

WALTER AMARO BALDI

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR:  
A QUESTÃO DAS LICENCIATURAS DA UNIVALI –  
LETRAS – HISTÓRIA E GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada como requisito  
para a obtenção do título de Mestre —  
Curso de Pós-Graduação em Educação,  
Setor Ciências da Educação, Universidade  
Federal do Paraná.

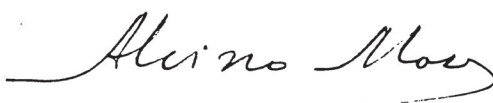
Orientador: Prof. Dr. Alvino Moser

CURITIBA - PR  
1996

WALTER AMARO BALDI

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR:  
A QUESTÃO DAS LICENCIATURAS

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO  
TÍTULO DE MESTRE NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PELA COMISSÃO FORMADA  
PELOS PROFESSORES:

  
ORIENTADOR: PROF. DR. ALVINO MOSER - UFPR

  
PROF<sup>a</sup> ZELIÁ MILLÉO PAVÃO - PUC-PR

  
PROF. DANILO CAMPESTRINI - UNIVALI - SC

CURITIBA, 11 DE DEZEMBRO DE 1996



## DEDICATÓRIA

Dedico esse estudo a minha querida esposa Anai de Fátima Baldi que, brilhantemente, esteve sempre ao meu lado, incentivando-me e apoiando para que esse trabalho se tornasse uma realidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por sempre me estimular a prosseguir os meus estudos.

Aos meus colegas, por me ajudarem nos momentos mais difíceis, no decorrer do curso do mestrado.

A todos os professores que contribuíram para o engrandecimento da minha formação e, de modo especial, ao professor Alvino Moser que com sua solidariedade e profissionalismo soube conduzir com segurança e competência as orientações para a conclusão de minha dissertação.

E finalmente, a Deus, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

## LISTA DE GRÁFICOS

### **Contexto das Licenciaturas**

Gráfico 1 - Opinião dos alunos em relação à valorização dos cursos de licenciatura.....	70
Gráfico 2 - Opinião dos Professores em relação à valorização das licenciaturas.....	71
Gráfico 3 - Opinião dos alunos e dos professores em relação a valorização dos cursos de licenciatura.....	72

### **O processo de formação do professor nas licenciaturas**

Gráfico 4 - Opinião dos alunos que frequentam as licenciaturas.....	75
Gráfico 5 - Opinião dos professores que trabalham na licenciaturas...	76
Gráfico 6 - Opinião dos alunos que frequentam as licenciaturas e dos professores que trabalham nas licenciaturas.....	77

### **Organização Curricular das Licenciaturas**

Gráfico 7 - Opinião dos Alunos.....	79
Gráfico 8 - Opinião dos professores.....	80
Gráfico 9 - Opinião dos alunos e professores.....	81

### **Projeto Político-Pedagógico**

Gráfico 10 - Opinião dos alunos.....	84
Gráfico 11 - Opinião dos professores.....	85
Gráfico 12 - Opinião dos alunos e professores.....	86

### **Representação das Licenciaturas**

Gráfico 13 - Opinião dos professores que trabalham nas licenciaturas	88
Gráfico 14 - Opinião dos alunos que frequentam as licenciaturas.....	89

### **Concepção de Educação nas Licenciaturas**

Gráfico 15 - Opinião dos alunos que frequentam as licenciaturas.....	92
Gráfico 16 - Opinião dos Professores que trabalham nas licenciaturas	93
Gráfico 17 - Opinião dos alunos que frequentam as licenciaturas e professores que trabalham nas licenciaturas.....	94

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Atividades Profissionais dos alunos.....	96
Tabela 2 - Fatores que mantêm os alunos nas licenciaturas.....	97
Tabela 3 - Evasão dos alunos nos cursos de licenciatura.....	99

## RESUMO

O presente estudo tem como objeto de análise a evolução histórica do processo de formação do professor no ensino superior, buscando compreender as licenciaturas e seus problemas.

O propósito fundamental desse trabalho é de contribuir para o conhecimento das características que essa formação vem assumindo, quais seus condicionantes e possíveis alternativas frente à situação atual.

A pesquisa também fez uma reflexão crítica sobre a importância dos cursos de licenciatura e seus reflexos na formação do professor, com proposições quanto a sua operacionalidade futura e conseqüente melhoria.

Enfim, a estrutura desse trabalho segue, de certa forma, passos que possam expressar as relações do contexto social e educacional com a formação do professor na universidade.

## ABSTRAC

This study analyses the historical evolution of the process of qualifying teachers in the Higher Education, seeking to understand the graduation courses and their problems.

The essential purpose of this study is to contribute to the comprehension of the features that this graduation course is taking on, which its premises are and possible alternatives in relation to the present situation.

Furthermore, the reserch tries to make a critical reflection about the significance of the graduation courses and their reflection on the teachers' qualification, aiming ultimately at their future capacity and consequent improvement.

Finally, the framework of this study somehow follows the steps that may express the relation of the social and educacional context with the formation of the teachers at the university.

## SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS.....	v
LISTA DE TABELAS.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
1.1 Considerações Preliminares.....	01
1.2 Abordagem do Problema .....	03
1.3 Questões Específicas .....	09
1.4 Objetivos da pesquisa .....	09
1.5 Procedimentos Metodológicos.....	10
1.5.1 Tipo de Pesquisa.....	10
1.5.2 Área de Abrangência .....	11
1.5.3 População e Amostra.....	11
1.5.4 Passos da Pesquisa: .....	13
1.5.5 Descrição dos Instrumentos de coleta de dados:.....	15
<b>2. REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>16</b>
2.1 A Formação do professor no Brasil: Um breve histórico .....	16
2.2. As licenciaturas: Em busca de uma teoria crítica para o fenômeno educativo.....	41
2.2.1 A formação do Professor .....	41
2.2.2 Concepção de Educação para as Licenciaturas.....	49
2.3 As licenciaturas e a formação do professor na UNIVALI: Uma Abordagem Histórica.....	56



<b>3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	69
3.1 Caracterização da Formação do Professor na UNIVALI/SC.....	69
3.1.1 Contexto das Licenciaturas .....	70
3.1.2 O processo de Formação do Professor nas Licenciaturas.....	75
3.1.3 Organização Curricular das Licenciaturas.....	79
3.1.4 Projeto Político-Pedagógico .....	84
3.1.5 Representação das Licenciaturas.....	88
3.1.6 Concepção de Educação nas Licenciaturas.....	92
3.1.7 Atividades Profissionais dos alunos.....	96
3.1.8 Fatores que mantêm os alunos nas licenciaturas.....	97
3.1.9 Evasão dos alunos nos cursos de licenciatura.....	99
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>5. ANEXOS</b> .....	109
5.1 Anexos I.....	109
5.2 Anexo II.....	118
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	121



## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Considerações Preliminares

Nos últimos anos tem havido um crescente interesse por parte dos pesquisadores da área da educação<sup>1</sup>, por órgãos oficiais<sup>2</sup> e por várias entidades<sup>3</sup> em estudar a formação do professor.

Apesar dos avanços da pesquisa científica e da reflexão em relação à formação do professor, as universidades têm tido dificuldades em apresentar respostas concretas a essa problemática.

*"Esta situação vê-se agravada, atualmente, pela dificuldade de se interpretar os movimentos do capital internacional para o capitalismo brasileiro e para a formação do educador" (FREITAS, 1993, p. 89)*

Como consequência, percebe-se que os cursos de licenciatura têm permanecido à mercê do intervencionismo capitalista que impõe suas idéias e tendências, comprometendo a formação do professor.

Assim, essa situação faz com que boa parte dos professores não percebam a reificação e não reajam à exploração e à dominação imposta pela ideologia dominante.

---

<sup>1</sup> Pesquisadores como por exemplo: Luiz C. Freitas, Vanilda Paiva, Helena L.C. Freitas e outros...

<sup>2</sup> Órgãos oficiais como por exemplo: MEC, S.E.E. e S.M.E.C.

<sup>3</sup> Entidades Nacionais como por exemplo: SIMPROS, CPB, ANDE, CEDES, ANPEd, ANDES, INEP, ANFOPE e outros.

*"O contato e o acesso aos conhecimentos, aos conteúdos são requisitos necessários ao questionamento das relações de dominação. No entanto o acesso aos conhecimentos explícitos da dominação não é automático, requer a mediação do professor que na prática educativa, tem como objetivo de seu trabalho tornar viva e explícita a finalidade sócio-política da educação"*  
(GONÇALVES E PIMENTA, 1990, p. 94)

Portanto, diagnosticado esse movimento contraditório de dominação que se dá através da formação do professor será possível acelerar o processo de superação desse modelo.

Nesse quadro, evidentemente, destaca-se a figura do professor, significativa o suficiente para justificar estudos e providências relativas à sua formação e à sua atuação.

Assim, o presente trabalho surge como fruto das preocupações de que se ocupa o pesquisador<sup>4</sup>, cuja atuação profissional concentra-se na formação do professor em nível superior na UNIVALI- SC<sup>5</sup>.

Apesar da existência de diversas obras sobre a formação do professor, essa pesquisa pretende ser uma colaboração subsidiária às secretarias de educação que vêm realizando modificações na estrutura e organização do ensino, aos especialistas em educação que atuam no sentido de buscar soluções para os problemas do ensino e a todos os alunos e professores sobre os quais atuam mais diretamente.

---

<sup>4</sup> Atualmente o pesquisador trabalha na formação de professores à nível médio, superior e de pós-graduação, como também exerce a função de supervisor escolar.

<sup>5</sup> Refere-se a Universidade do Vale do Itajaí/SC.

Enfim, a pesquisa representa não só uma importante contribuição teórica e prática acerca da formação do professor, como também busca ser uma contribuição aberta a todos aqueles que se preocupam com a educação brasileira. O tema não é novo, mas nunca se tornará ultrapassado, pois, enquanto a figura do professor existir, haverá ele também de pensar em sua própria formação.

## **1.2 Abordagem do Problema**

Historicamente, a universidade no Brasil tem-se mostrado ineficiente para equacionar o problema da formação do professor.

Apesar da educação ter forte componente estrutural, parte de seu baixo desempenho deve-se à maneira como vem se dando a formação do professor, bem como o que ocorre no mercado de trabalho.

Portanto, grande parte dessas dificuldades resultam da falta do entendimento do que seja a formação do professor e de como isso deva ser tratado institucionalmente, bem como pelo próprio distanciamento da universidade das questões e demanda básicas da sociedade<sup>6</sup> e vice versa.

Essa situação provoca no interior da universidade um conjunto de problemas relacionados a concepções e práticas divergentes sobre a formação do professor.

Percebe-se com isso, que a formação do professor, em nível superior, necessita de um projeto político-pedagógico coerente, integrado e

---

<sup>6</sup> Tais como educação, saúde, habitação e outros.

articulado com os interesses da sociedade. Ao se falar sobre a formação do professor, é preciso que se insista que seu saber e sua prática devem estar identificados com a realidade histórico-social de seu povo, assim, todo projeto educativo deve estar comprometido com a necessária transformação social.

De certa forma, pode-se dizer que ao longo da história, a formação do professor tem sido posta como um dos instrumentos de dominação a serviço da classe hegemônica.

Assim, pode-se afirmar que a problemática sobre a formação do professor constitui-se de ambiguidades e paradoxos que não estão efetivamente dissipados, o que tem inviabilizado tanto uma compreensão teórica clara como uma eficaz atuação no processo educativo.

*"A ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social e a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional". (SAVIANI, 1992, p. 103)*

Nesse sentido, a universidade deve ser concebida em suas re-



ais e múltiplas dimensões, como um dos espaços de luta e conflito no interior da sociedade capitalista.

Portanto, deve ser compreendida como um espaço importante e valioso que pode ser utilizado tanto pelas forças conservadoras como pelas progressistas, ou por aqueles que servem à ordem social existente como por aqueles que desejam sua transformação.

Para isso, é necessário que o futuro professor tenha acesso a uma formação crítica, onde a construção do conhecimento científico venha ao encontro dos interesses sociais<sup>7</sup>, pois ele representa uma das possibilidades de renovação e progresso para o país.

*"Isto exige que, em sua formação-ação, o professor tenha adquirido uma aguda consciência da realidade e uma sólida fundamentação teórica que lhe permite interpretar e direcionar essa realidade, além de uma consistente instrumentalização para que possa interferir na realidade em que atuará". (GONÇALVES E PIMENTA, 1990, p. 94)*

Além disso, situações específicas como a forma de organização geral das áreas de conhecimento (humanas, biológicas e exatas), a valorização que se tem dado à pesquisa, em detrimento da docência, bem como a própria percepção de dois blocos supostamente complementares de discipli-

---

<sup>7</sup> Que sirva de instrumento para superação do controle, da alienação e dominação, oportunizando assim melhores condições de vida para que se construa uma sociedade mais digna e justa para todos.

nas das licenciaturas (conteúdos específicos e o de formação pedagógica), têm criado sérios obstáculos para que a universidade entenda que o processo de formação de professores é parte integrante no seu papel social.

Ainda que paradoxalmente, a forma como os cursos de licenciatura são organizados, dificulta, num certo sentido, sua integração, portanto, a própria divisão das áreas de "conteúdo específico" e de "formação pedagógica", sugere que um processo de natureza integradora e permanente, como o da formação do professor, deva ser trabalhado a partir de uma visão "geral" e de uma outra "específica"; como não poderia deixar de ser, essas áreas estão sempre em descompasso.

