de valorização do magistério, enquanto carreira profissional, tem sua origem na própria vida acadêmica" (p.603). No 3º grau, a docência continua sendo vista como "atividade menos nobre" do que a pesquisa.

Uhle (1984) participa deste mesmo ponto de vista. Ao analisar as três funções básicas da universidade – a formação para o exercício profissional, a formação do pesquisador e a formação de docentes – mostra que algumas delas têm sido esquecidas, enquanto que outras estão supervalorizadas. A função supervalorizada é a capacitação profissional, devido à pressão dos alunos e familiares e ao "Estado que investiu maciçamente em uma política tecnicista, especialmente nos últimos anos da década de 1960" (p.91). Esta ênfase na formação como capacitação profissional se deu em detrimento, por exemplo, "da formação de docentes em seus diversos níveis, a qual foi relegada a um segundo plano, justamente no momento em que se pretendeu uma expansão na rede de escolas de 1º e 2º graus" (p.92).

Uma das conseqüências mais imediatas desta falta de integração com o campo de atuação do professor é a má formação dos licenciados. Moreira (1983) atribui esta má formação a um aumento acelerado da população discente nos últimos anos, o que exigiu uma certa "improvisação" de professores. "Como a expansão da pós-graduação, diz ele, a parte mais qualificada do corpo docente foi deslocada para este nível, ficando os professores mais inexperientes, os recém-formados, encarregados dos cursos básicos iniciais e das licenciaturas" (p.603).

Brandão (1982), por sua vez, afirma que:

"Uma vez admitida que a função prioritária do professor hoje no sistema escolar é ensinar, a estas camadas os conteúdos e habilidades escolares que levam ao domínio da cultura que tem valor socialmente, cabe em seguida um grande esforço a nível pedagógico de (re) habilitar-se profissionalmente de forma a cumprir competentemente o seu papel técnico-político" (p.57).

Uma das preocupações fundamentais do professor deverá ser a de suprir as deficiências de sua própria formação através do domínio seguro dos conteúdos e técnicas que deverá transmitir a seus alunos, bem como de reconstruir o fundamento técnico-pedagógico da prática docente, a partir de uma crítica aprofundada das metodologias que normalmente fazem parte do currículo de formação de professores. (Brandão, 1982).

Observa-se, no entanto, que, ao mesmo tempo que se caracteriza esta má formação do professor pela falta de determinadas habilidades, a literatura analisada praticamente silencia sobre estas habilidades. Há habilidades específicas do professor? Quais são elas? São questões que precisam ser mais exploradas.

Uma outra ordem de problemas relacionou-se com a desarticulação em suas múltiplas facetas. A que emerge da literatura com mais vigor é a desarticulação entre teoria e prática. Candau e Lelis (1983) estudam detalhadamente a questão e, retomando os dois termos a partir de sua origem, mostram diferentes esquemas de relacionamento entre eles e suas implicações para a formação do educador.

Uma primeira forma de conceber esta relação seria a visão dissociativa. Neste caso, a ênfase estaria ou na formação teórica ou na formação prática. A consequência seria um currículo com justaposição de disciplinas, sem comunicação entre elas. Outra forma de entender a relação teoria-prática seria a visão positivo-tecnológica. Neste caso, eles seriam coisas separadas, mas não opostas e haveria o primado da teoria sobre a prática. Em termos de formação de professores, teríamos, de um lado, a proliferação de propostas pedagógicas com ênfase na organização racional, na eficiência, etc. e, de outro, o parcelamento do trabalho pedagógico com o aparecimento de vários especialistas. A tecnologia, vista como elemento mediador, é neutra; o educador é um engenheiro do comportamento; a visão analítica procura medir resultados observáveis e mensuráveis. Uma terceira maneira de encarar esta relação seria a visão de unidade. Neste caso, "teoria e prática são consideradas como o núcleo articulador da formação" (p.17). O educador ideal não se define mais "em função de um conjunto de habilidades estabelecidas *a priori* (...) e sim como aquele que busca "resposta para as diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social (p.17). O "que" e o "como" ensinar devem estar articulados ao "para quem" e "para que" ensinar. Neste sentido, a unidade teoria-prática deve ser trabalhada por todos os componentes curriculares.

Ronca (1983) insiste na mesma idéia e diz que "na formação do professor, que deve ser entendida como um processo permanente, deve ser recuperado o conceito de praxis, tão desgastado pelo uso indiscriminado. Refiro-me, diz ele, à união indissolúvel entre reflexão e ação" (p.8). E mais, este processo de formação "deverá ter sempre como fio condutor a unidade da prática e da teoria e não pode ser reduzido ao 'treinamento' de um conjunto de técnicas e de métodos de ensino" (p.9). A preocupação básica de todo e qualquer programa de 'formação' de professores não deve ser a de transmitir conteúdos de Didática, Filosofia ou Psicologia, mas a de preparar educadores que se sintam comprometidos com um certo projeto de sociedade (p.9).

Santos e Monteiro (1985) também identificam como um dos principais problemas dos cursos de licenciatura da UFJF a desarticulação entre teoria e prática.

Duarte (1985), ao tecer comentários sobre o compromisso político do educador no ensino da matemática, situa o problema da desarticulação ao nível de conteúdo e método. Diz ele: "através da relação entre o conteúdo e a forma da transmissão/assimilação do saber, possibilita-se aos educandos o desenvolvimento de um modo de conhecer a realidade e agir sobre ela, coerente com o objetivo de criação de uma nova organização social" (p.53). Segundo o autor, há necessidade de que o professor contribua para que os alunos desenvolvam um modo de pensar e agir que possibilite captar a realidade, enquanto processo, para captar as possibilidades de transformação do real. Para isso, é necessário que conteúdo e método estejam adequadamente articulados.

Finalmente, uma outra forma de desarticulação apontada por Santos e Monteiro (1985), Gomide (1983), Pais (1983) e pelo Congresso de Formação de Professores de Matemática (1983) é a que existe entre os cursos de bacharelado e licenciatura. Todos os autores acusam uma valorização maior do bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador. Ao mesmo tempo, há um total desconhecimento por parte dos professores com relação aos conteúdos que são ensinados nas disciplinas específicas e nas disciplinas pedagógicas. Geralmente os professores não têm contato entre si e não conhecem o trabalho uns dos outros.

As questões específicas

Algumas das questões tratadas na literatura analisada, dizem respeito às **disciplinas que integram a formação pedagógica** dos cursos de licenciatura. Convém salientar que, dos onze artigos analisados, sete se referem à disciplina didática geral e quatro à prática de ensino. Não foram encontrados trabalhos que abordassem a problemática interna das demais disciplinas pedagógicas. No entanto, alguns aspectos referidos às disciplinas estrutura e funcionamento do ensino de 1^o e 2^o graus e/ou psicologia da educação, integrantes do currículo mínimo dos cursos de licenciatura, assim como a outras disciplinas pedagógicas eventualmente oferecidas por determinadas instituições, emergem no relato de experiência (item 2.3.2).

No que diz respeito à disciplina **didática geral**, o amplo movimento de revisão do ensino e da pesquisa na área, suscitado principalmente a partir do 1^o Seminário **A Didática em Questão** (PUC/RJ - 1982), marca fortemente os artigos produzidos. Os principais aspectos abordados são: a crítica dos enfoques reducionistas, modernizadores e/ou unilaterais e pretensamente neutros da didática, a análise dos programas de didática geral oferecidos pelos cursos de licenciatura, o objeto de estudo da didática e sua especificidade e busca da reconstrução do conhecimento, da pesquisa e do ensino na área. Caminha-se na direção de uma análise contextualizada da prática docente e de uma visão articulada de suas diferentes dimensões – humana, técnica e sócio-política. Propõe-se a superação de posições críticas, enfatizando-se a construção de uma competência didática, em que a instrumentalização se dá em íntima relação com uma visão crítica e situada da prática pedagógica. Percebe-se que o “movimento” de revisão da didática vai clarificando a direção e o enfoque a enfatizar, mas ainda tem um caminho a percorrer na linha da reconstrução do conhecimento na área. Uma questão emergente é a que se refere ao próprio objeto da didática geral e à pertinência desta disciplina. Junto com a sua afirmação, numa perspectiva de revisão crítica superadora dos enfoques até então dominantes, surge a discussão da própria possibilidade de uma didática geral. Alguns afirmam que a referência a um objeto específico é inerente ao processo didático e, portanto, toda didática é específica, isto é, refere-se a um âmbito determinado do conhecimento – matemática, língua portuguesa, história, etc. Nesta perspectiva, a disciplina didática geral seria eliminada do currículo das licenciaturas e seriam introduzidas as didáticas especiais, ou seu conteúdo seria incorporado pelas práticas de ensino.

Abordando esta temática, Soares (1985) afirma que o redirecionamento da didática deveria começar pelo próprio objeto de estudo da área: o processo de ensino-aprendizagem. A autora considera que o ensino é um fenômeno independentemente da aprendizagem, com uma especificidade própria que o torna legítimo, como objeto de estudo da didática. O fenômeno especificamente didático é a aula, tal como ocorre

e transcorre. À didática geral corresponderia este objeto de estudo:

“A aula, em sua essência, isto é, busca-se analisar e descrever a aula como fenômeno que apresenta certas peculiaridades e regularidades, independentemente da diversidade de contextos em que se dá e da diversidade de conteúdos que nela se desenvolvem. (p.41).

“Somente a partir desta descrição da prática pedagógica – tal como realmente ocorre na sala de aula – poderemos tentar elaborar uma nova Didática para uma competência técnica que se fundamente não na mera denúncia, mas no conhecimento da prática a que essa denúncia se refere.” (p.41).

Quanto à **prática de ensino**, dos quatro artigos analisados, três abordam experiências concretas (Araújo, (1983), Barbieri e outros (1984) e Carvalho (1985)) e um a problemática relativa à formação do professor de Prática de Ensino (Mediano, 1984). Barbieri e outros (1984) destacam que as intermináveis discussões, que gera o tema prática de ensino, derivam da própria peculiaridade desta disciplina que, sendo da área pedagógica, depende igualmente da área de conteúdo específico. É no âmbito da Prática de Ensino que se percebe de forma privilegiada as contradições existentes nos currículos das licenciaturas.

Quanto aos aspectos de natureza mais operacional, são abordados temas tais como: adequação dos conteúdos tratados à realidade do ensino nas escolas de 1º e 2º graus, carga horária da disciplina, momento de sua inclusão no curso, relação entre a universidade e as escolas, participação dos licenciados na preparação e execução das atividades e acompanhamento, supervisão e avaliação dos estágios.

Carvalho (1985), a partir da preocupação com uma participação efetiva da universidade no ensino público, advoga que, através dos estágios supervisionados, se passe de uma pesquisa sobre a escola a uma pesquisa na escola. Os alunos estagiários seriam levados a auxiliar de fato os professores em suas necessidades e, assim, perceberiam eles próprios os problemas da realidade escolar e os trariam para informar e orientar o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino.

No que diz respeito à problemática da formação do professor de prática de ensino, Mediano (1984) parte dos seguintes pressupostos: a) a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar, por acreditar que este professor deve conhecer profundamente a área com que trabalha, mas também deve compreender o fenômeno educativo na sua totalidade: b) a necessidade de relacionar teoria e prática, numa concepção dialética e c) a necessidade de se viver a relação teoria e prática, durante todo o curso de graduação, através de estágios supervisionados. Preconiza que a formação desse professor deva atender aos três objetivos que assinala Saviani (1980) para a formação do educador:

- desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- proporcionar-lhes uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz.

Aos professores de prática de ensino, correspondente a ajudar, os futuros professores “a integram, num todo significativo, problemas tão distintos, e a compreenderem que ocorrências tão diversificadas, como são as situações de escolas oficiais e

particulares, são fruto de uma mesma realidade, a sociedade de classes com suas injustiças e uma distribuição desigual dos bens materiais e culturais" (p.142). Segundo a autora, o professor de prática de ensino precisa de uma fundamentação teórica variada e diversificada, conhecer as estruturas básicas de sua disciplina e seus princípios gerais, a fim de, em determinadas situações, poder levar o licenciando a compreender o que é mais importante do que dar a matéria toda, é dar o essencial.