Em geral, reconhece-se a importância das licenciaturas, mas essa questão ainda está longe de ser assumida como deveria pela universidade e pelo governo, pois tem sido mais fácil apontar falhas existentes nesses cursos do que tomar decisões no sentido de buscar alternativas para solucionar o problema.

Como consequência, percebe-se uma tendência muito forte para o esvaziamento dos cursos de licenciatura em todos o país.

Constata-se, dessa forma, que a cada ano poucos alunos concluem seus cursos e que o número de licenciados não incorporados ao sistema de ensino será cada vez maior, dada a desvalorização da profissão no contexto econômico e social.

Outro aspecto decorrente dessa situação é que o país não tem conseguido superar problemas cruciais como o analfabetismo e os alarman-

tes índices de evasão e repetência no processo de escolarização da população.

Assim, essa situação evidencia o grande descompasso entre as instituições de ensino superior e as secretarias de educação, como também o distanciamento em que se encontram os cursos de formação de professores das demandas concretas da sociedade, na área da educação.

Portanto, isso reflete toda uma situação histórica-cultural que, ao longo dos anos, mostra que a educação e a formação do professor não foram vistas como prioridade no país.

*"Parece-nos que a degradação do trabalho do professor tem de ser compreendida no jogo contraditório das forças conjunturais e estruturais que marcaram sua formação na sociedade capitalista brasileira".  
(GONÇALVES E PIMENTA, 1990, p. 93)*

Assim, falar sobre a formação de professores e da educação é tratar de um fenômeno de múltiplas determinações, as quais estão diretamente associadas à condição atual em que se encontra essa profissão.

Apesar de haver um discurso por parte do governo em valorizar o magistério, percebe-se que há muito tempo essa profissão deixou de ser valorizada socialmente.

O processo de desvalorização passa por três aspectos: 1) começa pelos salários, pois eles se situam entre os mais baixos do país, e o que

é pior, em muitos estados são pagos atrasados, forçando um grande número de professores a trabalharem três turnos diários para sobreviverem.

2) Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito às condições de trabalho, pois um grande número de professores trabalha com turmas numerosas e, praticamente, sem o material necessário para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

3) E, finalmente, a falta de uma atualização permanente desses profissionais, pois a formação do professor não se esgota na universidade, ela é uma constante na vida do educador e do próprio sistema.

Portanto, a questão da formação do professor em nível superior precisa ser vista em toda a sua dimensão sócio-política, e isso implica buscar alternativas além do âmbito da universidade.

Isso significa afirmar que a problemática da formação do professor é um assunto que diz respeito a toda a sociedade<sup>8</sup>.

Sem perder de vista a contextualização sobre a situação da formação do professor na universidade, percebe-se que as licenciaturas da UNIVALI, também não têm conseguido formar professores capazes de proceder as alterações necessárias no sistema escolar de nossa região de forma a melhorá-lo.

---

<sup>8</sup> Como por exemplo ao governo, ao sistema educacional (público e privado), às diferentes agências formadoras, aos sindicatos e associações de professores, aos movimentos sociais que se preocupam com a educação no país e outros ...



### **1.3 Questões Específicas**

Toda a problemática apontada acima mostra, em parte, o contexto geral da formação do professor. Entretanto, as questões específicas dessa pesquisa não podem abranger toda a situação e, conseqüentemente, limitam-se ao estudo de alguns aspectos inter-relacionados:

- a) Como se deu o processo histórico da formação do professor no Brasil?
- b) Que estudos e propostas fundamentam a formação do profissional da educação no Brasil nesta última década?
- c) Como se caracteriza a formação do professor nos cursos de licenciatura plena da UNIVALI, e como essa formação se relaciona com os estudos e propostas a nível nacional?

### **1.4 Objetivos da pesquisa**

O presente trabalho tem como finalidade:

- a) Analisar o processo de formação do professor no Brasil, identificando as tendências político-ideológicas dos diferentes momentos da história;
- b) Interpretar os estudos e movimentos que estão sendo realizados a nível nacional sobre a formação do professor, bem como sua interferência na LDB;

c) Caracterizar a formação do professor nos cursos de licenciatura da UNIVALI, levantando sua problemática e expectativas e relacionando-a aos principais estudos e propostas nacionais.

Orienta essa investigação a hipótese de que a melhoria do processo de formação do professor na universidade passa pela construção coletiva de um projeto político-pedagógico que esteja articulado com as demandas sociais, com as prioridades e interesses dos professores e alunos a fim de instrumentalizá-los com conhecimentos e habilidades que contribuam efetivamente para o resgate da qualidade e democratização da educação no país.

Portanto, a clareza dessas questões são fundamentais para que se possa estabelecer a função educativa e a especificidade das licenciaturas na formação do professor. Pressupõe-se, então, que toda a problemática da formação de professor na UNIVALI está relacionada à complexidade da situação, a nível social e nacional.

## **1.5 Procedimentos Metodológicos**

### **1.5.1 Tipo de Pesquisa**

Definiu-se essa pesquisa como sendo teórico-prática, pois a mesma constitui-se inicialmente de uma parte teórica (bibliografia) e, finalmente, de uma parte prática (pesquisa de campo).

É uma pesquisa que busca na realidade concreta, dados referentes às licenciaturas da UNIVALI/SC. Esses dados foram coletados por meio de um questionário e por um roteiro de entrevista, dando assim, um caráter exploratório à investigação realizada.

### **1.5.2 Área de Abrangência**

O presente trabalho está inserido na área de conhecimento humano e voltado para a educação e, especificamente, no processo de formação do professor, em nível superior.

### **1.5.3 População e Amostra**

Constituem-se fontes de nossa pesquisa: os alunos e professores dos 8º períodos dos cursos de licenciaturas de história, geografia e letras da Faculdade de Filosofia da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI/SC.

#### **a) Demonstrativos da População**

A presente pesquisa concentra-se nos cursos de licenciatura plena da Faculdade de Filosofia na Universidade do Vale do Itajaí/SC, em que foram investigados os seguintes cursos:

<b>CURSOS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>	<b>Nº DE PROFESSORES</b>	<b>PERÍODO</b>
História	08	03	8º
Geografia	03	03	8º
Letras	12	04	8º
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>-</b>

\* Dados relativos ao 2º semestre de 1996.

#### b) Demonstrativo da Amostra

A pesquisa tem como amostra apenas os alunos e professores do 8º período dos cursos de licenciatura plena da Univali, conforme o que segue:

- Todos os alunos e professores do 8º período do curso de história;
- Todos os alunos e professores do 8º período do curso de geografia;
- Todos os alunos e professores do 8º período do curso de letras.

Em relação aos alunos foram aplicados questionários com questões de múltipla escolha e dissertativas, observados os seguintes aspectos:

- 1º) O instrumento foi aplicado a todos os acadêmicos de final de curso - 8º período, no 2º semestre em agosto/1996 - nas salas de aula.
- 2º) Foram incluídas somente as licenciaturas plenas da Fa-

culdade de Filosofia da Univali/SC.

No que diz respeito aos professores, foram realizadas entrevistas que se constituem de um roteiro com 24 itens, estruturados em questões abertas.

#### **1.5.4 Passos da Pesquisa:**

1º momento:

- Escolha do tema e objeto de pesquisa.

2º momento:

- Leitura de diversas obras pertencentes ao tema, bem como a relação dos conteúdos mais importantes;
- Contato com a universidade, a fim de obter permissão para a realização da pesquisa.

3º momento:

- Redação dos primeiros textos da dissertação, bem como apresentação ao professor e demais colegas.

4º momento:

- Escolha do orientador.



5º momento:

- Organização dos instrumentos para coleta de dados.

Os instrumentos foram elaborados com base nas questões específicas da pesquisa, contendo questionários com perguntas de múltipla escolha e dissertativas, e entrevistas estruturadas com alunos e professores do 8º período das licenciaturas.

Os instrumentos foram validados através de pré-teste com professores da UNIVALI e os alunos das licenciaturas.

6º momento:

- Aplicação dos Instrumentos para os alunos (questionários) e professores (entrevistas);

- Questionário aos alunos das licenciaturas:

O instrumento foi apresentado e aplicado aos alunos das licenciaturas, os quais preencheram e em seguida devolveram ao pesquisador.

- Entrevista com professores das licenciaturas.

No momento em que eram marcadas as entrevistas, o pesquisador explicava, com detalhes, o objetivo da pesquisa que estava realizando sobre a formação do professor.

As entrevistas foram gravadas e realizadas na UNIVALI, como também nas residências dos próprios professores.

7º momento:

Organização dos dados:

Após serem coletados, os dados foram classificados por categorias, sendo utilizados os itens de maior frequência e os mais importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Concluída a descrição dos dados, passou-se à sua interpretação, na qual foram considerados apenas os resultados mais significativos dos instrumentos aplicados aos alunos e professores da UNIVALI/SC.

Como etapa final do trabalho, na organização dos elementos que constituem a pesquisa, procedeu-se o registro de sugestões e recomendações, uma vez que esse tema, por sua abrangência, carece sempre de novas e constantes análises.

#### **1.5.5 Descrição dos Instrumentos de coleta de dados:**

A Pesquisa de Campo foi realizada por meio dos instrumentos de coleta de dados, os quais passaram por todas as fases previstas na metodologia, que constituiu-se de um questionário (Anexo I) aplicado apenas aos alunos dos 8º períodos das licenciaturas plenas da Faculdade de Filosofia da UNIVALI/SC e por um roteiro de entrevista realizado apenas com os professores também dos 8º períodos.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 A Formação Do Professor No Brasil: Um Breve Histórico**

Historicamente, a influência das idéias pedagógicas sobre a formação do professor, originou-se com o processo de colonização e a chegada dos padres jesuítas no Brasil.

Constata-se, portanto, que a colonização brasileira não se restringiu apenas ao setor econômico, pois os laços de dominação entre Portugal e Brasil também alcançaram o setor cultural, do qual faz parte a educação.

Segundo RIBEIRO (1984, p. 24) "a organização escolar no Brasil-Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses".

Como conseqüência dessa política constata-se, que os únicos elementos dotados de dimensão intelectual no Brasil-Colônia foram apenas os religiosos, e em particular os membros da Companhia de Jesus, por isso, coube-lhes a tarefa do ensino.

Assim, a principal marca da influência dos jesuítas na formação da cultura brasileira está na tradição religiosa do ensino, cujo catolicismo foi o cimento de nossa cultura.

*"Cultura importada em bloco do ocidente, internacionalista de tendência, inspirada por uma ideologia religiosa, católica, e, cuja base residiam as humanidades lati-*



*nas e os comentários das obras de Aristóteles, solicitados num sentido cristão" (AZEVEDO, 1963, p. 311).*

Outro aspecto marcante da educação Jesuítica foi, sem dúvida, a que exerceu na formação do professor, da burguesia e das classes dirigentes.

Segundo SODRÉ (1970, p. 19) isso deve-se ao fato de que "a base estava na herança da escolástica e da cultura clássica, com predomínio absoluto do latim, da gramática e da retórica".

Pode-se dizer, no entanto, que o método do ensino dos jesuítas constitui-se numa adaptação das concepções da Idade Média<sup>9</sup> aclimatadas à realidade brasileira.

Portanto, isso só foi possível graças a uma formação rigorosa que os mestres (padres) receberam, junto às Universidades<sup>10</sup>.

O importante a destacar, nesse momento da reflexão, é que a formação intelectual oferecida pelos jesuítas e, portanto, a formação do professor, foram marcadas por uma intensa rigidez na maneira de pensar, e conseqüentemente, de interpretar a realidade.

*"Daí os traços da cultura que elaboraram, o seu teor desinteressado, a sua desvinculação com a realidade, a sua alienação quanto ao meio - transitando, finalmente, para uma forte erudição livresca, vazia,*

<sup>9</sup> A educação na Idade Média caracterizou-se pela doutrina da Igreja Católica na formação dos povos europeus.

<sup>10</sup> Segundo LARROYO (1974, p. 327) "as universidades geralmente eram fundadas pelo papa, pelo monarca ou por ambos (...) Embora fossem subordinados ao Estado ou à Igreja, as universidades tinham considerável autonomia e privilégios político-administrativos, dentre eles, o direito de conceder graduação para ensinar".

*meramente ornamental, que satisfazia a vaidade do indivíduo mas em nada concorria para a comunidade" (SODRÉ, 1970, p. 16)*

Como consequência, percebe-se, que a formação do professor também foi marcada pelo distanciamento das principais conquistas científicas da Idade Moderna, bem como do trato dos assuntos e problemas da realidade imediata.

No entanto, a eficiência da pedagogia jesuítica deve-se à constante preocupação com a formação do professor e, conseqüentemente, na uniformização de sua ação.

Essas preocupações adquiriram forma definitiva no famoso Ratio Studiorum<sup>11</sup>, pois em uma de suas regras dizia que "se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados do serviço docente".

Segundo PAIM (1967, p. 28) os jesuítas "foram bastante eficientes em sua execução, convertendo, por assim dizer, seus alunos ao catolicismo, afastando-os das influências consideradas nocivas".

Assim, esse rigoroso controle na formação e atuação dos professores se deu devido à necessidade de manter-se na Companhia de Jesus a mesma orientação, em qualquer parte do mundo.

Segundo GHIRALDELLI JUNIOR (1990, p. 20) "a pedagogia do

---

<sup>11</sup> Em 1599, foi publicado em Roma pelo padre Cláudio Acquaviva o Ratio Atque Institutio Studiorum que foi a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus, para ser mais preciso tratava-se de um cuidadoso documento com regras práticas sobre a ação pedagógica e a organização administrativa e outros assuntos dirigidos à hierarquia da estrutura do ensino.