Preconiza também uma formação teórica em ciências da educação, pois o professor de prática de ensino terá que orientar os licenciandos a selecionar os conteúdos em função de situações concretas, situações intra-escolares, que, por sua vez, refletem uma série de variáveis extra-escolares. Terá que ser capaz de inferir situações sociais mais amplas, que são as que dão origem a inúmeros problemas. Pesquisa e ensino devem caminhar juntos, pois "o professor de prática de ensino precisa ser alguém capaz, de juntamente com seus licenciandos, pesquisar a realidade educacional e buscar soluções aos problemas encontrados e, juntos, experimentar as alternativas de soluções" (p.145). Sugere que o professor de prática de ensino tenha a sua instrumentalização técnica no movimento ação/reflexão/ação, em busca de soluções para os problemas das escolas de 1º e 2º graus em cursos de licenciatura.

Concluindo, afirma a necessidade dos professores de conteúdo específico terem a escola como horizonte de preocupações na formação do licenciando, integrando a formação específica com a formação pedagógica, e lança a idéia de que "todo professor que concorre à formação de professores de 1º e 2º graus seja também, *latu-sensu* um professor de prática de ensino" (p.147).

Além de analisar a problemática das disciplinas pedagógicas, a literatura estudada aborda também **problemas específicos** enfrentados por determinados cursos. Catorze artigos tratam destes problemas: um abordando questões relacionadas às licenciaturas curtas em ciências e estudos sociais, três ao ensino de ciências, especificamente no que diz respeito à química, física e biologia, seis ao ensino da matemática, dois ao ensino de história, um ao ensino de letras e um ao ensino de educação física.

No que se refere à questão dos cursos de **licenciatura curta em ciências**, Gomide (1983) analisa a posição da SBPC, que se manifesta contrária à implementação destes cursos. Esta posição é baseada no fato da não-existência da pesquisa integrada na área de ciências, o que implica a não-existência de ciência integrada e impossibilita o surgimento de tal integração a nível de ensino. Mas, por sua vez, não elimina a possibilidade do ensino integrado de ciências na perspectiva de um trabalho interdisciplinar, resultante do convívio de especialistas. Gomide destaca que a SBPC utiliza também, como justificativa para sua posição, a impossibilidade de se conceber pesquisadores e docentes como indivíduos diversos e o conflito existente entre a amplitude do currículo para a formação do professor de ciências e a exiguidade do tempo para formá-lo em cursos de curta duração.

A análise dos problemas de formação de professores de ciências, realizada por Hamburger (1983) a partir das Leis nºs 5.540/68 e 5.692/71 e da Resolução nº 30/74, também considera conflitante a integração da física, química e biologia com a prática de pesquisa na área. Por essa razão, ao seu ver, esta integração se tornaria superficial a nível de ensino.

O único texto que se refere aos problemas de experiências com licenciatura curta em ciências é o do Paiva (1983), que relata a experiência realizada na Universi-

dade Federal do Rio Grande do Norte, chegando às seguintes conclusões:

"O desconhecimento acerca das bases que fundamentam o ensino "superior curto", o desinteresse pelo ensino médio e, conseqüentemente desprezo em relação aos cursos de licenciatura, o descaso no atendimento das principais características do ensino integrado, o desinteresse na estruturação e no desenvolvimento dessa modalidade de licenciatura na UFRN, por parte do seu estafe, determinaram o seu fracasso, tanto em relação ao primeiro como ao segundo propósito subjacentes à adoção da Licenciatura Curta em Ciências nessa Instituição de Ensino." (p.39).

Paiva acrescenta ainda que, por não possuir programas específicos, o curso ministrava as disciplinas com os mesmos conteúdos e formas de tratamento oferecidos aos alunos da licenciatura plena e do bacharelado. Todos os problemas evidenciados terminaram por caracterizar a Licenciatura Curta da UFRN mais "como um 'ciclo básico' para os demais cursos, do que como um curso de preparação de professores de Ciências" (p.42).

Embora sem fazer alusões às licenciaturas plenas ou curtas Carraher (1985) subsidia, através de seu artigo, as críticas ao processo de formação do professor, à medida que critica a prática docente no ensino das ciências. Suas críticas consistem em atacar a forma como são tratados os problemas científicos no processo de ensino. Segundo ele, estes são tratados fundamentalmente como problemas de linguagem, refletindo a crença de que a linguagem controla o pensamento e, conseqüentemente, que a capacidade de repetir verbalmente definições e explicações implica compreensão de matérias. Para Carraher, os problemas do ensino das ciências são agravados, ainda mais, pelos equívocos ocorridos na seleção de conteúdos, que quase nunca consideram a perspectiva do aluno de ciências, no que se refere a explicar o meio que o cerca, contribuindo dessa forma para impossibilitar a formação de cientistas.

Quanto às disciplinas práticas mais especificamente, Zunino (1984) demonstrou, através da pesquisa realizada na Universidade de Santa Catarina, na região de Blumenau, que estas, no curso de química, são consideradas comumente como de pouca relevância. Esta desvalorização das disciplinas práticas é associada, pelos pesquisados, à falta de rigor no processo de desenvolvimento das mesmas, principalmente nos processos de avaliação, o que facilita tornar comum a falta de domínio dos conceitos e princípios químicos dos experimentos em laboratórios.

A questão do uso do laboratório no ensino das ciências é também analisada por Gonçalves (1983) que concluiu, através de pesquisa realizada em cursos de 2º grau de diferentes estados brasileiros, que há um despreparo do professor de ciências para o uso do laboratório.

Um outro curso, nesta área, que se apresenta também como alvo de inúmeras críticas em função de seus problemas específicos é o de licenciatura em matemática. Estas críticas, entretanto, manifestam-se, na maioria dos textos, através da crítica ao processo de ensino de matemática, denunciando apenas indiretamente a existência de problemas na formação do professor.

Carraher (1985) afirma, por exemplo, que a prática educacional no campo da matemática reflete a crença de que a formalização matemática representa a cientificidade, assim sendo, acredita-se que saber usar fórmulas e calcular respostas significa dominar conhecimentos científicos relacionados com essas fórmulas.

Carvalho (1985), por sua vez, acredita ser necessário e urgente o questionamento dos objetivos da aprendizagem da matemática, pois, do contrário, este ensino continuará desenvolvendo-se de uma forma mecanizada, o que dificulta e pode impossibilitar a formação de um pensamento crítico.

Araújo (1984) concluiu, através de uma pesquisa realizada em Natal/Rio Grande do Norte, que buscava conhecer os problemas mais enfrentados pelos professores em sala de aula, que estes não conhecem as etapas da aprendizagem da matemática, bem como, os estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Martins (1982) em sua análise sobre a pesquisa em matemática, denuncia a fragilidade das propostas implementadas no ensino desta disciplina, por carecerem de experimentação e pela ausência de preocupações com as questões relacionadas ao processo de formação do professor.

Quase toda a problemática evidenciada nos vários textos analisados está presente no já mencionado Relatório do Congresso de Formação de Professores de Matemática, realizado em 1983 na UFRJ. Neste congresso, os participantes chegaram à conclusão de que os professores de matemática têm, de modo geral, conhecimentos insuficientes de pedagogia e psicologia e, por outro lado, dificuldades com o próprio conteúdo da matéria. Estes fatos, segundo o Relatório, são responsáveis pela incapacidade do professor para adaptar os conteúdos da matemática à realidade do ensino de 1º e 2º graus, apesar da formação pedagógica que obtiveram em seus cursos de formação. Como problemas mais frequentes do ensino da matemática são apontados:

- professores meros expositores de matéria e alunos passivos;
- formalização prematura de conceitos e prioridades;
- transformação da matemática e adestramentos específicos que contribuem para a "estupidificação" dos alunos, ao invés de promover o seu desenvolvimento crítico e lógico;
- total desorganização da geometria que se reduziu à memorização de teoremas e suas demonstrações;
- falta de visão da matemática como um todo - o aluno não se apercebe da relação entre as diferentes áreas da matemática e muito menos de sua relação com outras disciplinas;
- desrespeito às fases de desenvolvimento cognitivo dos alunos e consequente formação de bloqueios psicológicos;
- substituição das experiências e atividades infantis, tão necessárias na fase elementar, pelo recurso do livro didático.

Como principal causa destes problemas, o Relatório aponta a inadequação dos cursos de licenciatura em relação à diversidade da realidade onde os licenciados vão atuar, advinda da falta de entrosamento entre os sistemas que formam os docentes e os que os absorvem.

Qualquer redefinição das finalidades últimas dos cursos de licenciatura, visando a um melhor direcionamento da tarefa de formação dos docentes de matemática, passa, segundo o Relatório, pelo enfrentamento dos seguintes entraves:

- a obrigatoriedade do ciclo básico indiferenciado;
- as licenciaturas polivalentes previstas pela Lei nº 5.692/71;
- as resoluções do C.F.E. relativas à licenciatura em ciências.

Retomando a questão dos cursos de licenciatura curta para introduzirmo-nos nos problemas específicos da **área das ciências sociais**, evidenciados na literatura estudada, tomamos inicialmente a análise de Hamburger (1983). Segundo ela, a interação da história e da geografia na forma de estudos sociais em cursos de licenciatura nega o caráter de ciência destas disciplinas, além de implicar um saber polivalente, que dificilmente se adquire em pouco tempo, a não ser de modo superficial.

Brandão (1982), embora detendo-se na análise da educação em história, afirma que alguns professores e alunos consideram como causa da ineficiência desta educação, entre outros fatores, a introdução dos estudos sociais. Sem referir-se à questão das licenciaturas curtas a autora admite que a "ineficiência do processo ensino-aprendizagem, decorre da ausência de historicidade da prática pedagógica, ou seja, a educação não recupera em seu processo os nexos entre escola e vida", em virtude "da maneira como esse processo é apresentado pelo educador que não explicita a forma pela qual educando e educador se inserem na sociedade" (p.4).

Fenelon (1983), atendo-se especificamente à questão da formação do profissional de história e da realidade deste ensino, parte do questionamento da atual concepção de história vigente no contexto capitalista de organização e divisão do trabalho intelectual e manual, onde se produz um tipo de conhecimento totalmente desvinculado da realidade social. Nesta perspectiva ela afirma:

"De fato, dissociado da prática, o fazer História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despoliticado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa, destinada a desenvolver nos alunos o mito da "memória nacional", com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis (p. 27). (...)

"Teoricamente, concebemos a História quanto conhecimento como um processo de interação entre teoria e prática... na prática, entretanto, creio que transmitimos... uma concepção de História que busca verdades absolutas... e com isto acabamos nos distanciando cada vez mais de nossa realidade e do concreto que buscamos conhecer." (p.30).

Referindo-se aos departamentos de história, Fenelon critica o fato destes não cogitarem nada sobre o tipo de profissional que querem formar, o como se encarar esta formação e que objetivos devem ser definidos para alcançar este propósito, além do que, caracteriza a informação oferecida aos alunos como livresca e atomizada e denuncia o fato de não se destinar tempo algum à prática de investigação, o que levaria ao questionamento da produção intelectual e da realidade concreta. Dessa forma, segundo Fenelon,

"estamos simplesmente formando reprodutores de uma ciência já pronta e acabada, sem nenhum referencial teórico ou metodológico, senão aqueles das teorias já cristalizadas e estáticas. Com isto se perde o sentido do dinamismo da História e se impede qualquer perspectiva de compreensão da possibilidade de mudança e da situação do historiador também como agente do processo, capaz de agir sobre ele e de transformá-lo." (p.28).

Finalmente, cumpre acrescentar que Fenelon afirma que a dicotomia na formação do bacharel e do licenciado necessita ser superada, o que implicará pensar-se o ensino e a pesquisa como um processo único e, conseqüentemente, a formação do historiador, seja ele mais voltado para a pesquisa ou para a docência, também como um processo único.

Na área de ciências humanas apenas mais um curso apareceu na literatura estudada com seus problemas evidenciados, assim mesmo de forma sintética. É o caso do curso de letras analisado por Pais (1983), que o define como sendo um curso de bacharelado acrescido das matérias pedagógicas sem objetivos claros.

Deslocando-nos para a área de educação física evidencia-se a análise de Carmo (1983) que identifica esta educação "como uma atividade sem continuidade, sem articulação, sem unidade, sem consistência, sem relação com a realidade" (p.32). Por outro lado, a graduação em Educação Física é também considerada, pela autora, como um processo desarticulado e inconsistente onde o professor é instruído para ter competência técnica, sem consciência política, ou para tornar-se um teórico, com alguma consciência política, sem, no entanto, ter competência técnica, não podendo, por conseguinte, intervir na realidade do ensino de sua disciplina. Daí porque é explicável, através de pesquisas realizadas nos cursos de licenciatura em educação física, chegar-se às conclusões de que os cursos não capacitam o aluno a "lidar com situações, detectar e resolver problemas atinentes à sua área, quer na perspectiva da educação, quer na perspectiva do tipo de sociedade em que se vive. Assim limitado, o aluno, quando no exercício de sua profissão restringe-se a reproduzir o que obteve a nível de informações por reconhecimento ou memória, sem autonomia e de forma acrítica" (p.35).

Conclui-se que a problemática vivida pelos cursos de licenciatura em suas especificidades, evidenciada na literatura estudada, perpassa tanto pelos problemas que dizem respeito às questões de fundo, como pelo repensar da concepção da própria ciência e pelas finalidades dos referidos cursos, assim como pelas questões operacionais do cotidiano, ressaltando-se que, considerado a quantidade e a diversidade dos cursos de licenciatura existentes, o número que foi alvo de análise foi bastante reduzido.

RELAÇÃO DOS ARTIGOS ANALISADOS

- ANDRÉ, M. et alii. Análise dos programas de didática do estado do Rio de Janeiro. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (59):20-3, jul./ago. 1984.
- ARAÚJO, A.P. Avaliação do estágio de prática de ensino do curso de licenciatura plena em Matemática na UFRN. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (46):75-8, ago. 1983
- _____. Problemas do professor de Matemática no ensino de 1º e 2º graus. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 36(6):945-9, jun. 1984.
- ARROYO, M.G. Quem de-forma o profissional do ensino?, *Revista de Educação AEC*, Brasília (58):7-15, out./dez. 1985.
- BALZAN, N.C. Nós, professores de licenciatura. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):18-24, 1983.
- BARBIERI, M.R. et alii. Doze anos de prática de ensino. *Educação e Sociedade*, São Paulo (18):144-51, ago. 1984.
- BRANDÃO, B. et alii. Para uma educação em História; o lugar da História no processo pedagógico. *Boletim da História*, Rio de Janeiro (1):4-7, 1982.
- BRANDÃO, Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40):54-7, fev. 1982.
- CAMARGO, D.A.F. A didática nos cursos de formação de professores um enfoque piagetiano. *ANDE*, São Paulo (9):43-6, 1985.
- CANDAU, V.M. A didática e a formação de educadores: a busca da relevância. *ANDE*, São Paulo, 3(6):37-41, 1983.
- _____. & LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (55):12-8, nov./dez. 1983.
- CARMO, A.A. & ARAGÃO, R. Aspectos críticos de uma formação crítica. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):32-7, 1983.

- CARRAHER, D.W. et alii. Caminhos de descaminhos no ensino de Ciências, *Clência e Cultura*, São Paulo, 37(6):889-96, jun. 1985.
- CARVALHO, A.M.P. Os estágios de prática de ensino de Física: ação participativa nas escolas estaduais de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (53):61-7, maio 1985.
- CARVALHO, D.L. & ONAGA, D.S. A que serve a educação matemática. *ANDE*, São Paulo (9):47-50, 1985.
- CONGRESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, Rio de Janeiro, 1983. *Anais...* Rio de Janeiro, UFRJ, s.d.
- DUARTE, N. O compromisso político de educador no ensino da matemática. *ANDE*, São Paulo (9):51-7, 1985.
- FENELON, D.R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):24-31, 1983.
- _____. A licenciatura na área de Ciências Humanas. *Clência e Cultura*, São Paulo, 35(9):1257-62, set. 1983.
- GIOVANNI, M.L. Área de Estudos Sociais: uma proposta de trabalho para o 1º grau. *Educação e Sociedade*, São Paulo (13):132-43, dez. 1982.
- GOMIDE, E.F. A licenciatura na área de Ciências Exatas e Naturais. *Clência e Cultura*, São Paulo, 35(9):1254-7, set. 1983.
- GONÇALVES, E.S. Ensino e aprendizagem da Física nas escolas de 1º e 2º graus. *Clência e Cultura*, São Paulo, 35(7):743-5, jul. 1983.
- HAMBURGER, A. Alguns dilemas da licenciatura. *Clência e Cultura*, São Paulo, 35(3):307-13, mar. 1983.
- LIBÂNEO, J.C. Didática e prática histórico-social. *ANDE*, São Paulo, 4(8):22-31, 1984.
- _____. Saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. *ANDE*, São Paulo, 1(4):40-4, 1982.
- MARTINS, J. & DANTE, L. R. A pesquisa em Educação Matemática. *Educação Matemática* (2):44-51, s.d.
- MEDIANO, Z.D. A formação do professor de prática de ensino. *Educação e Sociedade*, nº 17, abril/84, p. 138-148. São Paulo (17):138-48, abr. 1984.
- MELLO, G.N. et alii. As atuais condições da formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (45):71-8, maio 1983.
- MOREIRA, R. A reformulação dos estudos pedagógicos de nível superior. *Clência e Cultura*, São Paulo, 35(5):598-605, maio 1983.
- OSOWSKI, C.I. & SCHEIKEL, M.F. Planos de didática: compromisso com quem e para quem? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (66/67):11-9, set/dez. 1985.
- PAIVA, A.P.M. Licenciatura curta – acerto ou equívoco. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):37-43, 1983.
- PAIS, C.D. Problemas e proposições concernentes ao bacharelado e licenciaturas de letras e a sua articulação com o ensino de 1º e 2º graus. *Clência e Cultura*, São Paulo, 35(9):1264-73, set. 1983.
- RONCA, A.C. Desmitificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):5-10, 1983.
- SANTOS, L.D. & MONTEIRO, M.B.A. Um estudo sobre a integração das matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFJF; relatório parcial da pesquisa. Julz de Fora, s.ed., 1985. mimeo.
- SCHEIBE, L. O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática. *ANDE*, São Paulo (5):39-41, 1982.
- SOARES, M.B. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. *ANDE*, São Paulo (9):39-42, 1985.
- UHLE, A.B. O isolamento social da universidade. *Educação e Sociedade*, São Paulo (18):90-6, ago. 1984.
- ZUNINO, A. Os cursos práticos de Química na universidade são realmente efetivos? *Revista de Divulgação Cultural*, (22):45-53, 1984.

Experiências Desenvolvidas

Foram identificadas, através da literatura analisada, oito relatos de experiências desenvolvidas em universidades (Quadro I), das quais uma única abrange a reformu-

lação da licenciatura como um todo. A maior parte delas (6) focalizam a formação pedagógica e, destas três referem-se exclusivamente à prática de ensino. Uma experiência se apresenta como "extensão sócio-educacional". De todas as experiências relatadas quatro se situam no âmbito das licenciaturas em ciências (duas em ciências biológicas, uma em física e uma em matemática), uma refere-se à licenciatura em história e três às disciplinas pedagógicas comuns a todas as licenciaturas. Os relatos analisados, de modo geral, apresentam a problemática das licenciaturas e propõem formas de superá-la. Todos apontam na direção de trabalhar a relação teoria-prática no processo de formação do professor.

Quanto à experiência de reformulação do curso como um todo – Licenciatura em Matemática (UNICAMP) – esta pode ser caracterizada da seguinte maneira: para evitar a "desvinculação da formação especial e pedagógica, decorrente naturalmente na falta de integração, na universidade, das áreas envolvidas na formação do professor" (Riper, p.44), foi organizado um currículo integrado onde o bloco de disciplinas funciona como espinha dorsal do curso, levando em consideração tanto as exigências de currículo mínimo proposto pelo Conselho Federal de Educação, como as condições do ambiente educacional no qual os futuros professores irão exercer sua profissão. Este bloco de disciplinas é desenvolvido através de projetos elaborados sob a orientação de um grupo interdisciplinar de professores. Assim, no início do semestre letivo, são planejadas com alunos e professores (do Instituto de Matemática e da Faculdade de Educação) as atividades a serem desenvolvidas: são escolhidos os temas para o desenvolvimento dos projetos e a partir daí realizam-se encontros sistemáticos entre os alunos.

Nos projetos integrados I e II, os alunos elaboram (em grupos pequenos e/ou individualmente) projetos de ensino para 1º e 2º graus sobre temas por eles escolhidos, a partir de normas estabelecidas nos guias curriculares da Secretaria de Educação; os professores do Instituto de Matemática orientam os alunos com relação ao aprofundamento dos conceitos referentes ao tema escolhido e os professores da Faculdade de Educação orientam os alunos com relação ao estudo das diferentes formas de abordagem, segundo as quais o mesmo tema poderia ser desenvolvido, às possíveis formas de seqüência dos conteúdos e à escolha de alternativas para a avaliação dos mesmos. No final do semestre, os alunos apresentam e discutem, sob forma de seminários, os projetos que desenvolveram.

Assim, não existem "aulas" das chamadas disciplinas pedagógicas: os conteúdos de Psicologia Educacional (Aprendizagem e Adolescente), Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º graus e Didática deverão ser assimilados pelos alunos, no decorrer do curso de graduação, na medida em que desenvolvem seus projetos. Via processo de interdisciplinaridade, o foco se dá nos projetos desenvolvidos e, conseqüentemente, nos conceitos que determinam o que, a quem, quando, porque e como ensinar.

No segundo semestre, o procedimento é idêntico. Através da disciplina Projeto Integrado II, desenvolvem um tema relacionado ao ensino de 2º grau.

No 3º e 4º semestres os licenciandos, pelas disciplinas Grupo de Trabalho I e II, tomam contato com os alunos de 1º e 2º graus e em função da realidade observada criticam os projetos por eles elaborados, a partir da fundamentação teórico-prática das áreas interdisciplinares envolvidas nos projetos I e II.

Esse tipo de encaminhamento tem seqüência nas demais disciplinas componentes do currículo. Em História da Ciência I, o aluno analisa o ensino da matemática, fundamentado na dimensão histórica da matemática como ciência, evidenciando sua

QUADRO 1 – Caracterização das experiências desenvolvidas

AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	ÂMBITO	CARACTERIZAÇÃO
RIPER	83	UNICAMP	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Projeto de reformulação global da licenciatura
BASSANEZI	83	UNICAMP	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Prática de Ensino de História
BARBIERI	84	USP – Ribeirão Preto	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Prática de Ensino de Biologia – cursos extraclasses oferecidos a alunos de 1º e 2º graus
CARVALHO	85	USP	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Prática de Ensino de Física – integração com a problemática das escolas de 2º grau
CODENOTTI	83	Un. Passo Fundo/RS	EXTENSÃO SÓCIO-EDUCACIONAL	Licenciatura em Ciências Biológicas – desenvolvimento do projeto – piloto de ensino de Biologia; articulação escola de 1º grau
COELHO	85	UFGo	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Introdução de disciplina, eliminação e fusão de disciplina e distribuição de disciplina ao longo do curso
AROUCA	83	UNICAMP	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Introdução de disciplinas em substituição de outras
LÜDKE	84	PUC/RJ	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Articulação das disciplinas pedagógicas com observação nas escolas da comunidade

função no desenvolvimento das teorias de ensino a ela vinculadas. Em História da Ciência II, elabora uma síntese teórica envolvendo a história da matemática e a dimensão psicológica, filosófica e sociológica do conhecimento. Nas práticas de Ensino de Matemática e Estágios Supervisionados I e II, executará os projetos elaborados em Fundamentos de Matemática Elementar I e II, respectivamente, através da prática instrumental supervisionada de 1º e 2º graus.

A proposta inicial era deixar o aluno trabalhar por si, solicitando o auxílio dos professores quando fosse necessário. Depois de dois anos, chegou-se, a partir da própria experiência, a oferecer ao aluno uma estrutura mínima de onde partir para o seu projeto. Verificou-se, com as primeiras turmas, que deixar ao aluno a iniciativa dos encontros com os professores, na medida de suas necessidades, não foi satisfatório, pois a dicotomia entre as áreas persistia.