Ratio Studiorum baseava-se na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor (...). Além disso determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção, da perseverança nos estudos".

Para reforçar o controle sobre a formação do professor o padre Jouvençy elabora no final do século XVIII um completíssimo manual de normas gerais e informações bibliográficas para o magistério, cuja finalidade seria de reduzir os riscos do ensino ficar ao livre arbítrio e à iniciativa do jovem mestre.

Foi também no século XVIII, que Portugal passou a ser considerado um país economicamente pobre e, culturalmente, atrasado.

Segundo RIBEIRO (1984, p. 34) "o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), enquanto ministro de um monarca ilustrado (D. José I), orienta-se no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa".

Nesse sentido, a renovação espiritual chega a Portugal para remover o tradicionalismo causador de todo o atraso cultural, levando o ministro a tomar uma série de medidas drásticas, dentre elas, submeter ao Estado a hierarquia religiosa, no que resultou a expulsão dos jesuítas em 1759.

No entanto, o fato de os jesuítas possuírem muitas escolas e uma organização estável quanto à disciplina nos colégios e à formação de professores, é indiscutível a desestabilização do sistema escolar com a supressão da companhia.



Apesar do ideal liberal da educação, é crítica a situação do ensino. Além das reclamações referentes ao conteúdo, excessivamente literário e nada científico, as escolas são insuficientes e os mestres mal qualificados.

Segundo CARVALHO (1986, p. 83) o ministro inicia suas medidas com a publicação do Alvará<sup>12</sup> de 28 de junho de 1759, que traçava os rumos da reforma educacional, estabelecendo que se abandonasse os métodos do ensino jesuítico, restituindo-se os métodos antigos "reduzidos aos termos simples, claros e de maior facilidade tal como praticam as nações polidas da Europa".

Na verdade, o ministro Marquês de Pombal só iniciou a reconstrução do ensino uma década mais tarde, pois foi a partir de 1772 que começou a implantação do ensino público oficial<sup>13</sup>.

Conforme ROMANELLI (1991, p. 36) "inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos".

Assim, o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, foi modificado pelos sistemas de aulas régias de disciplinas isoladas.

Segundo SODRÉ (1979, p. 28) "a educação passou dos colégi-

---

<sup>12</sup> Segundo RIBEIRO (1984, p. 37) "O Alvará criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores que passaram a gozar do direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem a licença do Diretor de Estudos e designava comissários para o levantamento das escolas e professores".

<sup>13</sup> A coroa se encarrega de organizar a educação, nomeando os professores e estabelecendo plano de estudos e inspeção.

os de padres às aulas das escolas régias, com mestres de formação deficiente ou nos próprios latifúndios, com os padres-mestres que de capelões passaram a professores".

Percebe-se, dessa forma, que alguns mestres formados pela companhia, continuaram a ação pedagógica semelhante à dos jesuítas, se bem que em nível inferior.

Assim, com a expulsão dos jesuítas, mestres leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez, os encargos da educação.

Segundo AZEVEDO (1963, p. 61) ao analisarmos o período que vai da expulsão dos jesuítas em 1759 à vinda da família real ao Brasil, em 1808, "abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiato que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial".

Assim, devido aos atritos entre a Corte Portuguesa e Napoleão, a família real se mudou, em 1808, para o Brasil-Colônia sob a proteção da Inglaterra.

*"Esta necessidade de instalação imediata do governo português em território colonial obrigou a uma reorganização administrativa (...) Provocou, por outro lado, o desenvolvimento da vida urbana de Vila Rica, Salvador, Recife e principalmente do Rio que, contando na época com cerca de 45.000 habitantes, recebe mais de 15.000 pessoas" (RIBEIRO, 1984, p. 44).*

Tendo o Brasil como sede da monarquia portuguesa, D. João VI, precisou organizar em nosso país toda uma estrutura administrativa e

cultural.

Portanto, as principais medidas no setor cultural, foram a criação da Imprensa Régia (1808), da Biblioteca Pública (1810), do Jardim Botânico do Rio (1810), do Museu Nacional (1818).

Com relação à educação foram criados diversos cursos para preparar pessoal com conhecimento mais diversificado tendo em vista as novas necessidades.

É importante destacar que todas as realizações culturais promovidas por D. João VI seguiam a mesma linha da tradição histórica que vinha desde o período colonial. Tradição que consistia em oferecer cultura e educação apenas para a elite aristocrática, revelando total desprezo pela formação educacional do povo e pela formação do professor.

Segundo ROMANELLI (1991, p. 38 e 39) "com D. João, no entanto, não apenas nascia o ensino superior, mas também, iniciava-se um processo de autonomia que iria culminar na Independência política (...) A preocupação exclusiva com a criação do ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstraram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição - que vinha da colônia - a tradição da educação aristocrática. Ao mesmo tempo lançaram-se as bases para uma revolução cultural que, embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamento e ação que vigoravam na Europa do século XIX e compuseram a ideologia da burguesia brasileira em ascensão no final do século".



Assim, após a Independência foram criados em São Paulo e Recife os cursos jurídicos, ambos em 1827. Apesar da existência dos cursos de medicina, engenharia e artes, as faculdades de Direito lograram uma supremacia na formação dos quadros superiores do Império.

Segundo SODRÉ (1970, p. 37 e 39) "a tantos aspectos negativos que têm sido acusados os cursos jurídicos, em sua unilateralidade ou em sua preponderância - e que devem ser historicamente situados - há que juntar um aspecto positivo quase sempre esquecido. É que tais cursos forneceram, paralelamente (...) aqueles conhecimentos, ainda que em nível rudimentar, que seriam fornecidos, adiante, por centros especializados de estudos, e bem mais adiante pelas faculdades de filosofia, isto é, o saber universal, humanístico, filosófico (...) De sorte que os bacharéis não se habilitavam apenas ao exercício profissional, mas às letras, ao jornalismo, à política, ao magistério, sem falar nas funções públicas.

De qualquer forma, as inovações reforçaram o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos resultantes da urbanização.

Portanto, essa camada procurou, sobretudo, os cursos de direito não só para seguir a atividade jurídica, mas para ocupar funções administrativas e políticas ou dedicar-se ao jornalismo e até mesmo ao magistério.

Além disso, o diploma tinha a função de enobrecimento e, ao

formar letrados e eruditos, distanciava-os cada vez mais do trabalho físico maculado pelo trabalho escravista.

*Assim "em boa parte, os elementos dotados da dimensão intelectual, aqueles que poderiam cuidar de idéias e de transformações políticas, estavam vinculados a classe proprietária, e não seriam se não os seus intérpretes, de forma consciente ou de forma inconsciente" (SODRÉ, 1969, p, 142).*

Dessa forma, o ensino superior, especialmente o curso jurídico, de currículo universalista e humanístico, influenciou a formação do professor, bem como a própria estrutura do ensino secundário.

Isso deveu-se ao fato da reforma resultante do Ato Adicional de 1834 que descentralizou o ensino, conferindo ao poder central a educação de nível superior, e às províncias a educação elementar e secundária.

Assim, o princípio da descentralização permitiu que o ensino médio fosse monopolizado pela iniciativa privada, ministrado por professores particulares em aulas avulsas, sem fiscalização e unidade de ação.

Como consequência dessa reforma, percebe-se que a educação da elite ficou a cargo da coroa, enquanto que a educação do povo ficou confiada precariamente às províncias.

Segundo ROMANELLI (1991, p. 41) "era portanto, a consagração do sistema dual de ensino (...) Era também uma forma de oficialização



da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escolas primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira".

Portanto, a carência de recursos econômicos das províncias, aliada principalmente à falta de interesse das elites regionais pela educação do povo e pela própria formação do professor, fez com que nunca se organizasse no Brasil-Império uma eficiente rede de escolas públicas.

Conforme RIBEIRO (1984, p. 51) a situação torna-se mais complicada porque "era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando a um aprimoramento constante, a população era mínima".

Portanto, não é de se estranhar, levando-se em consideração tal contexto, que a formação do professor apresentou graves deficiências quantitativas e qualitativas.

*"Assim, sem dinheiro, sem professores, sem métodos de ensino e, sobretudo sem nenhuma diretriz educacional, cada professor fez o que foi possível fazer" (NIELSEN NETO, 1988, p. 279).*

Porém, na tentativa de melhorar a formação dos mestres são fundadas as primeiras escolas normais em Niterói (1835), Bahia (1836), Cea-

rá (1845) e São Paulo (1846), sendo de nível secundário, atendiam a poucos alunos do sexo masculino.

Com o passar dos anos as escolas normais foram perdendo a clientela masculina, tornando-se tipicamente escolas para donzelas à espera do casamento, enquanto o nubente concluía o bacharelado.

Segundo RIBEIRO (1984, p. 52) "mesmo assim, as queixas são frequentes e dizem respeito ao mau preparo dos alunos, ao critério liberal de aprovação, à falta de assiduidade dos professores pela necessidade de completarem o orçamento com outras atividades, etc".

Ainda que no final do Império houvesse esperanças de mudança no quadro educacional, a situação continuou muito precária.

Os últimos anos do Império foram marcados por uma série de fatores de ordem econômica, social e política, que configuraram a crise da Monarquia preparando o advento da República.

Esse período de crise assinalado, por diversas questões, foi a época em que a ideologia católica começou a enfrentar a oposição do positivismo e da ideologia liberal leiga que exerceram influência na libertação dos escravos e na proclamação da República.

No campo educacional, o positivismo intensificou a luta pela escola pública leiga e gratuita, pois os principais seguidores de Augusto Comte, no Brasil, foram Benjamin Constant, Luís P. Barreto, Miguel Lemos e outros.

Assim, na tentativa de melhor estruturar a educação no país,

criou-se em 19 de abril de 1890, o Ministério da Instrução e Saúde Pública, Correios e Telégrafos, cujo ministro foi o tenente-coronel Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Esse ministério teve curta duração, criado por mero expediente político, que não lhe garantia a continuidade, sendo extinto em 28 de outubro de 1891.

A reforma de Benjamin Constant foi a mais completa e não chegou sequer a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos.

Segundo AZEVEDO (1963, p. 123 a 131) "tentou-se a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas, consagrou o ensino seriado, deu maior organicidade ao sistema atingindo a reforma as escolas primárias, as escolas normais, as secundárias, além do ensino superior, artístico e técnico, em todo território do país, além da criação do Pedagogium, centro de aperfeiçoamento do magistério".

Portanto, logo após a proclamação da República a Constituição de 1891 confirmou o regime de descentralização do ensino, atribuindo à União a incumbência da educação superior e secundária e, aos Estados, a elementar e profissional.

*"Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites*

*culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas" (AZEVEDO, 1963, p. 134).*

Assim reforçou-se o viés elitista, continuando a educação elementar a receber menos atenção.

*"Seria necessário assinalar, ainda, que continuou a ser dada pouca atenção a formação do magistério. Foram criadas algumas escolas normais (...); não foram organizados cursos para a formação do magistério secundário e os critérios de seleção dos professores de nível superior não eram eficientes" (RIBEIRO, 1984, p. 89).*

Assim, as reformas não chegaram a ser implantadas devido à falta de infra-estrutura e de apoio das elites, que se recusaram a qualquer renovação cultural, persistindo o sistema dual de ensino.

Apesar desse processo, diversas reformas<sup>14</sup> foram realizadas na 1ª República, mas não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação, como também de formação de professores.

Portanto, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), começou a penetração do capital Americano e o início da ascensão dos EUA, cuja

---

<sup>14</sup> Como por exemplo a Reforma de Epitácio Pessoa (1901), de Rivadavia Correia (1911), de Carlos Maximiliano (1915) e de João L. Alves (1925).



influência econômica tornou-se marcante no país.

Segundo ROMANELLI (1991, p. 45) "foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura, que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra. E acentuando depois de 1930".

Paralelamente às transformações que se desenvolviam na vida nacional da década de 20, um grupo de intelectuais brasileiros, preocupados com os problemas da educação, introduziram no país o ideário do movimento Escola Nova, influenciados fundamentalmente pelas idéias dos educadores norte-americanos John Dewey e seu discípulo Willian Kilpatrick.

Em face do notório fracasso do sistema educacional brasileiro e do descontentamento com a pedagogia tradicional, as idéias do movimento Escola Nova encontraram um campo fértil de difusão, sobretudo nos setores progressistas da burguesia dos intelectuais, das classes médias urbanas e dos tecnocratas espalhados pelo governo.

Portanto, nesse período, desenvolveu-se um ciclo de reformas do ensino, patrocinados pelos governos estaduais e inspirado nos ideais escola-novistas.



Os principais intelectuais e educadores responsáveis por essas reformas foram Sampaio Dória (1920 - São Paulo), Lourenço Filho (1922 - Ceará), Antônio Carneiro Leão (1922 - Distrito Federal - 1928 - Pernambuco), Anísio Teixeira (1924 - Bahia), Bezerra de Menezes (1925 - Rio Grande do Norte), Lisímaco da Costa (1927 - Paraná), Francisco Campos (1928 - Minas Gerais) e Fernando de Azevedo (1928 - Distrito Federal).

O professor NAGLE (1974, p. 99-100) considera característica desse período o entusiasmo pela educação, isto é "a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (...)" ; o otimismo pedagógico, isto é, "a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro", devido ao surgimento de intelectuais e educadores "profissionais" que empreendem debates e planos de reforma voltadas para recuperação do atraso brasileiro.

Os educadores que participavam dos debates e discussões nutriam-se desse entusiasmo e acreditavam que através da educação poderiam modificar a sociedade.

Assim, os fatores que contribuíram de forma especial para desenvolver os debates foram: a Fundação da Associação Brasileira de Educação - ABE<sup>15</sup>, em 1924; o inquérito sobre a educação promovido pelo jornal

---

<sup>15</sup> ABE aspira a constituir-se em órgão legítimo da opinião das classes cultas, pronta para atuar junto aos poderes públicos, sensibilizando-os quanto a necessidade de se tomarem medidas urgentes para equacionar os problemas da educação nacional.

O Estado de São Paulo e levado a efeito por Fernando de Azevedo, em 1926; e as reformas educacionais realizadas por vários Estados, durante a década de 20.

*"As idéias novas em educação, que aparecem como a teoria educacional adequada às novas circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária, são o resultado da adesão de tais educadores ao movimento europeu e norte-americano, chamado de escola nova" (RIBEIRO, 1984, p. 114).*

Portanto, torna-se forte a influência escola-novista, trazendo a esperança de democratização e de transformação da sociedade por meio da escola.

Embora tenha havido difusão das novas idéias, as experiências permanecem restritas a alguns lugares, e nem sempre são encontradas formas adequadas para sua execução.

Essas restrições são evidenciadas, principalmente, nas discussões sobre a formação do professor, pois a reforma que tratou de incluir novas disciplinas no currículo das escolas normais foi objeto de diversas polêmicas.

As discussões concentravam-se sobre as disciplinas de psicologia, de biologia e higiene e a quem caberia a responsabilidade de lecioná-las.

Assim, os adeptos ao positivismo trabalhariam a disciplina de psicologia, enquanto que os adeptos ao catolicismo lecionariam a disciplina

de biologia e higiene, pois a questão da evolução do homem seria tratada pela Igreja.

No entanto, é a partir da década de 30 que a educação alcança níveis de atenção nunca antes atingidos, quer pelos movimentos dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais.

No campo educacional, uma das primeiras atitudes foi criar em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como Ministro o jurista Francisco Campos que se propunha a assumir, coordenar e reformar o ensino brasileiro e, em 1931, organizou o Estatuto da Universidade Brasileira, estabelecendo para sua criação a quantia mínima de três institutos, dentre os quais, Direito, Medicina e Engenharia, ou no lugar de um deles, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Conforme ROMANELLI (1991, p. 132 e 133) "a universidade de São Paulo foi criada segundo as normas do decreto e apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, segundo Fernando Azevedo, passou a ser a medula do sistema tendo por objetivo a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa".

Merece também ser registrado o impulso no campo de formação do magistério, com a reorganização de algumas escolas de nível secundário já existentes.

Assim, em 1937 são diplomados, no Brasil, os primeiros professores licenciados para o ensino secundário: "com esse acontecimento



inaugurou-se de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário"<sup>16</sup>.

Em 1932, os educadores de índole liberal expressaram publicamente suas concepções através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento reivindicava, no campo da política educacional, uma ação mais decisiva do Estado em prol da escola pública, gratuita, obrigatória e leiga, que constituía uma das mais antigas reivindicações do liberalismo burguês.

No campo especificamente pedagógico, o Manifesto expunha as teses escola-novistas, inspiradas, sobretudo, na obra educacional de John Dewey e afirmava: (...) "a finalidade da educação se define de acordo com a filosofia de cada época. Assim, a nova educação tem de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. E tinha de ser essa a noção, porque a situação vigente era de conflito entre o novo e o velho, entre o novo regime político e as velhas oligarquias entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola. A sociedade estava

---

<sup>16</sup> Fernando de Azevedo. A cultura brasileira, p. 753.

mudando. Urgia que a educação escolar refletisse essas mudanças"<sup>17</sup>.

Entre o período de 1934 a 1937, intensificou-se o confronto político-ideológico entre as forças de esquerda e de direita, levando à nação a ditadura do Estado Novo.

Durante os anos da ditadura de Vargas (1937-1945), muitos educadores de sólida formação democrática, como Anísio Teixeira e Paschoal Leme, foram afastados do cenário político e perseguidos pelos órgãos de segurança. Outros educadores, entretanto, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho não foram atingidos, pois em várias oportunidades apoiaram as diretrizes do Estado Novo.

A ditadura de Vargas impediu a livre expressão do pensamento, através da severa repressão aos intelectuais e a censura aos meios de comunicação.

Portanto, em função do patrulhamento do Estado, diversos setores da cultura nacional, dentre eles a educação, sofreram um processo de estagnação.

O ingresso do Brasil na Segunda Guerra Mundial, em 1942, lutando contra o nazi-facismo criou uma situação contraditória para o Estado Novo.

À medida que as potências liberais iam derrotando as potências nazi-facistas espalhavam-se pelo mundo um clima favorável às idéias liberais democráticas.

Com o impulso dos novos ventos, Vargas instaurou medidas

---

<sup>17</sup> Otaiza de Oliveira Romanelli. *História da Educação no Brasil*, p. 146.



redemocratizantes, promovendo o renascimento da vida político-partidária<sup>18</sup>, aproximando-se das massas populares incentivando uma política nacionalista.

Apesar de todas essas medidas, Vargas não conseguiu evitar que importantes setores da burguesia oposicionista e das forças armadas articulasse o golpe, que pôs fim ao Estado Novo.

Assim, após a deposição de Vargas o país entrou num período de redemocratização da vida nacional.

No campo educacional, havia uma visível preocupação dos intelectuais em promover a crescente participação do povo no processo político do país. Para isso, era necessário fomentar os movimentos de cultura popular, organizar e fortalecer as entidades sindicais, impulsionar as entidades comunitárias.

Como consequência desse processo foram tomadas algumas medidas como a reforma do ensino primário e normal.

Nos termos da lei aparece novamente a influência do movimento renovador, pois foram estipuladas a necessidade do planejamento escolar, a previsão de recursos para a implantação de reforma, a necessidade de estruturação da carreira docente, bem como a remuneração condigna para o professor.

A novidade da lei para ROMANELLI (1991, p. 163) "foi a centralização das diretrizes, embora consagrasse a descentralização administra-

---

<sup>18</sup> Nesse período foram fundados diversos partidos como a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Social Democrático (PSD), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e mais tarde o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

tiva do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo de ensino em todo o território nacional".

Porém, se a lei leva ao otimismo, a realidade nem tanto, pois são inúmeras as dificuldades enfrentadas para a sua aplicação.

*"Apesar da expansão das escolas normais, o número de professores leigos no ensino primário continuou aumentando de 1940 para cá". (WEREBE, Apud ROMANELLI, 1991, p. 62).*

A tendência, portanto, foi a de acentuar os números absolutos e relativos de professores sem qualificação para o exercício do magistério. E isso, sobretudo a contar dos decretos-lei que instituíram as leis orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal, em 1946<sup>19</sup>.

Outro aspecto marcante para educação foram as discussões em torno do ante-projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que levou 13 anos para se transformar em lei.

Finalmente, já em sua vigência, a lei revelou-se segundo SAVIANI (1973, p. 100) "inoperante diante da realidade brasileira, não tendo conseguido realizar transformações substanciais".

Percebe-se, no entanto, que os grandes problemas da educação foram ignorados; como a falta de vagas nas escolas, o analfabetismo, a evasão e repetência e a melhoria da formação do professorado.

---

<sup>19</sup> Otaiza de Oliveira Romanelli. História da Educação no Brasil, p. 162.

Assim, é possível observar que as reformas e os documentos produzidos de 1930 a 1960 denotam por parte das instâncias governamentais a ausência de uma política educacional claramente definida para a formação do magistério e que o crescimento dos cursos de formação de professor a nível de 2º e 3º graus não resultou de uma preocupação sistemática em formar um corpo profissional competente, orientado por uma concepção clara de escola pública.

Portanto, essa formação foi feita de pressões por maiores oportunidades de estudo, provenientes de parcelas crescentes da população que se dirigiam aos mais diversos setores da economia.

Esse período, no entanto, foi marcado pelo predomínio das falas oficiais, de porta-vozes de órgãos governamentais que valorizavam a formação do professor como um agente de ajustamento das diferenças individuais dos alunos.

Assim, o referencial teórico foi basicamente o do modelo escola-novista do ensino renovado em conclusões de estudos europeus e norte-americanos.

Com o golpe militar de 64, a educação brasileira da mesma forma que outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se implantou no país.

O regime militar provocou forte pressão contra várias entidades de bases populares<sup>20</sup>, pois inúmeros intelectuais, políticos, professores e

---

<sup>20</sup> A Sindicatos, União Nacional dos Estudantes, partidos políticos, aos meios de comunicação, etc.

estudantes foram perseguidos, torturados, presos e condenados ao exílio.

Para controlar as manifestações populares, o governo iniciou uma série de medidas que visavam atrelar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico dependente, imposto pela política econômica norte-americana.

*Assim "para implantar a reforma do ensino de modo coerente como o modelo econômico que vinculava o país a blocos associados ao capitalismo internacional, foram firmados os acordos MEC-USAID entre 1964 a 1968" (GONÇALVES e PIMENTA, 1991, P. 48).*

De fato, desde o golpe militar, foram firmados diversos acordos sigilosos, que só vieram a se tornar públicos em 1966.

Os acordos MEC-USAID visavam a uma profunda alteração em todo o sistema de ensino. Isso se deu através da aplicação de recursos financeiros e de assistência técnica a órgãos, instituições e dirigentes do sistema.

Segundo SAVIANI (1973, p. 148) "a inspiração liberal humanista que caracterizava a Lei de Diretrizes e Bases/61, foi sufocada pela tendência tecnicista das leis 5.540 e 5.692, que estavam mais de acordo com o modelo técnicoburocrático-capitalista-dependente adotado pelo regime militar".

Portanto, as discussões sobre a formação do professor se deram em decorrência do desenvolvimento econômico e da segurança nacional



do país, porém subordinadas aos aspectos técnicos e legais, bem como pelas abordagens tecnicistas.

A reforma tinha em vista a adaptação do ensino à concepção Taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrata.

*"Ela revela o conteúdo ideológico da chamada mentalidade empresarial representada pela assessoria americana" (ROMANELLI, 1991, p. 218).*

Daí a necessidade do planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, a fragmentação do trabalho com a especialização das funções e a burocratização para melhorar a eficiência e a produtividade do sistema educacional.

Assim, a tendência tecnicista em nome da racionalidade e produtividade, burocratizou a função do professor e o reduziu a mero executor de atividades emanadas do setor de planejamento descaracterizando fundamentalmente sua especificidade no processo educativo.

Constatou-se, no entanto, que esse modelo idealizado para formação do professor foi fruto da imposição de normas legais produzidas pelos Conselhos de Educação.

*"É importante lembrar que na base de toda a legislação sempre muito tecnicista e burocratizante, encontramos uma teoria/ideologia, chamada mesmo de doutrina em inúmeros pareceres, de origem funcionalista/positivista, que tinha como conceitos políticos centrais as idéias do milagre econômico. Por isso mesmo essa*



*legislação vai se preocupar mais com o setor produtivo do que com a formação do professor" (ALVES, 1988, p. 33).*

A preocupação governamental dominante seria de utilizar a educação como meio eficiente de preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Segundo SAVIANI (1973, p. 148) "(...) o tecnicismo das leis 5.540 e 5.692 passou a enfatizar, respectivamente, a quantidade da educação pela ampliação massiva de escolas, os métodos da tecnologia educacional, as necessidades sócio-econômicas do mercado de trabalho e a formação técnico-profissionalizante".

Como consequência dessa política imposta pelo governo a educação sofreu um processo de queda generalizada na qualidade do ensino nas escolas públicas, acompanhado da crescente degradação profissional do magistério.

Essa situação de descontentamento da população em relação ao regime militar levou diversos setores da sociedade civil a reivindicar mudanças nos rumos do país.

No entanto, a partir dos anos 80, instaurou-se o processo de redemocratização, solicitando novamente a participação de todos nas discussões sobre os rumos da nação.

Foi nesse período que os professores intensificaram suas discussões e debates para a reestruturação dos cursos de formação de profes-

sores de nível superior (as licenciaturas), bem como de nível secundário (magistério), em todo o país.

Portanto, as discussões pedagógicas passaram a ser significativamente reativadas pelas Conferências Brasileiras de Educação<sup>21</sup>, pela circulação de inúmeras revistas pedagógicas<sup>22</sup>, e por uma fecunda produção de dissertações e teses voltadas para a investigação sobre a formação do professor e dos problemas da educação brasileira.

## **2.2 As Licenciaturas: Em busca de uma teoria crítica para o fenômeno educativo.**

### **2.2.1 A formação do Professor**

Passando o entusiasmo vivido pela redemocratização dos anos 80, o descaso pela educação e pelo magistério voltam a aparecer de forma mais aguda em nossa sociedade.

Isso reflete novamente a falta de compromisso do Estado e da sociedade com a educação. Esse descaso se traduz em prédios escolares deteriorados, inexistência de condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado, condições essas que, somadas aos salários pouco competitivos que o magistério percebe, tornam muito adversa a prática docente.

---

<sup>21</sup> São Paulo (1980); Belo Horizonte (1982-1989-1990); Niterói (1984); Goiânia (1986); Brasília (1988), etc.

<sup>22</sup> ANDES, CEDES, INEP, etc.

Com o processo de redemocratização também foi possível assistir ao crescimento de um movimento liderado por conceituados educadores brasileiros<sup>23</sup> e compartilhado por setores progressistas<sup>24</sup> da sociedade que tem em comum a inquietação sadia e indignada diante do descalabro em que se encontram a educação e o magistério em todo o país.