A fim de efetivamente eliminar essa divisão foi estabelecido, por alunos e professores, a necessidade de encontros semanais entre os grupos de alunos e os professores orientadores (um especialista em matemática e, pelo menos, um professor da área pedagógica), para que houvesse um melhor acompanhamento dos projetos e uma integração real entre as áreas, dado que os aspectos de conteúdo específico e pedagógico eram abordados simultaneamente.

Concluindo, os autores acreditam "que esta proposta para a formação de professores, entre outros aspectos, estimula a criatividade do aluno, motiva professores e alunos para uma forma mais eficaz de trabalho em substituição às tradicionais aulas, oportunizando o comprometimento de ambos com a realidade educacional, através do desenvolvimento de projetos, cuja viabilização é testada ao longo do curso, podendo ser considerada como uma tentativa muito válida para a formação de professores de 1º e 2º graus" (Riper, p.47).

Com relação às experiências que focalizam a formação pedagógica, abordaremos primeiramente as que tratam da prática de ensino.

Numa das experiências foi feita uma proposta de integração entre a UNICAMP e a Escola "Barão Geraldo de Menezes", com o objetivo de minimizar as precárias condições de funcionamento da Prática de Ensino das licenciaturas de modo geral e, em particular, a de História. O vínculo entre a universidade e a escola estadual foi mantido através da professora de Prática de Ensino de História da UNICAMP e a de Estudos Sociais da referida escola.

Estagiários e professores entendiam que para executar as atividades propostas seria necessário: "proporcionar a troca de experiências entre o pessoal envolvido e refletir sobre as mesmas, buscando o aperfeiçoamento do processo educativo" e "permitir ao estagiário a sua participação direta e efetiva nos diversos momentos do trabalho com alunos do 1º grau". Para isso, "o ingresso do professor-aluno à escola foi vinculado ao compromisso de participação direta nos diversos momentos do trabalho com os educadores, dentro e fora da escola, assumindo inclusive a responsabilidade pelo aproveitamento dos mesmos"; ademais, "a professora da escola participou das aulas-seminário de Prática de Ensino de História da UNICAMP, em que se discutia o planejamento do curso, os recursos didáticos, a avaliação e soluções para as dificuldades surgidas" (Bassanezi, p.9).

Avaliando a experiência, os membros da equipe constataram dois grandes problemas. Por um lado, precisavam de maior disponibilidade de tempo para que pudessem reunir-se mais vezes e, por outro, a participação dos professores-alunos se restringiu a apenas duas das quatro aulas semanais das 6ªs. séries, durante o semestre,

tendo em vista o horário de suas aulas na universidade e não-coincidência do calendário da mesma com a escola.

Concluiu a equipe que o saldo foi positivo. O estagiário teve "oportunidade de encontrar na escola um verdadeiro campo de trabalho... pôde por em prática métodos e técnicas apreendidas teoricamente; pôde refletir sobre o próprio curso, propondo sugestões e reformulações". Por sua vez, a citada escola supriu em parte, "na área de estudos sociais, a ausência de um serviço de orientação pedagógica... mudar a postura dos professores da escola em relação ao estagiário, e, finalmente, o professor-aluno, por ser mais jovem, ofereceu maiores elementos de identificação para o aluno de 1º grau, como modelo de estudante, de pesquisador, de interessado pela história" (p.10).

Outra experiência que trata da prática de ensino foi desenvolvida pela USP (Ribeirão Preto), durante doze anos, e dividiu-se em três etapas.

Na primeira etapa (1970-74), os alunos preparavam blocos de experiências e ministravam aulas práticas aos grupos de alunos de 2º grau de uma escola estadual convidados a vir à faculdade. Buscava-se autonomia para decidir sobre programas e refletir sobre o seu desenvolvimento.

O distanciamento entre a realidade das escolas e o treinamento na faculdade provocou a transferência do estágio para as escolas estaduais da cidade. No entanto, as bases de programação e da parte prática de laboratório ainda eram desenvolvidas na faculdade.

Na segunda etapa (1975-80) houve a preocupação de aproximar os estagiários das condições concretas das escolas. Além das competências referentes à primeira fase, juntou-se também a competência para identificar e lidar com as variáveis ligadas ao processo ensino-aprendizagem, onde devia pesar tanto a fundamentação dada pelas disciplinas de conteúdo, como a das pedagógicas. Daí passou-se a exigir não só a elaboração de um programa de ensino, como também uma postura crítica do professor. Houve tentativa de substituição do professor nas escolas da comunidade, idéia logo abandonada, pois os professores não tinham possibilidade de influir nos programas da escola.

Na terceira etapa (atual, 1982), o programa de Prática de Ensino tem como pressuposto fundamental a autonomia dos professores no processo de decisão. O programa deve ser flexível. Os futuros professores aprendem a formular alternativas no processo. O conteúdo proposto está sujeito a mudanças determinadas pelo próprio dinamismo dos grupos envolvidos. Permanecem os cursos extraclasse oferecidos a alunos de 1º e 2º graus nas escolas ou na faculdade, ministrados pelos professores que se revezam em observação e regência. Em 1981, os cursos voltaram a ser oferecidos somente na faculdade.

Os autores chegam à conclusão de que é no âmbito da prática de ensino que se tem oportunidade de perceber as contradições existentes nos currículos das licenciaturas que fragmentam a formação dos professores. Assim sendo, faz-se necessária uma prática de ensino que privilegie a vivência concreta de "ser professor"; para tanto, essa prática deve reunir-se às disciplinas pedagógicas, em um projeto que vise a uma maior adequação dos cursos de licenciatura às necessidades da realidade concreta.

Uma última experiência referente à prática de ensino de física está preocupada com a questão da participação efetiva da universidade no ensino público. Propõe, com esse objetivo, uma "nova forma de pesquisa", em que se passe de uma "pesqui-

sa sobre a escola”, a uma “pesquisa na escola”. Assim, os alunos-estagiários, ao auxiliarem os professores de 2º grau, se conscientizariam dos problemas da realidade escolar e os trariam para informar e orientar a disciplina prática de ensino.

Num primeiro momento, constatou-se, através de entrevistas com professores de física, a ausência de aulas de laboratório como o problema mais comum dentre aqueles com os quais estes se depararam em sua prática. Apesar de todas as escolas estarem equipadas com laboratórios de física e material correspondente, os professores se sentiam inseguros para o trabalho no laboratório. Decidiu-se portanto, que os estagiários prestariam sua colaboração aos professores dando aulas práticas nos laboratórios, em horários especiais, aos sábados. Os alunos compareceram voluntariamente a essas aulas extras. Anteriormente, os estagiários passaram, no curso de prática de ensino, por um semestre de treinamento, usando aulas gravadas em vídeo-teipe, discutidas em classe. Só no segundo semestre da disciplina, foram encaminhados às escolas de 2º grau.

Apesar dos diversos problemas, o saldo no final do estágio foi positivo, como se pode ver na opinião de uma estagiária, a respeito do papel dos estagiários na EESG:

“... o estágio me serviu de experiência em dois pontos muito importantes: a) a posição do estagiário é favorecida porque está perto o suficiente para entrar em contato com os problemas diários, casuais (e milenares) do colégio de estado, e a distância necessária para se poder pensar mais friamente neles; ...b) sinto-me com coragem suficiente para assumir experiências de laboratório, coisa que no primeiro semestre me era angustiante” (Carvalho, p.66).

Quanto à experiência na linha da Extensão Sócio-Educacional – Ciências Biológicas (Universidade de Passo Fundo), apresentou as características descritas a seguir:

Sua primeira preocupação foi de ordem prática: buscar uma forma de trabalhar as dificuldades dos licenciandos ao se enfrentarem com o ensino de 1º grau. Assim, foi elaborado um projeto que visava a propor aos licenciandos, aos alunos de 1º grau e às instituições educacionais uma ação social. Dele participaram 66 alunos pertencentes a duas turmas do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Este curso é desenvolvido em regime intensivo nas férias, de forma a tornar acessível o curso universitário aos professores sem titulação, em exercício nos municípios do interior, assim como na própria zona de influência da universidade.

O programa objetivou a elaboração de um “Projeto-piloto de ensino de zoologia” sobre a classe dos insetos, com atividades centradas na teoria e na prática, a fim de tentar a viabilidade de sua aplicação numa escala mais ampla. De posse dos resultados obtidos a partir da aplicação do referido projeto, foi possível desenvolvê-lo como projeto de ensino em versão definitiva.

Em sua totalidade o projeto passou por três fases:

- 1 – treinamento dos licenciandos aplicadores;
- 2 – aplicação no 1º grau (acompanhamento e controle);
- 3 – avaliação.

Na fase de treinamento, a mais longa e delicada, a preocupação permanente foi fazer com que o licenciando adquirisse conteúdos de zoologia, a nível universitário, e

conseguisse transladá-los adequadamente ao 1º grau. Como principal estratégia de ensino, foi utilizado para o estudo da “classe inseto” o “Currículo em Espiral”, de Jerome Bruner, que deve atender à estrutura básica de uma matéria, estar de acordo com as etapas de representação do educando e permitir a solução de problemas e descoberta. A fase de aplicação abrangeu um período de três meses de atividades, compreendendo 50 horas/aula, assim distribuídas: 18 horas/aula para a primeira unidade, 30 horas/aula para a segunda unidade e 2 horas/aula para o encerramento. A fase de avaliação dos cursos de 1º grau esteve a cargo dos professores-aplicadores, sendo seus resultados devidamente documentados.

Para os autores, ficou evidente a viabilidade de projetos desta natureza, com caráter acentuadamente social, adotando-se o enfoque de extensão social e propiciando ao licenciando – aplicador do projeto – mais contato com a realidade, o que o leva a refletir sobre a função social da escola e sobre o papel da educação.

Na experiência realizada pela UFGO, partiu-se da reformulação do curso de Pedagogia, ao longo da qual percebeu-se a necessidade de reformular não apenas aquele, mas todos os cursos de formação de professores em geral. Foram assim realizadas uma série de mudanças na formação pedagógica das licenciaturas.

Reconhecendo-se a necessidade de o professor conhecer mais profundamente o processo ensino-aprendizagem e a escola, introduziu-se a disciplina “Educação e Sociedade”, com um mínimo de 120 horas anuais, em todos os cursos de licenciatura e eliminou-se a disciplina Didática Geral que foi fundida com a Prática de Ensino. Assim, por exemplo, no curso de Física, tem-se a disciplina Didática e Prática de Ensino de Física, com duração de um ano, ministrada por um único professor licenciado em física e lotado no Departamento de Educação. O objetivo dessa alteração é respeitar a “relação intrínseca” que existe entre conteúdo e metodologia.

Procurou-se distribuir as disciplinas de “complementação pedagógica” ao longo do curso de licenciatura, o que foi facilitado pela adoção do regime seriado.

O autor concluiu que o próprio processo de discussão da proposta de reformulação com os departamentos e colegiados ajudou os professores da faculdade de educação a “conhecer melhor a especificidade dos vários saberes” e a despertar, em alguns professores de conteúdo, uma “preocupação mais explícita com a educação” (Coelho, p.49).

Numa outra experiência, implantou-se também a disciplina “Educação e Sociedade”, agora, entretanto, resultante da integração das disciplinas “Didática I” e “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus”. Esta experiência surgiu nos Departamentos de Metodologia do Ensino e de Administração e Supervisão Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP em relação ao enfoque compartimentado das disciplinas acima referidas (Didática e Estrutura) e foi desenvolvida em dois anos. Em 1977, realizaram-se estudos com envolvimento do corpo docente e discente. Em 1978, introduziram-se modificações na estrutura dessas disciplinas.

As contribuições dos alunos (que apontaram os principais aspectos negativos do curso e deram sugestões), somadas à necessidade de uma análise mais crítica da educação e do sistema escolar no Brasil, determinaram a fusão das duas disciplinas mencionadas.

Alguns aspectos dessa nova disciplina são destacados:

- a) trabalho conjunto dos professores visando a analisar as relações entre a educação e sociedade.