Entre os efeitos práticos mais visíveis desses esforços destacam-se o movimento pela escola pública democrática, o revigoramento da ênfase aos conteúdos curriculares, a busca de novos padrões de qualidade do ensino e a preocupação com uma melhor formação profissional dos professores.

Em face desse movimento as universidades também voltam a se articular através de foruns nacionais e estaduais para discutirem coletivamente a situação das licenciaturas no quadro da problemática mais geral, o da educação brasileira, num dado contexto histórico, buscando desvelar as condições e os determinantes dessa formação.

Segundo MARX (1977, p. 24) "o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral".

Considerando, portanto, que o saber, que é o objeto específico do trabalho do professor é um meio de produção, ele também precisa ser interpretado e contextualizado.

---

<sup>23</sup> Como por exemplo Libâneo, Saviani, Gadotti, Guiraldelli Júnior, Cury, Severino, Alves, Freitas, Demo, Marques, Paiva, Carvalho, Gatti e outros.

<sup>24</sup> Como por exemplo: SINPROS, CPB, CNTE, ANDE, CEDS, ANDES, ANPEd, ANFOPE, INEPE e outros.

Isso implica em reconhecer que não se pode conceber a formação do professor como algo isolado da história da sociedade, porque o fenômeno educacional é parte integrante da sociedade em seu conjunto e não pode ser analisado sem referência a esse todo.

Assim, os entendimentos se deslocam dos aspectos específicos da formação do professor para a discussão dessa formação dentro da problemática educacional como um todo.

Para CARR e KEMMIS (1988, p. 49) "la competencia profesional requiere una capacidad para la liberacion permanente y la discusion critica, por parte de la profesion enseñante como tal sobre como las estructuras políticas y sociales se relacionan con los objetivos y las practicas educativas, e influyen sobre ellos. Esta discusion profesional debe relacionar-se ademais con un debate social mas amplio sobre el papel de la educacion en la sociedad".

Nesse sentido discute-se exaustivamente a função social da universidade, bem como a formação de professores críticos, inseridos em uma sociedade concreta em movimento, responsáveis pela socialização do conhecimento historicamente acumulado, que possibilitará novas transformações e mudanças.

Portanto, quando se propõe a refletir sobre o professor, é preciso que se insista que seu saber e sua prática devem estar identificados com a realidade histórico-social de seu povo.

Segundo CARR e KEMMIS (1988, p. 60) isso significa dizer que



"La vida social es reflexiva, o sea que tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con lo que se crean nuevas formas de vida social que, a su vez, pueden ser reconstruidas. Las teorías sobre la sociedad y la educación deben enfrentarse al hecho de esa reflexividad: es decidir, que las 'verdades' que enseñan deben presentarse localizadas en circunstancias históricas y contextos sociales particulares, y como repuestas a unas determinadas preguntas planteadas en el contexto intelectual de una época determinada".

Só assim será possível superar a visão difusa que faz do professor uma figura sem contornos nítidos para quem se pode a princípio conceber, planejar e imprimir diferentes modalidades em seu processo de formação.

Ao tratar da formação do professor, a universidade deve oferecer-lhe uma ampla visão da realidade onde está inserido, levando em conta suas aspirações, potencialidades e limitações.

Para isso, é necessário que as licenciaturas levem em consideração três importantes aspectos e que estão intrinsecamente relacionadas, a saber:

O primeiro se refere à qualificação do professor, pois ele deve adquirir os conhecimentos indispensáveis para garantir a sua competência.

Segundo GRAMSCI (1981, p. 40) "Neste sentido, o conhecimento é poder. Mas o problema é complexo, ainda por um outro aspecto: não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um



dado momento como um dado sistema mas importa conhecê-las geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é o resumo de todo o passado".

Assim, a qualificação deve expressar uma concepção ética profissional, porque envolve toda a personalidade, além da experiência profissional e das qualidades pessoais.

A qualificação também se constitui durante o processo de formação e deve estar sempre em relação a um sistema de exigência, ligado ao trabalho e às aquisições individuais oriundas da experiência e da própria formação.

De qualquer modo, a concepção passa a ser reelaborada com base na noção de competência, a qual tem ocupado uma posição central na organização do universo do saber.

A partir dessas colocações, competência designa "saber-ser", mais do que "saber-fazer" e, isso implica em dizer que o professor competente é aquele que sabe utilizar todos os seus conhecimentos obtidos em sua formação profissional

*"[...] la cualificación profesional de los enseñantes no resulta de una dedicación primordial a los valores y objetivos de la educación, sino mas bien en la posesión de la destreza técnica necesaria para aplicar las teorías y los principios científicos a las situaciones educacionales". (CARR & KEMMIS, p. 47, 1988).*

Pode-se dizer que a competência do professor relaciona-se com a capacidade técnica de articular seus conhecimentos junto ao local de trabalho, os quais são adquiridos através da formação e da experiência profissional.

*"Por tanto, la competencia profesional no se juzga por la manera em que formulen sus objetivos los enseñantes, si no por la eficacia de sus practicos em conseguirlos" (CARR & KEMMIS, p. 47 e 48, 1988).*

Portanto, a qualificação deve caracterizar-se como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vai atuar na perspectiva de poder transformar essa realidade.

O segundo se refere à formação pedagógica do professor e deve fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum.

Isso implica na escolha de metodologias que levem os alunos a serem capazes de assumir uma atitude crítico-reflexiva com relação ao mundo, bem como de equacionar os problemas além de uma visão puramente individual, sentindo mais os anseios da sociedade do que os seus próprios.

Portanto, a forma mais adequada é aquela em que possa assegurar um clima de ensino-aprendizagem em que o acadêmico é colocado em situação de pensar e agir, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação, tornando como referência o contexto sócio-

econômico e político da sociedade brasileira.

E, finalmente o terceiro trata da formação política, pois se refere ao fato do professor ser capaz de desenvolver um trabalho intelectual transformador.

A dimensão política aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria e prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação e sociedade e do papel do professor comprometido com a superação das desigualdades existentes.

No entanto, essa ação não é solitária, mas deve ser o resultado da ação coletiva de professores e alunos em busca de melhores condições de vida.

*"Este problema pode e deve ser relacionado com a colocação moderna da doutrina e das práticas pedagógicas, segundo os quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas e que, portanto todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor". (GRAMSCI, p. 37, 1981).*

Além disso, a formação política permite a melhor compreensão daquilo que é mais relevante ser ensinado e como deve sê-lo.

Só assim, a universidade poderá desenvolver nos alunos a capacidade de questionamento e desencadear a desmistificação da cultura dominante.

Embora não seja uma ação tão revolucionária, não resta dúvida de que as licenciaturas desempenham papel relevante no processo de conscientização na formação de novas gerações a respeito dos problemas a serem enfrentados.

Segundo SEVERINO (1986, p. 97) é o que se quer explicitar quando se fala que cabe à educação a gestão de uma nova consciência social sem dúvida, a conscientização, entendida como a passagem de uma consciência puramente natural para uma consciência reflexiva [...] de uma consciência dogmática para uma consciência crítica, é função intrínseca da educação e seu papel preponderante na contribuição que pode dar a transformação social".

Esse tipo de formação requer a transformação do ensino verbalista e meramente ilustrativo em um processo de conquista e de domínio da ciência e dos fatos sociais, o que exige cada vez mais, participação ativa de alunos e professores através de pesquisas, debates e discussões, bem como o conhecimento, acompanhamento e reflexão-crítica sobre os principais problemas sociais, dos quais a universidade não pode se alhear.

Portanto, a universidade que formar o futuro professor, preparando-o para participar de forma ativa na solução dos problemas pertinentes à sociedade em que vive, terá cumprido galhardamente sua função, porque preparou-o para a vida e não, simplesmente, para um acúmulo de informações.



### 2.2.2 Concepção de Educação para as Licenciaturas

Em face das limitações e insuficiências das correntes pedagógicas anteriores os educadores iniciaram a partir da década de 80 um amplo questionamento filosófico em busca de possíveis soluções para os problemas educacionais no Brasil.

Como fruto desse questionamento filosófico, vem ganhando consistência a proposta da pedagogia dialética, que surge como uma tentativa para a superação dos impasses educacionais.

Nesse sentido utilizaremos o conceito de dialética como o "modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação<sup>25</sup>.

*"En el planteamiento dialéctico los elementos no se consideran separados y diferentes, si no mutuamente constitutivos. De esta manera se distingue la contradicción de lo paradoja: hablar de una contradicción implica la posibilidad de alcanzar una nueva resolución, mientras que hablar de paradoja supone decir que dos ideas incompatibles permanecen en oposición inerte la una con respecto a la otra" (CARR & KEMMIS, p. 51, 1988).*

Assim, a dialética considera que o aspecto fundamental de todas as transformações históricas reside na luta incessante dos elementos contrários. Esses elementos manifestam-se através das contradições internas que estão presentes em todos os fenômenos e situações.

---

<sup>25</sup> Leandro Konder. O que é dialética, p. 08.

Para designar essa recente teoria GADOTTI (1984, p. 53-82) desenvolve a "pedagogia do conflito", que sugere evidenciar as contradições ao invés de camuflá-las, visando a ação do professor revolucionário.

Em linha semelhante LIBÂNEO (1985, p. 134-146) usa a denominação de "pedagogia crítico-social dos conteúdos" enquanto que SAVIANI (1992, p. 90-105) utiliza a expressão "pedagogia histórico-crítica", pois ambos enfatizam a necessidade do aluno ter acesso aos conteúdos do saber da classe dominante como condição de sua emancipação.

Segundo CURY (1992, p. 16) "a articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam, o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir.

Dentro desse contexto o novo princípio educativo surge como a busca de um novo caminho, sendo que a partir de uma nova concepção de educação a fim de superar as teorias educacionais existentes e contribuir para a construção de uma pedagogia "social" e "crítica" capaz de possibilitar cada vez mais o acesso das camadas menos favorecidas à educação.

*"Assim, a dimensão crítica faz ver que os conteúdos tem sua fonte no desenvolvimento da prática social onde se manifestam contradições e, nelas, a prevalência de interesses dos grupos e classes hegemônicas [...] por outro lado a dimensão social significa que os conteúdos escolares se fundam no fato de que os homens se formam e se transformam no processo da atividade histórica e social conjunta dos homens,*

*pele que a educação escolar está diretamente associada as contradições e lutas concretas que se travam no seio das relações sociais, tendo em vista a emancipação humana" (LIBÂNEO, p. 10, 1986).*

Para isso se faz necessário que as licenciaturas tenham consciência que o processo de formação do professor para os diferentes níveis de ensino devem estar identificados com a realidade histórico-social de seu povo, para que todo o processo educativo esteja comprometido com a transformação da sociedade de modo a torná-lo mais digno e justo.

Daí a extrema importância com a formação do professor, bem como a preocupação em conscientizá-lo a respeito da educação como prática social transformadora.

*"Una teoria social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en como solucionar-los". (CARR & KEMMIS Apud FAY, p. 152, 1988).*

A educação, enquanto uma das formas de manifestação da prática social global, é instância de disputa entre as classes sociais, pois serve tanto como meio de acomodação à ordem social estabelecida ou como meio de superação de relações dominantes, atuando na mobilização dos sujeitos históricos para uma ação conjunta pela emancipação dos indivíduos.

Segundo ADORNO (1995, P. 19) "a crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo [...]. A formação que por fim conduziria a autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordina-



das a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza".

Assim, a função específica da educação no amplo contexto das práticas sociais, consiste em promover a transmissão-assimilação do saber científico e o desenvolvimento do senso crítico eterno questionador desse saber.

Tendo em vista a finalidade fundamental da educação, compete às licenciaturas a construção de métodos e formas capazes de permitir uma efetiva realização do processo ensino-aprendizagem em face das condições concretas da sala de aula.

Segundo a teoria marxista somente o método dialético é que permite a compreensão das vinculações da educação com os processos concretos da realidade, por meio das relações entre o concreto e o abstrato, entre o lógico e o histórico e finalmente entre a teoria e a prática.

Isso significa dizer que a nova concepção estabelece uma relação dialética entre o teórico e o prático, ou seja, uma relação de reciprocidade.

*"A relação entre teoria e práxis é para MARX teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária teórica, na medida em que essa relação é consciente". (VASQUEZ Apud MARX, 1977, p. 117).*

Assim, a práxis deve ser entendida como a união dialética da teoria e prática, isto é, ao mesmo tempo que a consciência é determinada



pelo modo como os homens produzem a sua existência, também a ação humana é projetada, refletida e consciente.

No entanto, a práxis não se constitui em simples atividade da consciência, mas sim em atividade material do homem social que estabelece as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e a construção da teoria pela prática, em íntima interação dialética de modo a construir uma unidade concreta.

Para CARR e KEMMIS (1988, p. 51 e 52) "la praxis tiene sus raíces en el compromiso del práctico para con la acción informada y prudente en una situación histórica práctica y concreta [...]. La significación de la praxis consiste en ser una respuesta a una situación histórica real en la que un agente se ve compelido a actuar sobre la base de un entendimiento y de un compromiso".

Desse forma, a práxis deve ser conduzida nas licenciaturas como uma ação social transformadora capaz de desenvolver uma atitude filosófica reflexiva.

Assim, a organização curricular deverá procurar levar em conta a prática pedagógica e articulá-la com uma sólida fundamentação teórica, procurando superar a dicotomia teoria e prática existente atualmente nos cursos de licenciaturas.

Portanto, é na perspectiva dialética que as licenciaturas devem ser concebidas em suas reais e múltiplas dimensões como um dos espaços de luta e conflito dentro da sociedade capitalista e um espaço importante

e valioso que pode ser utilizado tanto pelas forças progressistas como pelas forças conservadoras, tanto por aquelas que servem à ordem social existente como por aqueles que desejam sua transformação.

Isso significa dizer que as licenciaturas precisam assumir uma postura crítica na formação do professor para que possam perceber como os aspectos sociais, econômicos e políticos refletem em sua prática pedagógica e como agir nesse contexto para exercer influência sobre esses aspectos.

Para ADORNO (1995, p. 12) "A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento - que não são acidentais - e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório do movimento de ilustração da razão. Esta porém, seria uma tarefa que diz respeito às características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto a educação, necessária para produzir a situação vigente parece impotente para transformá-la".

Nesse sentido, algumas funções se colocam como básicas para as licenciaturas, a saber:

1º) A organização curricular deve estar permanentemente criando mecanismos que questionem estas estruturas e ensaiem caminhos al-

ternativos.

2º) Deve ressaltar a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e professores.

O caráter coletivo deve ser entendido e buscado no trato das especificidades dos conhecimentos científicos sendo que a prática interdisciplinar objetiva a superação da fragmentação e do etapismo dos currículos.

3º) Ensinar bem todos os conteúdos, garantindo ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado, que é necessário para a compreensão do universo.

Assim, o aluno bem preparado que seja capaz de realizar sua prática pedagógica que saiba ser crítico interpretando a realidade da sociedade será capaz de desenvolver uma ação transformadora.

4º) É necessário que as licenciaturas repensem a sua prática pedagógica a fim de buscar novas alternativas pedagógicas.

5º) As licenciaturas também deverão ter em vista a vinculação entre o pensar e o fazer. Sendo assim, o pensar e o fazer devem estar intrinsecamente relacionados.

Deste modo, cabe às licenciaturas recuperar seu trabalho educativo através da unidade entre o fazer e o saber, de modo a não permitir a separação entre os responsáveis pela concepção dos fins e dos meios do trabalho pedagógico e aqueles que se dedicam somente à execução passiva do que foi decidido.

Na sua própria prática pedagógica as licenciaturas precisam

demonstrar e possibilitar a todas as pessoas a ela ligadas, a vivência desse processo de trabalho.

Dessa forma, o ensino deveria ser aquele que ao lado da competência técnica exercitasse o aluno na prática da reflexão, da análise e da crítica, de modo a prepará-lo a participar da vida social, política, econômica e cultural do país.

Segundo CARR e KEMMIS (1988, p. 143) "Su verdadera finalidad es la de informar y guiar las practicas de los educadores indicando que acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades".

Portanto, todos esses aspectos são fundamentais para que as licenciaturas definam seu projeto educativo, para que através de seus currículos possam traduzir e viabilizar a descoberta e a vivência desses valores e pressupostos, a partir dos quais a ação educativa deverá se processar.

### **2.3 As licenciaturas e a formação do professor na UNIVALI: Uma Abordagem Histórica.**

Em 1964 surge a Faculdade de Filosofia da UNIVALI/SC, através da lei municipal nº 599/64, sendo que, no ano de 1965 foi realizado o primeiro vestibular para os cursos de geografia, história, letras e pedagogia.

Foi também nessa época que o Conselho Estadual de Educa-



ção concedeu à Faculdade de Filosofia o seu funcionamento em caráter precário.

No entanto, foi com muita luta e empenho de toda a comunidade de Itajaí que em agosto de 1968 através do parecer nº 98/68 do C.E.E./SC, foi autorizado a funcionar em caráter definitivo à Faculdade de Filosofia, sendo reconhecida oficialmente em 02 de janeiro de 1973 pelo decreto nº 71.650/73.

Portanto, percebe-se que os cursos de licenciatura da faculdade de Filosofia da UNIVALI surgiram praticamente na época em que o MEC realizava a reforma do ensino superior em todo o país, bem como tomava uma série de medidas em relação a formação do professor.

Essa reforma foi iniciada paulatinamente com a implantação dos decretos-lei nº 53/66 e nº 252/67 e, concluída com a Lei nº 5.540/68 e o decreto-lei nº 464/69.

*"Ela revela o conteúdo ideológico da chamada mentalidade empresarial representada pela assessoria americana (...) para reorganização da Universidade brasileira" (ROMANELLI, 1991, p. 218).*

A partir desses documentos legais percebe-se que a estrutura universitária foi profundamente alterada, sendo organizada com base em departamentos.

A organização em departamentos, procurou enquadrar o ensi-

no universitário dentro de um modelo empresarial, que lhe desse mais eficiência burocrática e ao mesmo tempo eliminasse o espaço ocioso do professor.

Assim, esse modelo de Universidade contribuiu para neutralizar as manifestações de estudantes e professores, pois a técnica do compartimentalismo foi utilizado estrategicamente para fragmentar e enfraquecer as discussões realizadas na Universidade.

*"Dessa forma, a modernização acabou criando uma complexidade administrativa e uma intrincada teia de mecanismos de controle dentro e fora da Universidade, que a tornou mais conservadora na sua estrutura geral do que a do antigo modelo"(ROMANELLI, 1991, p. 233).*

Portanto, foi com a implantação da Organização Departamental e com o sistema de créditos que aprofundaram a desintegração da Universidade no Brasil.

Percebe-se então que a faculdade de Filosofia da UNIVALI não escapou desse processo de fragmentação implantado pela reforma universitária.

Observa-se porém, que a organização administrativa da Faculdade de Filosofia seguiu o mesmo modelo, pois o regimento em seus artigos 104 e 126 definiam que:

*"A administração da Faculdade será exercida pelos seguintes órgãos : a) Dire-*

*toria; b) Conselho Superior; c) Conselho Departamental; d) Departamentos" (REGIMENTO, 1973, p. 29).*

*"(...) convencionam-se os seguintes prefixos para indicar os departamentos da Faculdade: ED-Departamento de Educação; H-Departamento de História; G-Departamento de Geografia (...)" (REGIMENTO, 1973, p. 37).*

Isso significa que no âmbito da unidade, além do diretor, há um conselho superior que é um órgão superior de direção administrativa e didática, um conselho departamental com funções deliberativas e consultivas da administração da Faculdade e os departamentos que representam a menor fração da estrutura administrativa.

Segundo a CONARCFE (1989, p. 28) "a unidade passa a ser o departamento. O curso torna-se uma entidade vazia, que é preenchida através da designação de professores, conteúdos e métodos a partir dos departamentos."

Com relação a estrutura curricular das licenciaturas da UNIVALI/SC, os artigos 17 e 18 deram a seguinte redação:

*"A formação pedagógica da licenciatura abrangerá o estudo de disciplinas específicas<sup>26</sup> e um estágio supervisionado de prática de ensino"(REGIMENTO, 1973, p. 05).*

---

<sup>26</sup> A partir desse momento as matérias pedagógicas que pertenciam ao Departamento de Educação foram psicologia da educação, didática, EFE de 2º grau e prática de ensino, distribuídos em dois semestres e no final dos cursos de História, Geografia e Letras.

*"Cada curso de graduação compreenderá um ciclo comum aos demais cursos da Faculdade, e um ciclo de habilitação profissional" (REGIMENTO, 1973, p. 6).*

Portanto, constata-se que também o currículo obedeceu aos critérios da reforma, estruturando assim, para as licenciaturas, um ciclo básico, um profissionalizante e um outro para a formação pedagógica do professor.

Isso significa dizer que as matérias pedagógicas foram concebidas pelo CFE na forma de um elenco de disciplinas ou de um currículo mínimo, fragmentando totalmente o processo de formação do professor nas licenciaturas.

*"A própria evolução do conceito da base comum nacional vem demonstrar que ela pode ser operacionalizada de diferentes formas na organização curricular desde que não seja transformada pelo reducionismo simplista em um feixe de disciplinas pedagógicas, a exemplo do currículo mínimo para a formação do magistério, definido pelo Conselho Federal da educação desde 1969" (BRZEZINSKI, 1995, p.9).*

Nesse momento da história, constatou-se que as discussões sobre a formação do professor se deu em decorrência do desenvolvimento econômico e da segurança nacional do país, porém subordinada aos aspec-



tos técnicos e legais, bem como pelas abordagens tecnicistas.

Assim, a tendência tecnicista em nome da racionalidade e produtividade, burocratiza as funções do professor e o reduz a mero executor de atividades emanadas do setor de planejamento, descaracterizando fundamentalmente o processo educativo.

Foi nesse contexto que o CFE também se preocupou em fixar normas<sup>27</sup> para a formação pedagógica do professor nos cursos de licenciatura.

Nesse momento, insere-se na formação do professor uma crença ilusória características das teorias não críticas de que o aumento quantitativo e o aperfeiçoamento das instituições escolares seriam suficientes para resolverem a problemática da educação, bem como o pessimismo e a impotência decorrentes das teorias crítico-reprodutivistas que atribuía a escola a função exclusiva de reprodutora das desigualdades sociais.

Segundo ALVES (1988, p. 33) "as leis e os atos do CFE, bem como dos Conselhos Estaduais, no período da ditadura, usando uma linguagem que Nagle, já em 1976, chamava de receituário, criam uma escola ilusória, na qual não tem lugar os professores e alunos reais".

Assim, percebe-se que a imposição desse modelo na formação do professor influenciou significativamente os cursos de Licenciatura da Faculdade de Filosofia da UNIVALI/SC.

---

<sup>27</sup> As normas foram fixadas pelos pareceres nº 672/69, 45 e 349/72 que se preocuparam em definir as matérias, os conteúdos mínimos, as habilitações e a duração da formação pedagógica nos currículos de cada licenciatura.

Isso se deu pelo fato de que a Faculdade encontrava-se em processo de reconhecimento junto aos Conselhos (CFE e CEE), bem como pelo próprio modelo universitário imposto para o país na época.

Assim, com o desenvolvimento da região do Vale do Itajaí a FEPEVI ampliou suas faculdades criando novos cursos para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Isso fez com que o CEE através de seu parecer nº 370/86 aprovasse o regime unificado, integrando as Faculdades sob a denominação de Faculdades Integradas do Litoral Catarinense - FILCAT.

Na verdade, essa forma de regime unificado já era contemplado pelo art. 8 da Lei nº 5.540/68, que definia assim a seguinte redação:

*"Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível, incorporar-se a Universidade ou congregar-se com estabelecimentos isolados de mesma Faculdade ou de localidades próximas, constituindo (...) federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento".*

Portanto, essa nova realidade praticamente pouco alterou a estrutura administrativa e didática-científica da Faculdade de Filosofia da UNIVALI/SC.

Assim, o modelo universitário implantado pela ditadura militar continuou prevalecendo nesse novo regime.

No entanto, há um desdobramento do departamento de educação, fazendo com que as matérias pedagógicas das licenciaturas específicas se diluissem em outros departamentos<sup>28</sup>.

Esse processo estimulou as licenciaturas específicas a se voltarem mais para a formação dos bacharéis (historiador, geógrafo, etc.) do que propriamente para a formação do professor.

Portanto, essa estrutura de fragmentação das matérias pedagógicas, através da departamentalização aponta para um processo de degradação e desqualificação na formação do professor.

*"A formação do licenciado (...) começou a ser degradada desde a imposição da Reforma Universitária que implantou um modelo inadequado especialmente pela submissão da Universidade ao estado, durante o governo militar"(BRZEZINISKI, 1995, p. 8).*

Assim, as licenciaturas continuavam a reproduzir um conhecimento fragmentado, separando teoria e prática no processo de formação do professor.

*"A cisão entre concepção e execução no processo de trabalho, própria do capitalismo, afeta em particular a organização do currículo das escolas e universidades, dividido entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas. A separação entre os*

---

<sup>28</sup> Assim, criam-se o departamento de administração e orientação que ficou com a disciplina de EFE de 1º e 2º graus, o departamento de Ciências Aplicadas a Educação que ficou com a disciplina de Psicologia da Educação e o Departamento de Didática que ficou com as disciplinas de Didática e Prática de Ensino. Continuam sendo essas as matérias responsáveis pela formação pedagógica dos professores de História, Geografia e Letras.



*dois elementos constitutivos do trabalho humano-teoria e prática-determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. (FREITAS, 1996, p. 6).*

Finalmente, em 1989, a Portaria Ministerial nº 51/89 e o Parecer nº 175/89, transformou as FILCATS como Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Portanto o reconhecimento das Faculdades em Universidades desencadeou uma séria de mudanças que sem dúvida representou um avanço significativo para a região do Vale do Itajaí e para o Estado de Santa Catarina.

Essas mudanças fizeram com que os professores da Faculdade de Filosofia buscassem uma maior qualificação através dos cursos de mestrado e doutorado dentro e fora do país.

Isso fez com que os professores da Faculdade de Filosofia se posicionam e questionam bem mais sobre os problemas que pairam na formação do professor e da educação como um todo.

Essas discussões levaram a Universidade a alterar novamente a composição dos departamentos, integrando as matérias pedagógicas de todas as licenciaturas num único departamento chamado ciências da educação<sup>29</sup>.

Portanto, para dar alguma unidade criam-se nesse momento,

---

<sup>29</sup> Assim fizeram parte desse departamento as disciplinas de EFE de 1º e 2º graus, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. Essas foram as matérias responsáveis pela formação pedagógica do professor de História, Geografia e Letras.



as coordenações dos cursos que desenvolveram-se predominantemente como unidade burocráticas, já que a docência é uma atividade controlada pelos departamentos.