- b) objetivos do curso:
- 1) viabilizar, com a fundamentação teórica, a compreensão da organização educacional brasileira;
 - 2) criar condições para a reflexão sobre a necessidade de se estudar a educação numa perspectiva de totalidade;
 - 3) analisar a organização e o funcionamento da unidade escolar;
 - 4) enfatizar uma práxis, autenticamente humanizante, que garanta e fundamente a integração e a unidade de procedimentos didáticos;
- c) conteúdo e procedimento: as duas unidades do conteúdo programático são:
- 1) Educação escolarizada numa sociedade em mudança: o trabalho com artigos de jornais e de revistas, a leitura de determinados autores e os debates em sala de aula são extremamente valiosos para a compreensão crítica da realidade educacional e fornecem maior dinamismo ao curso.
 - 2) Investigando a realidade: é estimulado o contato com a comunidade para que os educandos verifiquem como se dá o discurso teórico em confronto com a realidade prática.
- d) avaliação: trata-se de um processo contínuo, referente ao desempenho global do aluno. É prevista a realização de um trabalho escrito. Os alunos contribuem criticamente para a avaliação do curso.

Os resultados têm sido positivos, segundo a autora, "ao oportunizar maior visão do processo educacional integrando teoria e prática... dado que o estudo e o conhecimento da realidade vivida pelo grupo são imperativos para a compreensão do processo político pedagógico da verdadeira educação". Mas, continua ela, "convém lembrar que refletir criticamente a educação na realidade brasileira atual e analisar o lugar do sistema educacional na sociedade civil é uma conquista que se faz a longo prazo" (Arouca, p.64).

Um último relato refere-se a uma pesquisa realizada pela PUC/RJ, com o intuito de verificar os efeitos de uma experiência desenvolvida com relação às disciplinas pedagógicas da licenciatura, sobre a formação do professor, no momento em que ele ingressava no mercado de trabalho. Essa experiência, iniciada em 1981, introduzia o contato direto com a escola, desde o início das disciplinas pedagógicas (e não só a nível de prática de ensino, como ocorria até então), com o objetivo de articular teoria e prática.

Os resultados da pesquisa foram os seguintes:

- 1) o pequeno número de egressos trabalhando no magistério é o primeiro indicador importante sobre a dificuldade de encontrar o primeiro emprego;
- 2) os informantes chegaram a um acordo com relação aos seguintes pontos:
 - a) a importância do estágio de observação, exigido durante o curso, como forma de contato com a realidade escolar;
 - b) nem sempre as observações feitas foram bem exploradas nas aulas, dando a impressão de que o esforço não valeu a pena;
 - c) a falta de entrosamento entre a licenciatura (educação) e os departamentos, onde geralmente não há interesse pelo ensino;

- d) falta de interesse geral pelas disciplinas pedagógicas;
- e) a quase impossibilidade de trocar idéias com os professores observados, o que deixava o estagiário numa situação de passividade;
- f) o estágio, na maioria dos casos, mostrou uma realidade escolar negativa;
- g) a disciplina que mais auxiliou, no momento de trabalhar, foi Didática, a cujas anotações os licenciandos acorreram com mais freqüência;
- h) a Prática de Ensino foi apontada por 15 dos 16 entrevistados como o "melhor curso da PUC", pelo seu caráter prático. Uns acharam que ela deveria ser antecipada no currículo e outros acharam que a experiência docente do aluno deveria contar alguma coisa dentro dela.

Entre outras, foram apresentadas as seguintes sugestões:

- a) maior duração das disciplinas pedagógicas, principalmente de Didática, de preferência com turmas homogêneas (do mesmo curso);
- b) importância de ter domínio do conteúdo específico, destacando-se que na universidade não se aprende o que se tem que ensinar no 1º e 2º graus;
- c) valorização da licenciatura dentro dos departamentos responsáveis pelo conteúdo específico.

Como se pode depreender dos relatos, as diferentes experiências buscam, de uma forma ou de outra, articular a formação dos professores com a realidade concreta das escolas de 1º e 2º graus; algumas, através de estágios desenvolvidos em escolas da comunidade (a maioria), outras, introduzindo disciplinas que permitam uma visão mais contextualizada do fenômeno educativo.

Cumprido, entretanto, acentuar o caráter fragmentário das experiências dado que apenas uma se refere ao curso como um todo e se propõe como objetivo, além da articulação com as escolas de 1º e 2º graus, a integração entre o conteúdo específico e a formação pedagógica.

RELAÇÃO DOS ARTIGOS ANALISADOS

- AROUCA, L. A disciplina "Educação e Sociedade" na Faculdade de Educação da UNICAMP: relato de uma experiência. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):59-64, 1983.
- BASSANEZI, M.S. Uma experiência de integração Escola de 1º e 2º graus – Universidade. *Cadernos CEDES*, São Paulo (10):7-10, 1984.
- BARBIERI, M.R. et alii. Doze anos de prática de ensino. *Educação e Sociedade*, São Paulo (18):144-51, 1984.
- CARVALHO, A.M.P. Os estágios de prática de ensino: ação participativa nas escolas estaduais de 1º grau. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo (53):61-7, maio 1985.
- COELHO, I. A formação do educador em questão: pensando e fazendo um novo curso de Pedagogia: a experiência da Universidade de Goiás. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 14(58):36-59, out./dez. 1985.
- GADENOTTI, T. Uma experiência de ensino no Rio Grande do Sul. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):49-58, 1983.
- LÜDKE, H.A., coord. *Avaliação de um curso de licenciatura por seus egressos, ao começarem a lecionar*; relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro, PUC, 1984. mimeo.
- RIPER, A. Nova maneira de formar professores de Matemática. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):44-7, 1983.

As Propostas

Além das propostas que emergem do relato da concretização de experiências

desenvolvidas, foram detectadas, na literatura analisada, propostas que, a nível teórico, indicam novos caminhos para a formação do professor.

Essas propostas são oriundas de duas fontes: de autores que atuam diretamente no campo pedagógico – oito artigos – e de autores que trabalham nas áreas de ciências – quatro artigos.

Foi possível identificar diferentes tipos de sugestões: aquelas que são de caráter geral e que se apresentam como solução para problemas de natureza pedagógica e as que são especificadas a nível de currículo.

Propostas Gerais

Em sua maioria, essas propostas partem de críticas ou desafios que são lançados aos cursos de licenciatura.

O primeiro grande desafio apontado (4 autores) é o da conscientização do futuro educador, para que ele possa assumir um papel crítico diante da realidade social e interferir positivamente no processo escolar das crianças provenientes das camadas populares. O caminho encontrado para atender a este desafio é o da aquisição, por parte dos professores, de uma consciência da dimensão política da educação.

Libâneo (1982) assinala que o educador escolar é um profissional preocupado com o fazer, que não é um simples fazer, mas um fazer crítico, ou seja, “um permanente questionamento da direção tomada pela prática docente, no rumo de uma educação voltada aos interesses das classes subalternas da sociedade” (p.41), preconiza uma sólida instrumentalização teórico-prática para que, por essa via ele tome consciência do lado político da sua atuação.

Essa aquisição de uma consciência política seria importante, pois assim os licenciandos teriam possibilidade de superar o “pedagogismo ingênuo”, como diz Balzan (1983), reconhecendo os limites e possibilidades da ação docente. O futuro professor poderá assim, transitar em escolas de realidades diferentes, agindo coerentemente em relação a determinados princípios, qualquer que seja o meio em que vai atuar.

Ronca (1983) afirma que a ênfase dos projetos de formação do professor deve recair, não nos métodos e técnicas, mas na clareza política dos futuros educadores.

Brandão (1982), a partir da denúncia de uma formação alienada que recebe o professor e que o torna incapaz de trabalhar com a realidade das camadas populares, destaca a necessidade de aquisição, por este professor, da consciência da dimensão política da educação. Esta autora faz uma tentativa de aproximação desta dimensão política com a dimensão técnica, dizendo:

“Uma vez admitida que a função prioritária do professor hoje no sistema escolar é ensinar a estas camadas os conteúdos e habilidades escolares que levam ao domínio da cultura que tem valor socialmente, cabe em seguida um grande esforço, a nível pedagógico, de (re) habilitar-se profissionalmente de forma a cumprir competentemente o seu papel técnico-político.” (p.57).

Pode-se então concluir como Moreira (1983) que “a reformulação dos estudos pedagógicos de nível superior no Brasil é também um problema técnico-pedagógico, mas é, antes de tudo, um problema político que talvez exija repensar fundamentos políticos e organizacionais do sistema educacional brasileiro” (p.605)

Preendendo, então, trabalhar a articulação entre o político e o técnico no processo de formação do professor são elaboradas propostas com alguma especificidade, que são respostas aos problemas: relação conteúdo-método, aquisição do conteúdo, habilitação técnica através da conquista da metodologia e formas de trabalho docente.

Brandão (1982) propõe que os professores saibam:

- a) *"o domínio seguro dos conteúdos e técnicas que deverão transmitir a seus alunos – ou seja uma retomada dos conhecimentos básicos de sua área de habilitação numa tentativa de suprir deficiências de sua própria formação."*
- b) *"com base em uma crítica profunda das didáticas e metodologias que normalmente fazem parte do currículo dos cursos de formação de professores e da prática pedagógica que vêm desenvolvendo, assim como das teorias que as embasaram, tentar reconstruir o fundamento técnico-pedagógico da prática do magistério." (p.57).*

Também preocupado com a articulação entre conteúdos e métodos, Libâneo (1982) faz a seguinte afirmação:

"É preciso construir uma pedagogia social de cunho crítico que suponha o saber como consciência. As propostas de novos programas e novas técnicas devem partir de uma nova concepção de escola (...) que considerará esta escola como um espaço disponível para se lidar com as contradições da sociedade de classes. Por isso mesmo, a ação escolar se voltará para a problematização das realidades sociais percebidas nas relações de classe. Não se trata de uma crítica qualquer, mas de uma rigorosa articulação entre conteúdos e métodos." (p.43).

"Os meios de fortalecimento da competência técnica do professor passam por uma sólida formação teórica a partir da qual ele poderá redefinir a articulação conteúdos-métodos, superando o tecnicismo e a crítica antitécnicas." (p.44).

Posteriormente, em 1984, Libâneo retoma o tema da formação do professor, a partir da perspectiva chamada "Pedagogia Crítico-social dos conteúdos", cujo propósito é integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade.

Para este autor, compreensão da educação, enquanto inserida no movimento da prática social global, traz duas conseqüências práticas para o trabalho docente:

- 1ª) O trabalho docente é um processo simultâneo de transmissão-assimilação ativa, onde o professor intervém, trazendo um conhecimento sistematizado, e onde o aluno é capaz de reelaborá-lo criticamente com os recursos que traz para a situação de aprendizagem. Processo esse cujo ponto de partida e de chegada é a prática social; supõe-se aí um trabalho competente do professor, seja no domínio da matéria, seja no domínio metodológico, a fim de que o trabalho docente tenha efeitos formativos duradouros, em termos de sua relevância para a transformação da sociedade. É preciso que cada matéria seja situada num quadro mais amplo, nas suas relações com as

realidades sociais, facilitando ao aluno a avaliação das implicações sociais dos seus estudos.

- 2ª) O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade, ou seja, perguntar a cada momento que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes.

O núcleo do trabalho docente é o encontro direto do aluno com o material formativo (as matérias), encontro esse que tem sido chamado de apropriação ativa de conhecimentos, cujos resultados formativos passam pelas múltiplas mediações que contextualizam a situação pedagógica (contexto sócio-político-cultural, contexto sócio-psicológico, processos mentais implicados na aquisição e apropriação dos conhecimentos, processos de seleção de conteúdos básicos das matérias e organização de sua seqüência lógica, especificidade metodológica de cada matéria, etc.). O arranjo eficaz dessas mediações constitui a base da prática pedagógica do professor compromissado com a passagem da condição social da origem dos alunos para sua destinação social em termos dos objetivos sociais da escola.

Para tal, segundo Libâneo (1984), a **formação profissional do professor** tem que se basear em alguns requisitos indispensáveis:

- conhecimento da prática da vida dos alunos em termos de sua experiência;
- conhecimento dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem;
- domínio dos conteúdos das matérias e metodologia de transmissão/assimilação;
- seleção de conteúdos representantes do saber cultural e científico, em termos de seu valor formativo, significância e utilidade para intervenção na prática social;
- conhecimento de dinâmica de grupo e formas de comunicação;
- domínio de instrumentos lógico-metodológicos que permitam enfrentar desafios decorrentes da articulação da prática pedagógica/prática social, que garantem ao professor a compreensão das relações entre a escola e o contexto político e uma visão de conjunto de todas as relações e implicações de sua prática cotidiana.

Em relação à aquisição de conteúdos pelo licenciando, Balzan (1983) preconiza que este "futuro professor, junto à aquisição de uma cultura geral razoável que implica o domínio de conceitos e conteúdos considerados relevantes, deverá adquirir os métodos de aquisição de informações" (p.23), o que vai lhe permitir distinguir as limitações da própria educação formal.

Hamburger (1983) reforça a mesma idéia, dizendo que os professores universitários, além de suas pesquisas e publicações, devem dedicar-se à ampliação do conhecimento de seus alunos em profundidade e acrescenta que é necessário um trabalho interdisciplinar, mas os professores devem ser formados em disciplinas específicas, em licenciaturas plenas.

Quanto ao método de aquisição do conteúdo pelos licenciandos, Balzan (1983) alerta para a necessidade de ultrapassar o domínio do discurso, promovendo situações de aprendizagem coerentes com a proposta pedagógica, pois isso implicaria "professores e alunos pesquisando juntos, na busca de soluções para problemas novos e significativos, o que constitui, provavelmente, a única situação didática a ser valorizada no momento presente" (p.24).

Por outro lado, Ronca (1983) afirma:

"Na formação do professor, que deve ser entendida como um processo permanente, deve ser recuperado o conceito de práxis, tão desgastado pelo uso indiscriminado. (...) A práxis verdadeira, que consiste num processo de libertação e numa busca de transformação do mundo, exigirá do professor que ele, através da consciência, tome distância da cotidianidade em que geralmente se acha imerso e permita a emersão da realidade e o seu conseqüente desvelamento possibilitará ao professor a percepção de mitos e ilusões." (p.8).

Acrescenta, ainda, algumas pistas para a formação, ao propor que o professor seja capaz de problematizar para desvelar a realidade e adverte:

"Nesse aspecto será muito importante a forma de atuação dos responsáveis pela formação do futuro professor, pois, se for adotada uma concepção problematizadora da educação, deverão ser apresentadas situações concretas que desafiem os educandos e que permitam que aquilo que não era percebido e destacado passe a sê-lo." (p.9).

Vários autores propõem novas formas de participação para que o desenvolvimento do trabalho docente seja feito de modo coletivo. Libâneo (1982) propõe que as instituições formadoras de professores promovam discussões abertas sobre temas da prática da escola, preconizando, também, a criação de mecanismos de participação e envolvimento dos profissionais que atuam na escola. Para Hamburger (1983), o bom desenvolvimento de um trabalho em educação supõe a "promoção de debates que levem à construção de uma prática de ensino que permita a cada um adquirir algum domínio do saber e que possamos, coletivamente, fora da escola, adquirir o poder de decisão do que fazer com o saber" (p.313).

Nessa mesma linha de valorização das associações, Ronca (1983) destaca "a necessidade urgente de se apoiar e fomentar as associações de professores que, tanto no ensino superior como no ensino de 1º e 2º graus, começam a se tornar realidade" (p.9), uma vez que a práxis nunca se dá no plano individual.

Finalmente, Balzan (1983) destaca a importância das associações para a formação do novo professor. Diz ele: "também deve ser dada atenção ao conhecimento e valorização das associações de professores como agentes catalizadores de mudança no sistema nacional" (p.23).

Moreira (1983) chama ainda a atenção para aspectos institucionais, a partir do problema da falta de integração entre a formação pedagógica e a formação na área específica:

- a) A partir da constatação de que a falta de integração entre as faculdades de educação e as "unidades de conteúdo" tem dado origem a uma clara separação entre o "que" e o "como" ensinar, propõe uma solução de ordem político-administrativa que seria a criação, nas universidades, de centros interdepartamentais, para que os professores envolvam-se em conjunto nos trabalhos de licenciatura;
- b) A base para o estabelecimento de novos currículos deveria ser a análise de cargos (*job analyses*), pois torna-se necessário especificar o perfil profissio-

nal do professor, sentir que tipo de profissional o sistema educacional necessita no momento e no futuro.

Propostas de alterações curriculares

Entre os artigos analisados foram identificados dois da área de educação, que chegam a especificar propostas de alterações curriculares na formação pedagógica.

A primeira proposta advém de um estudo realizado na Universidade de Juiz de Fora, relatada por Santos e Monteiro (1985). Inicialmente, foram detectados os principais problemas da licenciatura daquela universidade (ver item Problemática vivida) e a partir destes problemas surgiu uma proposta de integração dos conteúdos das matérias pedagógicas com o objetivo de criar condições que favorecessem a conscientização do futuro educador.

A distribuição dos conteúdos pelas disciplinas e pelos períodos de créditos ficou assim prevista:

CONTEÚDOS	DISCIPLINAS	PERÍODO	CRÉDITOS
Integração X universo	Biologia da Educação	1º	02
	Psicologia da Educação		02
	Sociologia da Educação		02
Métodos de análise da educação	Filosofia da Educação	2º	06
Concepções de aprendizagem e ação didática	Psicologia da Educação VI	3º	03
	Didática III		03
Concepções de aprendizagem e ação didática e educação formal	Didática IV	4º	02
	Didática Especial		02
	Estrutura e Funcionamento do Ensino		02
TOTAL			24 cr.

A Prática de Ensino seria desenvolvida a partir do 3º período do estudo da ação didática.

A segunda proposta é de autoria de Santos (1982) e representa uma síntese das propostas da UNESCO 1966), da OCDE (1974) e de Mialaret (1978). Este autor propõe que a formação de professores abranja a formação acadêmica, a formação pedagógica e a formação prática.

- a) A formação acadêmica envolve, segundo o autor, cultura geral e formação especializada. Ressalta que todo professor deve possuir sólida cultura geral e que a formação especializada seria preferencialmente adquirida na universidade em estudos de 4 anos.
- b) Para a formação pedagógica seriam essenciais:
 - reflexão histórico-filosófico-sociológica a respeito da instituição escolar, seu papel na sociedade e as finalidades atuais da educação.
 - conjunto de conhecimentos científicos acerca da estrutura psicológica dos alunos como indivíduos e como grupos.

- . iniciação prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas.
- . estudo psicológico e pedagógico da didática das disciplinas escolares.

“A formação do educador não deve consistir na simples aquisição da técnica pedagógica, mas também na compreensão do seu fundamento, das razões do seu emprego e dos fatores do seu fundamento, das razões do seu emprego e dos fatores que intervêm na sua aplicação” (p.91).

- c) A formação prática teria três momentos específicos: período de sensibilização, que seria um período de observação direta ou indireta; período de laboratório de ensino, que visaria à aquisição de competências para a transmissão de mensagens de ensino e à aquisição de atitudes; e período de assunção de responsabilidades.

A formação do professor para o ensino de ciências tem merecido grande destaque nos encontros da “Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência”. Um seminário desses encontros, publicado em 1982, apresenta uma proposta da UFRJ para a formação deste professor. Inicialmente consideram que o curso de biologia seria o mais adequado para formar o professor de ciências, mas que as licenciaturas em física e química também poderiam propiciar esta formação desde que adequadamente complementadas. Assim, o currículo destas licenciaturas deveriam ser complementadas da seguinte forma:

Biologia – 420 h – para licenciandos em física
 Física – 180 h – para licenciandos em biologia
 Química – 180 h – para licenciandos em biologia
 Geociências – 120 h – para todos
 Instrumentalização para o ensino – 180 h para todos.

A questão da deficiência do ensino das ciências nas escolas de 1º e 2º graus foi analisada em vários artigos e dois deles apontam novos caminhos para reformas metodológicas, articulando a realidade concreta do ensino de 1º e 2º graus com a formação do professor.

Para Gonçalves (1983) o ensino de ciências deveria:

- a) utilizar laboratórios simples, sem sofisticação.
- b) ser eminentemente prático no 1º grau e só no 2º grau introduzir o formalismo teórico.
- c) ser realizado através de “assuntos” que serviriam como “pólos” integradores das diferentes disciplinas.

Gavronski (1983) e outros professores do Instituto de Física da USP, considerando a precariedade das condições de ensino da realidade brasileira, preconizam também o uso de uma metodologia de baixo custo.

Tendo como ponto de partida os artigos analisados, alguns aspectos merecem destaque.

As propostas apresentadas procuram responder aos desafios que enfrenta a formação do professor em nível superior e entre eles destaca-se o da integração entre

a preparação recebida e a realidade da escola de 1º e 2º graus, especialmente aquelas destinadas às camadas populares.

A necessidade da articulação entre o político e o técnico emerge com bastante vigor na literatura. No entanto, os autores não chegam a especificar concretamente como realizar esta articulação.

Em relação à formação pedagógica, as propostas enfatizam saídas, primordialmente, para o desafio da articulação conteúdos-métodos.

A temática da integração institucional, a nível de departamentos, cursos ou disciplinas, também aparece com destaque na literatura e são apontados novos caminhos para solucionar este problema.

RELAÇÃO DOS ARTIGOS ANALISADOS

- BALZAN, N.C. Nós professores de licenciatura. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):18-24, 1983.
- BRANDÃO, Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40):54-7, fev. 1982.
- GAVRONSKI, L. Marrangbello. Uma proposta para o ensino de Ciências do 1º grau. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(7), jul. 1983.
- GONÇALVES, E.S. Ensino e aprendizagem da Física nas escolas de 1º e 2º graus. *Ciência e Cultura*, 35(6) julho/83; São Paulo, 35(7):743-5, jul. 1983.
- HAMBURGER, A.L. Alguns dilemas da licenciatura. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(3):307-13, mar. 1983.
- LIBÂNEO, J.C. Didática e prática histórico-social. *ANDE*, São Paulo, 4(8):22-31, 1984.
- . Saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. *ANDE*, São Paulo, 1(4):40-4, 1982.
- MOREIRA, R. A reformulação dos estudos pedagógicos de nível superior. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(5):598-605, maio 1983.
- RONCA, A.C.C. Desmitificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):5-10, 1983.
- SANTOS, L.D. & MONTEIRO, M.B. Um estudo sobre a integração das matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFJF; relatório parcial de pesquisa. Juiz de Fora, s.ed., 1985. mimeo.
- SANTOS FILHO, J.C. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor das escolas de 1º e 2º graus. *Educação e Sociedade*, São Paulo (13):83-100, dez. 1982.
- SBPC. Encontros Regionais I e II - licenciatura em Ciências e reformulação de currículos. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 34(1) jan. 1982.

Síntese da problemática identificada

A revisão da literatura sobre o problema da licenciatura, através dos artigos publicados, dentro do período delimitado (1982 a 1983), pelos principais periódicos especializados, teve para nós a finalidade de indicar as dimensões desse problema, tais como são percebidas pelos seus estudiosos. Decidimos privilegiar nesta etapa as publicações em revistas, por considerarmos que elas representam um veículo mais ágil para a comunicação das idéias e também por estarmos certas de que seus artigos refletem, de certo modo, os principais pontos relativos ao tema, trabalhados com maior profundidade nos livros, nas teses e dissertações. Aliás, vários dos autores de livros bastante influentes, publicados sobre o tema da licenciatura, ou da formação de professores em geral, durante o período por nós estudado, são também autores de artigos por nós analisados. É o caso, entre outros, de Saviani, Mello, Cury, Nosella, Candau, Libâneo, Oliveira, Ribeiro, etc. Numa próxima etapa do estudo, serão analisados os livros desses autores e de outros, relativos ao assunto, bem como teses de

doutorado e dissertações de mestrado e alguns artigos bastante pertinentes ao tema, mas que não faziam parte dos periódicos escolhidos para esta etapa.

As questões organizadoras desta revisão, como já foi explicado na introdução, emergiram do próprio material revisado e funcionaram efetivamente como orientadoras para a captação dos principais ângulos, a partir dos quais o problema vem sendo percebido e colocado. Parece-nos adequado, utilizarmos esse mesmo conjunto de questões, como base para uma síntese, ainda que provisória, de como o problema tem sido visto pela literatura e de como pretendemos propor seu estudo, na etapa dos trabalhos de campo.