*"Assim, a estrutura departamentalizada reproduz a cisão operada no todo, típica das formas de organização do trabalho taylorista,, que acaba por configurar uma concepção também fragmentada de ciência, a ser ministrada aos pedaços por especialistas nos fragmentos" (KUENZER, 1994, p. 04).*

Portanto, as tentativas para minimizar, os problemas sobre a formação do professor nas licenciaturas da UNIVALI são inúmeros, mas na verdade, não chegam a romper com essa cultura da não integração que se implantou na Universidade ao longo desses anos.

As discussões realizadas na UNIVALI assinalam, de modo geral, uma desarticulação no interior dos cursos e entre as unidades de ensino, confirmando que as Universidades estão estruturadas para o processo de fragmentação do saber pedagógico.

Segundo a CONARCFE (1988, p. 15) "isto é, visto, essencialmente, como o resultado do caráter autoritário da estrutura e funcionamento da Universidade brasileira, onde as unidades departamentais tendem a atomizar a prática docente. Por outro lado, são as coordenações que articulam o funcionamento dos cursos, mas tal processo se revela difuso e limitado, face a própria indefinição das competências das diversas instâncias.

Além disso, verifica-se que os colegiados de curso não se compõe com a representatividade necessária à viabilização do processo de formação do educador".

Diante dessas limitações, os departamentos de História, Geografia e Letras juntamente com a Pró-Reitoria Acadêmica da UNIVALI realizaram ao longo desses anos uma reforma curricular<sup>30</sup> a fim de superar seus problemas na formação do professor em ambos os cursos.

Apesar da reformulação curricular dos cursos de História, Geografia e Letras terem sido reconhecidas no momento como uma necessidade que se impôs na prática docente e discente, principalmente porque os cursos não estavam respondendo aos interesses da comunidade acadêmica.

Na verdade, foi apenas uma tentativa para superar seus problemas, pois essa reforma configurou-se pelo simples reducionismo da carga horária das matérias que compõem os cursos de História, Geografia e Letras.

*"Os educadores e educandos reunidos em Niterói, reafirmaram, contudo que tal reformulação deve ultrapassar a dimensão do simples 'reformismo', expressando uma concepção de educador comprometido com a democratização da sociedade e da educação brasileira" (CONARCFE, 1988, p. 19).*

Coloca-se no entanto, a necessidade de se repensar sobre o

---

<sup>30</sup> A reforma curricular de Geografia foi aprovada pelo parecer nº 246/87 do CEE, o de Letras pela resolução nº 22/93 do CEPE e o de História pela resolução nº 59/93 do CEPE.

papel das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura específicas, a fim de superar o processo de fragmentação do conhecimento na formação do professor.

Assim, diante de toda essa problemática em relação as licenciaturas, o CEPE<sup>31</sup> recentemente aprovou mais uma alteração na estrutura departamental da UNIVALI através da resolução nº 015 de 16.05.96.

Essa nova estrutura definiu que cada curso constituisse um único departamento, conservando-se ainda como a menor fração da estrutura da Universidade.

Portanto, a nova estrutura departamental praticamente excluiu os professores das matérias pedagógicas do processo decisório e dos encaminhamentos a ser dado sobre os rumos das licenciaturas da UNIVALI/SC.

Ao analisarmos a resolução 015/96 em seu art. 3º § 1º e 2º constatou-se que:

*"Art. 3º § 1º: O docente que lecionar em mais de um curso, será lotado no departamento do curso em que tiver maior carga horária, sendo apenas participante nos demais departamentos".*

*"Art. 3º § 2º: O participante terá direito a voz, mas não a voto, nas questões departamentais".*

Isso significa que os professores que trabalham com a formação pedagógica nas diversas licenciaturas só tem direito a voto no curso de

---

<sup>31</sup> Refere-se ao Conselho de Ensino de Pesquisa e Extensão da UNIVALI.

Pedagogia, pois a maior carga horária desses professores concentra-se no referido curso.

Apesar de haver um maior envolvimento e uma maior participação de todos nas discussões sobre a formação do professor nas licenciaturas da UNIVALI/SC constatou-se que pouco se avança na proposição de medidas concretas.

Isso deve-se ao fato de que a modernização da Universidade Brasileira acabou criando uma estrutura rígida e conservadora, utilizando-se de meios mais eficazes para controlar e fiscalizar a sua complexa estrutura de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo KUENZER (1994, p. 04-05) "Esta análise evidencia que o não enfrentamento da atual estrutura de fragmentação do saber pedagógico através da departamentalização com sua suposta reunificação do todo através da coordenação do curso, inviabilizará avanços que sejam realmente qualitativos na formação do educador".



### **3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1 Caracterização da Formação do Professor na UNIVALI/SC**

Para se chegar a uma visão geral sobre as licenciaturas e seus atuais problemas serviu-nos de apoio a literatura, assim como os depoimentos dos professores entrevistados e os resultados dos questionários aplicados aos alunos dos Cursos de História, Geografia e Letras da UNIVALI - SC.

A partir dessa pesquisa, constatou-se que a problemática das licenciaturas, em termos gerais, continua praticamente a mesma, desde a sua origem nas antigas Faculdades de Filosofia.

Assim, as principais questões abordadas por esse estudo diz respeito à valorização do magistério, bem como ao processo de formação do professor nos cursos de licenciatura.

A pesquisa também fez uma série de constatações mais específicas<sup>32</sup> que continuam a valer como tentativas para se entender alguns dos complicados mecanismos que emperram o esforço para a formação de professores pelas instituições de ensino superior.

Portanto, com o intuito de tornar mais claros os resultados da pesquisa e conseqüentemente, facilitar sua compreensão, sistematizou-se os aspectos mais relevantes para o trabalho, os quais foram analisados, descri-

---

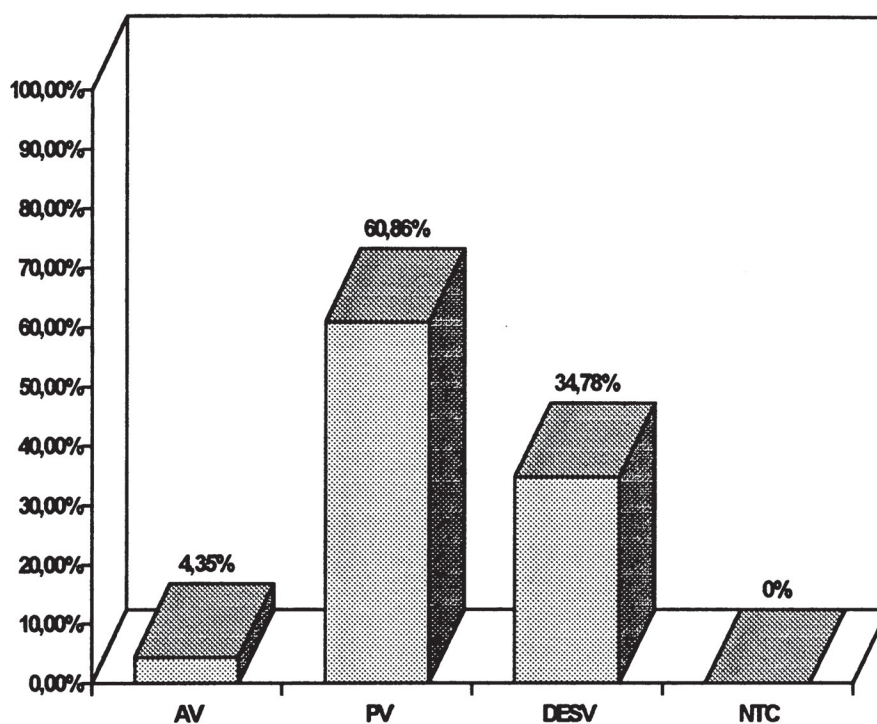
<sup>32</sup> Medidas específicas como a organização curricular, o projeto político-pedagógico, a concepção de educação e a representação das licenciaturas no processo da formação do professor na UNIVALI/SC.

tos e apresentados conforme o que segue:

### 3.1.1 Contexto das Licenciaturas

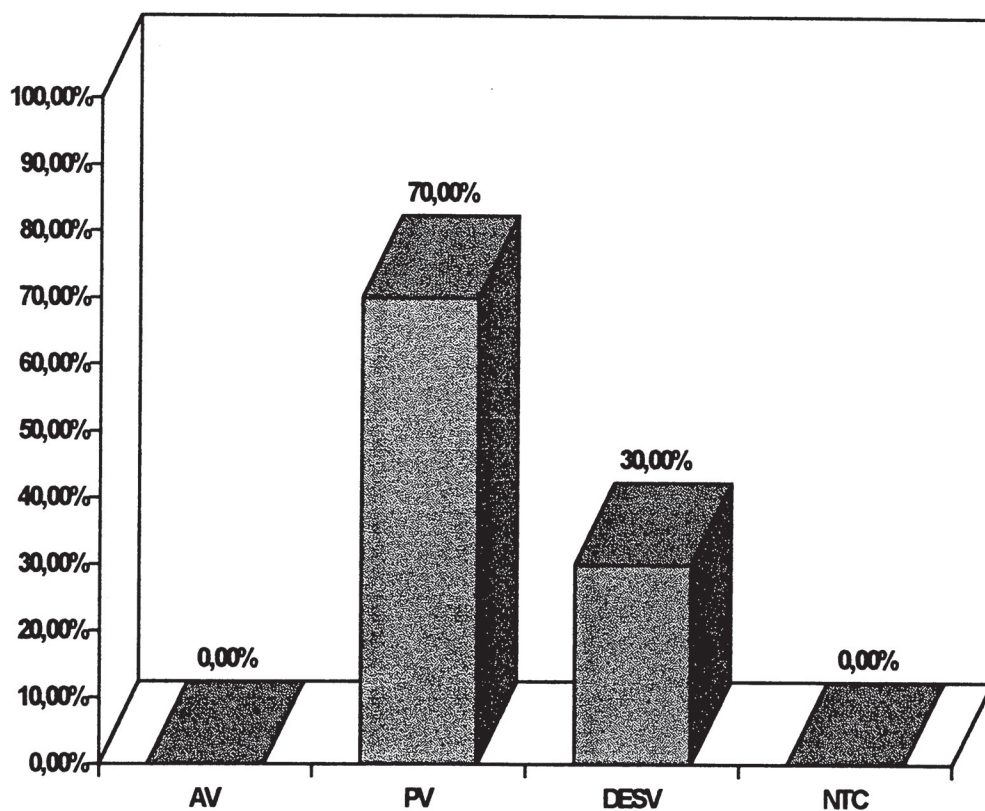
A primeira e principal constatação que se fez através da pesquisa realizada na UNIVALI - SC, diz respeito ao contexto onde as licenciaturas estão situadas.

**GRÁFICO I**  
OPINIÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À VALORIZAÇÃO DOS CURSOS  
DE LICENCIATURA



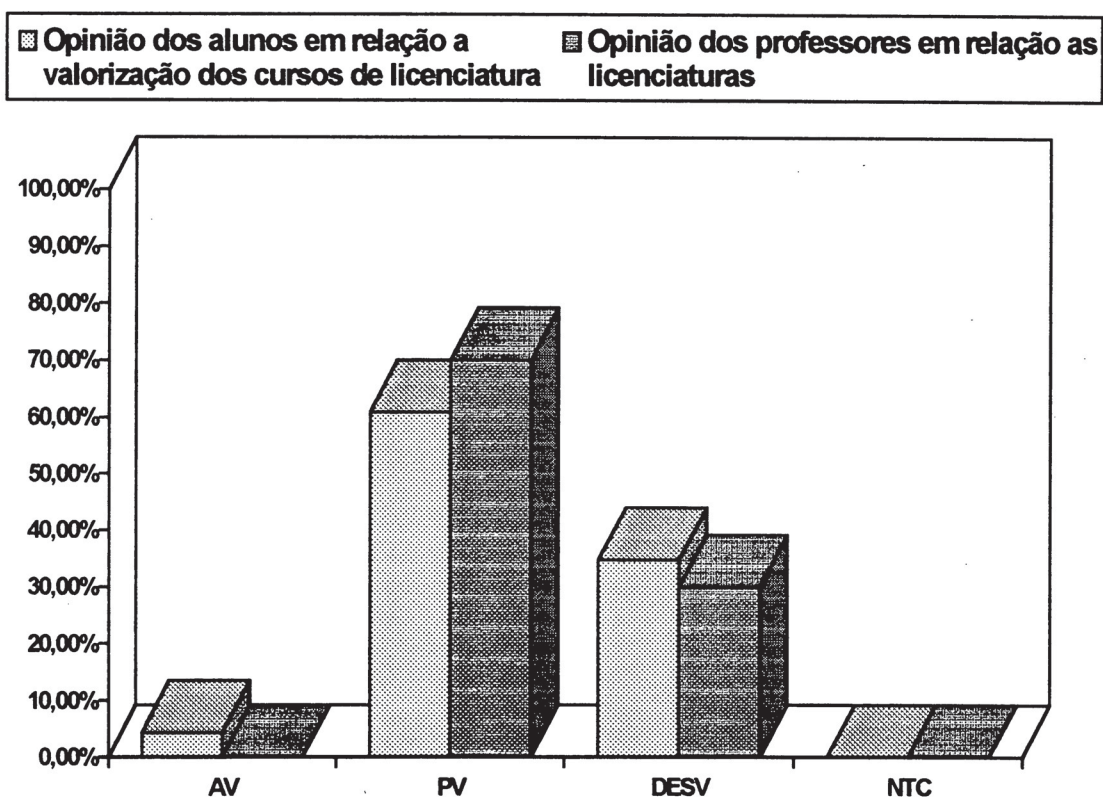
#### LEGENDA

A.V	-	Altamente Valorizado	01
P.V	-	Pouco Valorizado	14
DESV	-	Desvalorizado	08
N.T.C	-	Não Tem Conhecimento	-
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>			<b>23</b>

**GRÁFICO II****OPINIÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À VALORIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS****LEGENDA**

A.V	-	Altamente Valorizado	-
P.V	-	Pouco Valorizado	07
DESV	-	Desvalorizado	03
N.T.C	-	Não Tem Conhecimento	-
<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>			<b>10</b>

GRÁFICO III

**LEGENDA**

- A.V - Altamente Valorizado  
 P.V - Pouco Valorizado  
 DESV - Desvalorizado  
 N.T.C - Não Tem Conhecimento

Com relação a essa questão a pesquisa nos revelou que aproximadamente em torno de 60 a 70% de professores e alunos em seus depoimentos entendem que os cursos de licenciatura da UNIVALI - SC, como também de outras instituições de ensino superior não são devidamente valorizados pelas universidades e pela própria sociedade.