Sob o vasto título **Contextualizando o Problema das Licenciaturas** pudemos registrar um certo número de artigos (12), que deixam transparecer claramente a mudança de posição, de atitude mesmo, frente à educação e a seu papel na sociedade, que passou a dominar o pensamento dos nossos estudiosos de educação, a partir do final dos anos 70. A formação de professores, em particular através da licenciatura, se beneficia, naturalmente, dessa mudança e passa a ser encarada como assunto que requer uma reflexão cuidadosa, especialmente com relação à influência dos determinantes históricos, políticos e sociais, que agem sobre a educação em geral.

A relação **educação escolar-sociedade** ganha uma conotação muito especial, entre os autores analisados, bastante influenciados pela valorização recente da função mediadora da educação. A escola assume assim, aos seus olhos, o papel privilegiado, que sempre deveria ter desempenhado, de preparadora do indivíduo para assumir suas funções como membro transformador da sociedade e não apenas como seu mero reproduzidor. É justamente à escola que compete armar esse indivíduo com as ferramentas culturais que o habilitarão ao pleno desempenho de seu papel de cidadão. Mas é preciso estar atento, tanto para o risco de considerar o papel da escola como necessário e suficiente para garantir essa transformação social, assim como para o perigo de ver a escola como isolada, precedente à própria ação social geral. A escola é parte ativa da sociedade e deve existir uma plena articulação entre o saber socialmente produzido e o saber escolar. Justamente como garantir essa articulação permanece um dos pontos obscuros dentro da literatura levantada.

Uma das questões que despontam mais vigorosamente dessa nova contextualização das instituições educativas é a da especificidade do saber escolar. Com raízes em Gramsci e com repercussões especialmente visíveis na nova sociologia da educação, ela constitui assunto de preocupação geral entre os pensadores educacionais, não apenas em âmbito nacional. Dentro dos limites do nosso levantamento bibliográfico, pudemos constatar que a expressão de tal preocupação, assim como da própria relação educação escolar-sociedade, se fez exclusivamente pela voz dos autores "pedagogos", isto é, pela daqueles cuja qualificação e atuação se enquadram nas disciplinas pedagógicas. Os autores ligados a outras disciplinas não se manifestaram sobre essa questão. Por que estariam eles (ainda) afastados dessa preocupação? Qual a contribuição que poderiam dar para ajudar a clarear esse ponto obscuro, eles que dominam justamente porções específicas do saber, cuja transmissão constitui um dos alvos da escola? Perguntas como essas nos sugerem veios férteis a serem explorados pela pesquisa de campo.

Os 10 artigos que tratam do **papel do professor hoje** registram a mudança por ele sofrida ao longo dos anos, acompanhando a própria redefinição do papel da escola. Fica patente em alguns deles o desconforto pela perda de *status* da ocupação, que ainda anda buscando novas bases de sustentação em uma escola cuja configuração

interna se alterou muito. Surgem novas fontes de poder e autoridade, que fazem com que o educador recue, segundo alguns, buscando refúgio em uma função puramente instrumental. Outros apontam a dificuldade do educador para reconhecer e assumir sua situação de trabalhador, entre outros trabalhadores. Todos reconhecem, entretanto, a importância e a dificuldade de assumir, na prática docente, a fundamental articulação entre competência técnica e compromisso político.

Mais uma vez nossa revisão cai em cheio no âmago de uma das questões-chaves do pensamento educacional atual, a da competência-técnica em confronto com o compromisso político. E mais uma vez são quase exclusivamente os pedagogos que levantam a questão, praticamente silenciada pelos demais autores. Será que estes andam tão absorvidos com os problemas específicos de suas disciplinas que não tiveram tempo de recuar um pouco e encarar tão importante questão? Por que esse descompasso entre os dois tipos de autores com relação à dimensão política do papel do professor? E, sobretudo, como está sendo sentida na prática, no dia-a-dia do professor, a difícil articulação entre o técnico e o político? Sem dúvida, esta será uma das indagações mais importantes da nossa investigação prática.

Não há dúvidas de que o **magistério como profissão** é ainda tema de reduzida vergadura em nossa literatura educacional. Isso deve refletir a própria situação dessa ocupação, ainda longe, segundo alguns, de constituir uma verdadeira profissão. Foram encontrados a respeito apenas 6 artigos, que também lastimam a sua desvalorização e descaracterização atual, inclusive como fruto da concepção reprodutivista da escola. A própria formação do professor pela universidade sofre a influência da comparação desfavorável dos alunos da licenciatura em relação aos do bacharelado, uns voltados para o ensino, outros para a pesquisa, primordialmente.

Uma vez assumida a mudança no papel do educador, de acordo com a própria redefinição da função da escola, a grande questão que se coloca, no dizer de um dos autores, é a articulação entre a formação recebida pelo futuro professor e sua efetiva prática docente. Como está sendo sentida essa articulação por professores engajados numa prática docente inovadora? Como é percebido por eles o exercício do magistério como profissão? Que importância atribuem ao papel das associações profissionais e dos movimentos de docentes? Como vêem o problema da fragmentação interna do magistério, em relação a uma desejável unidade profissional? Haverá diferença entre a visão dos pedagogos e a dos outros professores, com relação a esses problemas? Estas e outras questões semelhantes também terão muita importância em nosso trabalho de campo, sobretudo considerando-se a pouca atenção que têm despertado.

Ao tratarmos dos **desafios dos cursos de licenciatura** chegamos a um nível de questões mais concretas, extraídas da prática diária dos formadores dos futuros professores. Sob o rótulo **A problemática vivida** (28 artigos) aparecem agora em maior número as idéias veiculadas pelas revistas ditas "científicas", isto é, aquelas que são mais freqüentadas pelos autores ligados às ciências exatas. Dois dos mitos mais difundidos nos meios educacionais são logo denunciados: o de que uma boa qualificação docente resolveria os problemas da educação e o de que se se sabe o que ensinar e como ensinar, terminar-se-á ensinando bem.

A partir da denúncia desses mitos, como ocultando os verdadeiros problemas da formação dos professores, passam os autores a apontar os desafios de âmbito geral nesse campo: a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e das habilidades técnicas por parte do professor; a falta de integração entre as unidades de

educação e as demais unidades, assim como entre o sistema de formação do futuro docente e o sistema que o irá absorver como profissional; a falta de articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre bacharelado e licenciatura.

Em âmbito mais específico são também apontadas algumas questões, ora centradas nas disciplinas pedagógicas, ora nas demais disciplinas. Dentre as primeiras, sete se referem à didática geral, refletindo provavelmente a influência do movimento iniciado com o I Seminário A Didática em Questão, na PUC/RJ em 1982, e as outras quatro se referem à prática de ensino, como veículo por excelência para garantir a vinculação entre teoria e prática, na formação do futuro docente.

Quanto aos artigos referentes às outras disciplinas, referem-se a problemas específicos da licenciatura curta em ciências e em estudos sociais, ao ensino de ciências em geral, ao ensino de matemática, ao ensino de história, ao ensino de letras e ao de educação física.

Em vista dos muitos problemas enfrentados pela licenciatura, não se pode dizer que a literatura esteja suficientemente desenvolvida nas diferentes áreas. Dentre as questões levantadas, entretanto, há algumas particularmente intrigantes, que não chegam a ter resposta sequer esboçada e que certamente se converterão num dos desafios para o nosso trabalho prático: quais as habilidades específicas que deverão ser contempladas na formação do futuro professor? Como serão definidas? Como deverão ser desenvolvidas no currículo dos cursos de licenciatura?

Foram analisados oito relatos de **experiência desenvolvidas** no âmbito da licenciatura. Todos se orientam para tentativas de superação da separação entre teoria e prática. A grande maioria se concentra, entretanto, na modificação das disciplinas pedagógicas; apenas uma se preocupa com a alteração da licenciatura como um todo, com esforço de articulação com as escolas de 1^o e 2^o graus e de integração entre o conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas, na formação do professor. Embora todas as experiências pareçam vivamente interessadas em estabelecer ligação entre a licenciatura e a realidade da rede escolar, especialmente no setor público, acham-se, em sua maioria, bastante limitadas, pelo seu caráter parcial e fragmentário.

Independentemente de qualquer esforço de concretização, foram localizadas na literatura revista algumas **propostas**, que, justamente pelo seu desvinculamento, podem exercer livremente seu poder de sugestão, para futuras experimentações. As que se situam em âmbito bem geral, pautam-se por uma preocupação, muito legítima e atual, com o desenvolvimento da dimensão política na formação do educador. Para articular essa dimensão ao fator técnico, também importante, sugerem: superar as deficiências na formação do professor; reconstruir os fundamentos técnico-pedagógicos da prática do magistério; localizar e desenvolver os conteúdos adequados às necessidades dos alunos (dentro da perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos); conhecer bem o próprio aluno da licenciatura, inclusive fazendo pesquisa junto com ele; fortalecer as associações de professores e criar centros de integração inter-departamentais nas universidades.

Há algumas propostas de alterações curriculares, com novas disciplinas e nova estruturação do curso e há outras que apontam novas soluções metodológicas para a formação do futuro professor de ciências.

Dentro do campo de reflexões e propostas vindas dos professores de disciplinas não pedagógicas é interessante destacarmos uma contribuição bastante peculiar e sugestiva, merecedora de consideração mais aprofundada no estudo de campo.

Trata-se da colocação de propostas de reformulação do curso de licenciatura, a partir de uma reflexão sobre a própria matriz do pensamento que serve de base para a disciplina em questão, como se o próprio estatuto epistemológico dessa disciplina devesse ser repensado para garantir uma vinculação clara entre, por exemplo, o pensamento histórico e o ensino da história, ou o pensamento científico e o ensino de ciências. Estaria esboçado aí, possivelmente, um interessante caminho a ser explorado na difícil solução do problema da articulação entre a formação do futuro professor na licenciatura e a realidade escolar que o espera.

ANEXOS

- 1 – Relação dos artigos analisados**
- 2 – Roteiro utilizado para o resumo crítico dos artigos**
- 3 – Síntese da problemática dos cursos de licenciatura identificada por professores universitários.**

RELAÇÃO DOS ARTIGOS ANALISADOS

- ANDRÉ, M. et alii. Análise dos programas de didática do estado do Rio de Janeiro. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (59):20-3, jul./ago. 1984.
- ARAUJO, A.P. de Avaliação do estágio de prática de ensino do curso de licenciatura plena em Matemática na UFRN. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (46):75-8, ago. 1983.
- _____. Problemas do professor de Matemática no ensino de 1º e 2º graus. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 36(6):945-9, jun. 1984.
- AROUCA, L. A disciplina "Educação e Sociedade" na Faculdade de Educação da UNICAMP: relato de uma experiência. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):59-64, 1983.
- ARROYO, M.G. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília (58):7-15, out./dez. 1985.
- BALZAN, N.C. "Hei de vencer, mesmo sendo professor" ou a introjeção da ética do dominador. *Revista de Educação AEC*, Brasília (58):16-21, out./dez. 1985.
- _____. Nós, professores de licenciatura. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):18-24, 1983.
- BARBIERI, M.R. et alii. Doze anos de prática de ensino. *Educação e Sociedade*, São Paulo (18):144-51, ago. 1984.
- BRANDÃO, B. et alii. Para uma educação em História; o lugar da História no processo pedagógico. *Boletim da História*, Rio de Janeiro (1):4-7, 1982.
- BASSANEZI, M.S. Uma experiência de integração Escola de 1º e 2º graus – Universidade. *Cadernos CEDES*, São Paulo (10):7-10, 1984.
- BRITO, V.M.V. Profissão professor secundário. *ANDE*, São Paulo, 2(4):63, 1982.
- BRANDÃO, Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40):54-7, lev. 1982.
- CAMARGO, D.A.F. A didática nos cursos de formação de professores – um enfoque piagetiano. *ANDE*, São Paulo (9):43-6, 1985.
- CAMPOS, M.C. O papel do professor na sociedade moderna. *Educação Brasileira*, Brasília (10):57-77, 1983.
- CANAU, V.M. A didática e a formação de educadores: a busca da relevância. *ANDE*, São Paulo (6):37-41, 1983.
- _____. & LELIS, I.A. A relação teoria – prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (55):12-8, nov./dez. 1983.
- CARMO, A.A. & ARAGÃO, R. Aspectos críticos de uma formação acríica. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):32-7, 1983.
- CARRAHER, D.W. et alii. Caminhos e descaminhos no ensino de Ciências. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 37(6):889-96, jun. 1985.
- CARVALHO, A.M.P. de. Os estágios de prática de ensino de Física: ação participativa nas escolas estaduais de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (53):61-7, maio 1985.
- CARVALHO, D.L. & ONAGA, D.S. A que serve a educação matemática. *ANDE*, São Paulo (9):47-50, 1985.
- COELHO, I. A formação do educador em questão – pensando e fazendo um novo curso de Pedagogia: a experiência da Universidade de Goiás. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 14(58):36-59, out./dez. 1985.

- CONGRESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, Rio de Janeiro, 1983. Anais. Rio de Janeiro, UFRJ, s.d.
- CURY, C.R.J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40):58-60, fev. 1982.
- _____. Relação do saber e relação social: um ensaio. *ANDE*, São Paulo, 4(8):5-7, 1984.
- DUARTE, N. O compromisso político do educador no ensino da matemática. *ANDE*, São Paulo (9):51-7, 1985.
- FELDES, M. DA G.F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (61):16-26, nov./dez. 1984.
- FENELON, D.R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):24-31, 1983.
- _____. A licenciatura na área de Ciências Humanas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(9):1257-62, set. 1983.
- FRANCO, M.A. et alii. O papel do professor sua construção no cotidiano escolar – um estudo sobre professores de 2º grau no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66(154):416-31, set./dez. 1985
- GADENOTTI, T. Uma experiência de ensino no Rio Grande do Sul. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):49-58, 1983.
- GAVRONSKI, L.M. Uma proposta para o ensino de Ciências no 1º grau. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(7):977-745, jul. 1983.
- GIOVANNI, M.L. Área de Estudos Sociais: uma proposta de trabalho para o 1º grau. *Educação e Sociedade*, São Paulo (13):132-43, dez. 1982.
- GOMES, C. Professor, escola e tecnologia. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (56):17-26, jan./fev. 1984.
- GOMIDE, E.F. A licenciatura na área de Ciências Exatas e Naturais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(9):1254-7, set. 1983.
- GONÇALVES, E.S. Ensino e aprendizagem da Física nas escolas de 1º e 2º graus. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(7):743-5, jul. 1983.
- HAMBURGER, A.L. Alguns dilemas da licenciatura. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(3):307-13, mar. 1983.
- _____. As licenciaturas nas áreas de Ciências Naturais e Exatas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 36(9):1543-68, set. 1984.
- LIBÁNEO, J.C. Didática e prática histórico-social. *ANDE*, São Paulo, 4(8):22-31, 1984.
- _____. Saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. *ANDE*, São Paulo, 1(4):40-4, 1982.
- _____. Tendências pedagógicas na prática escolar. *ANDE*, São Paulo, 3(6):11-20, 1983.
- LICENCIATURA em Ciências; reformulação de currículos. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 34(1):82-4, jan. 1982.
- LUDKE, H.A., coord. *Avaliação de um curso de licenciatura por seus egressos, ao começarem a lecionar*; relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro, PUC, 1984, mimeo.
- MARTINS, J. & DANTE, L.R. A pesquisa em Educação Matemática. *Educação Matemática*, (2):44-51, s.d.
- MEDIANO, Z.D. A formação do professor de prática de ensino. *Educação e Sociedade*, São Paulo (17):138-48, abr. 1984.
- MELLO, G.N. et alii. As atuais condições da formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (45):71-8, maio 1983.
- MOREIRA, R. Aspectos econômico-administrativos da formação e treinamento de professores para o 1º e 2º graus. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(1):25-30, jan. 1983.
- _____. A reformulação dos estudos pedagógicos de nível superior. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(5):598-605, maio 1983.
- NICOLAI, R. Os professores de 1º e 2º graus e o Congresso da APEOESP. *Educação e Sociedade*, São Paulo (13):145-7, 1982.
- NOSELA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e Sociedade*, São Paulo (14):91-7, abr. 1983.
- OLIVEIRA, B. Aprendendo a ser educador técnico + político. *Educação e Sociedade*, São Paulo (15):20-31, ago. 1983.
- _____. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro (66/67):6-10 set./dez. 1985.
- OSOWSKI, C.I. & SCHEIKEL, M.F. Planos de didática: compromisso com quem e para quem? *Tec-*

- nologia Educacional, Rio de Janeiro (66/67):11-9, set./dez. 1985.
- PAIVA, A.P.M. de Licenciatura curta – acerto ou equívoco? *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):37-43, 1983.
- PAIS, C.D. Problemas e proposições concernentes ao bacharelado e licenciaturas de Letras e a sua articulação com o ensino de 1º e 2º graus. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 35(9):1264-73, set. 1983.
- RECURSOS humanos para a Educação. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 37(1), jan. 1985.
- RIBEIRO, M.L.S. Movimento dos professores: as greves de 78 e 79 no estado de São Paulo. *ANDE*, São Paulo, 2(4):26-30, 1982.
- RIPER, A. Nova maneira de formar professores de Matemática. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):44-7, 1983.
- RONCA, A.C.C. Desmitificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. *Cadernos CEDES*, São Paulo (8):5-10, 1983.
- SANTOS, L.D. & MONTEIRO, M.B.A. Um estudo sobre a Integração das matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura da EFJF; relatório parcial da pesquisa. Juiz de Fora, s.ed. 1985. mimeo.
- SANTOS FILHO, J.C. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1º e 2º graus. *Educação e Sociedade*, São Paulo (13):83-100, dez. 1982.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico; o pomo da discórdia e o fruto proibido. *Educação e Sociedade*, São Paulo (15):111-43, ago. 1983.
- SCHEIBE, L. O saber fazer na escola: novos caminhos para didática. *ANDE*, São Paulo (5):39-41, 1982.
- SENAPESHI, A.N. et alii. Uma análise de condições institucionais no curso de Química da Universidade de São Carlos. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 37(9):1397-405, set. 1985.
- SOARES, M.B. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. *ANDE*, São Paulo (9):39-42, 1985.
- TEIXEIRA, M.C.S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66(154):432-47, set./dez. 1985.
- UHLE, A.B. O isolamento social da universidade. *Educação e Sociedade*, São Paulo (18):90-6, ago. 1984.
- VEIGA, L. de. Reforma universitária na década de 60: origens e implicações político-institucionais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 37(7):86-97, jul. 1985.
- WARDE, M. Algumas reflexões sobre as licenciaturas e a Pedagogia. *Ciência e Cultura*, São Paulo 35(9):1262-4, set. 1983.
- WHITAKER, D.C.A. Quem tem medo dos cursos de Humanas? *Ciência e Cultura*, São Paulo, 37(4):603-4, abr. 1985.
- ZUNINO, A. Os cursos práticos de Química na universidade são realmente efetivos? *Revista de Divulgação Cultural* (22):45-53, 1984.

ROTEIRO UTILIZADO PARA O RESUMO CRÍTICO DOS ARTIGOS

AUTOR: _____

TÍTULO: _____

REVISTA: _____

NÚMERO: _____ DATA: _____

1. RESUMO

2. CONTRIBUIÇÕES A DESTACAR (em relação aos itens da revisão).

3. APRECIÇÃO GERAL

SÍNTESE DA PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA

Com a preocupação de começar a explorar a percepção de profissionais pertencentes a diferentes áreas de universidades implicadas nos cursos de licenciatura quanto à sua problemática, a equipe da pesquisa decidiu realizar um seminário na PUC/RJ, no dia 14 de junho de 1986.

O objetivo deste seminário, conforme carta encaminhada aos participantes, foi discutir as seguintes questões:

- 1) Quais os principais problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura?
- 2) Quais os caminhos importantes que enfatizam a busca de uma informação mais consistente dos professores para 1º e 2º graus?

Participaram do seminário: a equipe do projeto que assumiu o papel de observador; o coordenador central dos cursos de graduação da universidade; a representante do Colégio de Aplicação, responsável pela coordenação dos estágios no colégio; a diretora do Departamento de Educação e representantes dos Departamentos de Filosofia, Psicologia, Letras, História, Geografia, Física, Química e Matemática.

É importante ressaltar que, além do conhecimento de sua área específica, pois todos os participantes são professores da universidade, estes possuem, em sua maioria, experiências de ensino em escolas de 1º e 2º graus. Alguns deles também desenvolvem, no momento, projetos que visam à integração da universidade com o sistema de ensino de 1º grau.

Apresentamos, a seguir, uma síntese da problemática dos cursos de licenciatura identificada pelos participantes. Algumas das questões colocadas refletem, em parte, a situação específica da PUC/RJ. De uma forma geral, entretanto, são questões que atingem a quase totalidade dos cursos de licenciatura e que, certamente, nortearão a pesquisa de campo, próxima etapa de trabalho.

As diferentes questões foram agrupadas em vários blocos que indicam as principais áreas da problemática assinalada.

a) **Clientela dos cursos de licenciatura**

Quem são os alunos das licenciaturas? Que motivações os levam a ingressar nestes cursos? Como se dá o processo de identificação profissional? Como se configura o "estatuto do estagiário"? Como os alunos vêem esta situação de estagiário?

b) **Articulação entre a realidade do sistema escolar e o ensino universitário**

Que relação existe entre o conteúdo do ensino universitário e o conteúdo

veiculado em uma determinada área de conhecimento pelo sistema escolar? Como articular, na formação universitária, o aprofundamento na área específica e a orientação para o ensino? Que relação existe, ou deveria existir, entre os bacharelados e as licenciaturas?

c) Relação entre as unidades de educação e as demais unidades implicadas nas licenciaturas

Como se dão, ou não se dão, estas relações? Como se articulam no mesmo curso a chamada formação pedagógica e a referida ao conteúdo específico? Qual a responsabilidade das unidades de educação em relação aos cursos de licenciatura? Como, institucionalmente, promover a unidade na formação dos futuros professores de 1º e 2º graus?

d) Prática de ensino: problema crítico

Quais os objetivos desta disciplina? Qual o momento adequado para que seja iniciada e como deve se desenvolver no contexto do curso? Que duração deve ter? Que tipo de professor deve ser responsável por ela? Que formação e experiência profissional deve possuir? Em que unidade (departamento ou faculdade, etc.) deve estar integrado? Durante o seminário se afirmou que "licenciatura e conteúdo específico somente se encontram na prática de ensino": como conceber esta função mediadora da prática? Deve ser "exclusiva" dela? Há outros espaços que a deveriam trabalhar?

e) A postura das diferentes unidades/departamentos em relação à licenciatura

É a preocupação com a licenciatura considerada uma questão menor? Está relacionada com a sensibilidade existente ou não para com os problemas de ensino, inclusive na própria universidade? Que estratégias têm encontrado as unidades/departamentos para um maior compromisso do corpo docente com estas questões?

f) Relação com o colégio de aplicação e com as escolas da comunidade

Como se articulam estas relações? Que responsabilidades são assumidas por cada uma das partes? Existe um trabalho conjunto? Quem se responsabiliza pela coordenação? Qual o papel do colégio de aplicação? Vantagens e desvantagens de sua existência? Que autonomia pedagógica tem? Qual a relação estrutural com a universidade? Como se articulam as relações com as escolas da comunidade? Que aspectos positivos e que problemática suscita a inserção dos licenciandos nestas escolas? A prática de ensino é feita só no colégio de aplicação? Só nas escolas da comunidade? Em ambos? Em caso positivo, que proporção é feita em cada uma dessas situações?

g) Relação com as condições de trabalho e valorização profissional do magistério de 1º e 2º graus

Como se articula a realidade da licenciatura com as condições de trabalho do magistério de 1º e 2º graus? Como repercute a valorização profissional do magistério na dinâmica do curso? Estas questões são trabalhadas durante o curso? Como? Que tipo de visão desta problemática veiculam?

h) A licenciatura como locus de interdisciplinaridade

A licenciatura permite interação entre professores e alunos de distintos departamentos e áreas de conhecimento. Que consciência existe desta realidade da licenciatura como locus de interdisciplinaridade? Como esta possibilidade é trabalhada? Ela é valorizada ou não?

i) Modelo da universidade e licenciatura

Na realidade da PUC/RJ que se propõe um modelo de universidade que enfatiza a pesquisa e a pós-graduação, este modelo leva necessariamente a uma desvalorização da graduação e, conseqüentemente, da licenciatura? Que relação existe entre o modelo universitário que inspira uma determinada instituição e a sua postura diante das questões da licenciatura?