Em relação às Universidades, o processo de desvalorização se



dá pela falta de investimentos, pois a menor fatia dos recursos disponíveis sempre ficam com as licenciaturas, dificultando dessa forma a realização de atividades ou de projetos inovadores.

Outros aspectos que também contribuem para a desvalorização das licenciaturas dizem respeito à falta de espaço físico e de poucos recursos materiais adequados para a formação desses profissionais.

Segundo FREITAS (1992, p.20) “A situação dos cursos de licenciatura é insustentável e as experiências isoladas que determinadas universidades têm feito não vão além das limitações que a atual estrutura de formação possui”.

Na verdade, reina nas universidades uma certa inércia em relação a uma mudança radical necessária às licenciaturas, a despeito de se registrarem algumas iniciativas esparsas.

Percebe-se então, que de um lado estão as dificuldades de auto-crítica e de promoção de mudanças e de outro, as limitações da burocracia nacional e suas possibilidades políticas.

Já com relação à sociedade, o processo de desvalorização se dá pela proletarização da função do professor, em todo o país.

Apesar de haver um discurso por parte dos governantes sobre a importância da função do professor e da necessidade de sua qualificada formação, a desconsideração dos poderes públicos com as questões da educação têm levado o magistério a uma situação de penúria e desalento.

Segundo SEVERINO (1991, p.30) “As medidas tomadas e os

investimentos feitos com vistas a essa formação em nada correspondem aos valores apregoados”.

Para finalizar, alunos e professores evocaram o grande problema político e social da brutal desvalorização da profissão de professor, com o rebaixamento do seu salário, bem como de seu status social.

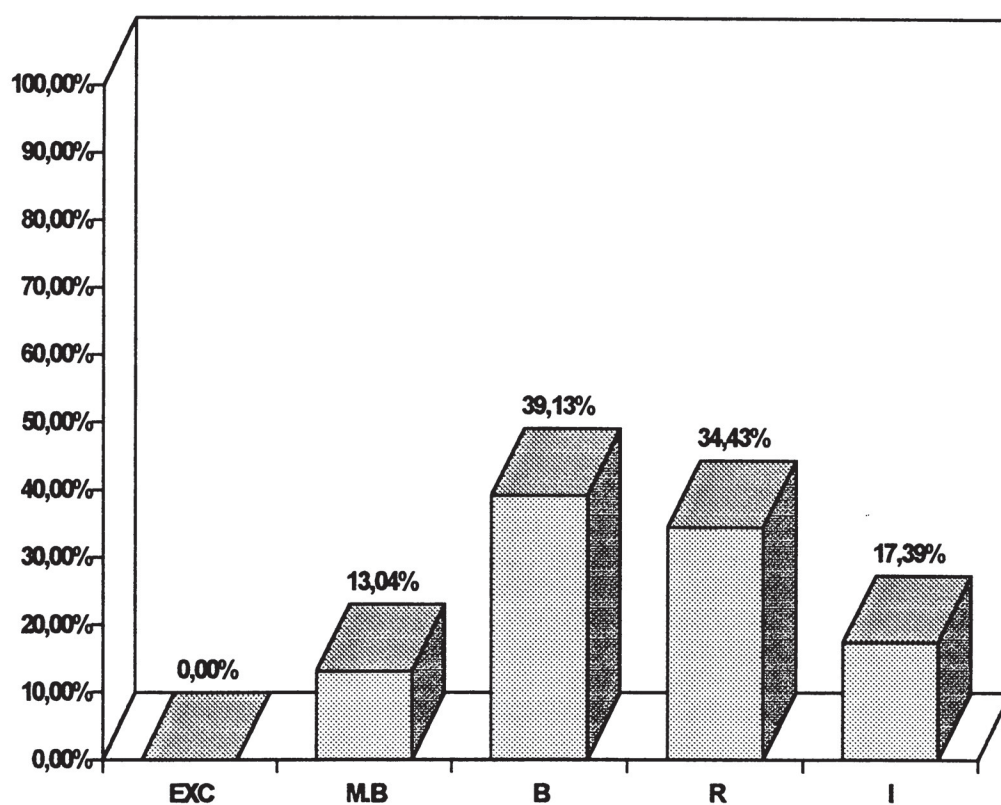
Como consequência desse contexto reforça-se no interior dos cursos de licenciatura um sentimento de inferioridade e de desigualdade em relação aos demais cursos oferecidos pela UNIVALI - SC.

Portanto, os cursos de formação de professores no Brasil, em função da pouca valorização, figuram-se entre os que têm menor expressão profissional e social.

### 3.1.2 O processo de Formação do Professor nas Licenciaturas

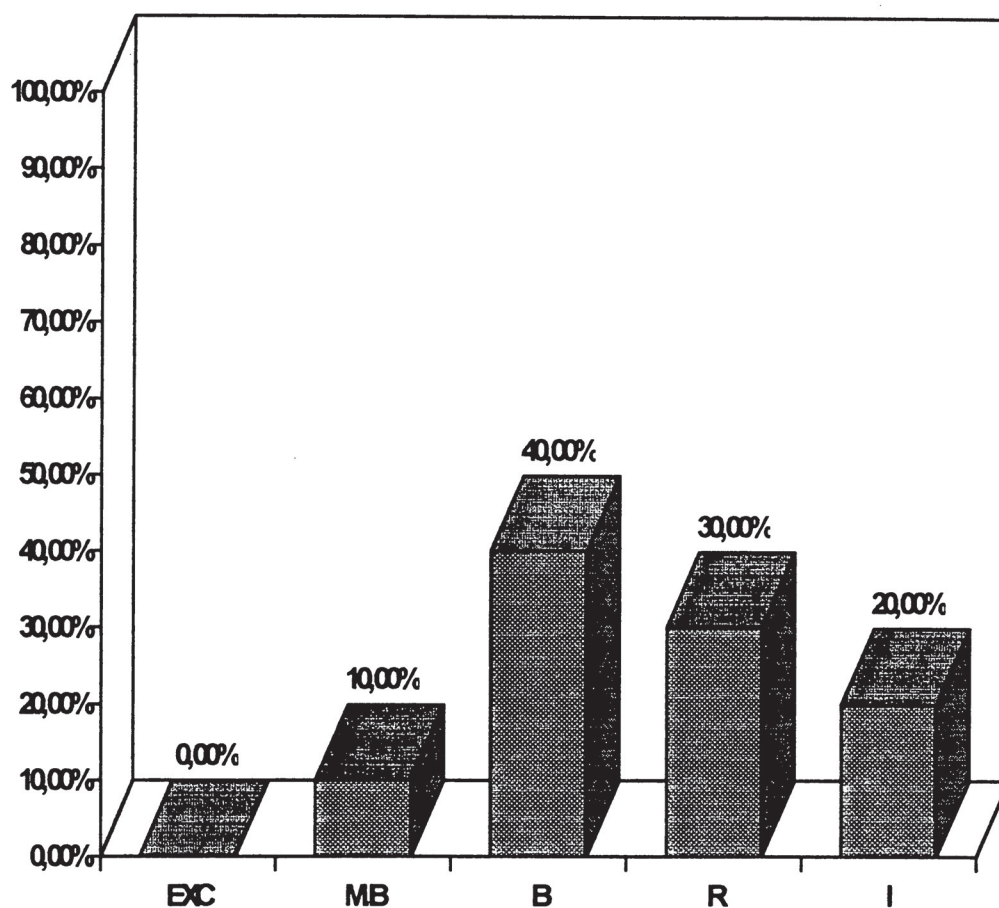
**GRÁFICO IV**

OPINIÃO DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM AS LICENCIATURAS



**LEGENDA**

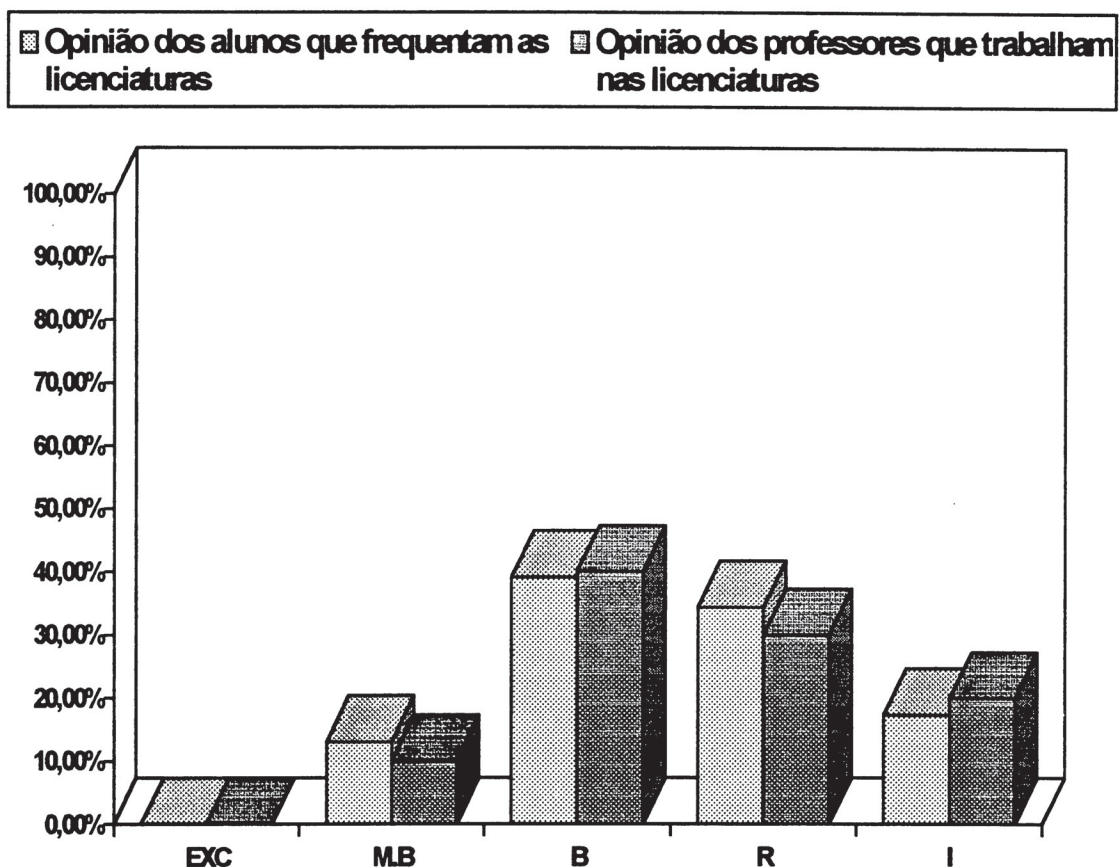
EXC	-	Excelente	-
M.B	-	Muito Boa	03
B	-	Boa	09
R	-	Regular	07
I	-	Insuficiente	04
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>			<b>23</b>

**GRÁFICO V****OPINIÃO DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM NAS LICENCIATURAS****LEGENDA**

EXC	-	Excelente	-
M.B	-	Muito Boa	01
B	-	Boa	04
R	-	Regular	02
I	-	Insuficiente	02
<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>			<b>10</b>



GRÁFICO VI

**LEGENDA**

- EXC - Excelente  
M.B - Muito Boa  
B - Boa  
R - Regular  
I - Insuficiente

A segunda principal constatação que se fez através da pesquisa, diz respeito ao processo de formação de professores oferecido pelos cursos de licenciatura da UNIVALI - SC.

De acordo com os dados apresentados pela pesquisa, consta-

tou-se que em torno de 50% de professores e alunos afirmaram que a universidade não tem conseguido formar bons profissionais para atuarem nas escolas de 1º e 2º graus em nossa região.

Isso leva a crer que a universidade não assumiu por inteiro a responsabilidade, que é sua, por natureza, pela formação do professor e parece não perceber as consequências que daí decorrem, face às exigências do processo de modernização, em geral, e do desenvolvimento do país, em particular.

Assim, um dos aspectos da revalorização do magistério começa pelo investimento na própria formação do professor através de medidas<sup>33</sup> que proporcionem a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de licenciaturas das Universidades.

Essas medidas, sem dúvida, contribuem para melhorar a formação do professor, mas não chegam a resolver os principais problemas enfrentados pelos cursos de licenciaturas da UNIVALI - SC.

Segundo BRZEZINSKI (1996, p.211) para resgatar a qualidade do ensino na formação do professor faz-se necessária a concepção de um profissional “Crítico, com domínio de conteúdo específico, pedagógico e técnico com compromisso ético, político e histórico, com responsabilidade social para com a educação”.

Para melhor compreender a problemática das licenciaturas

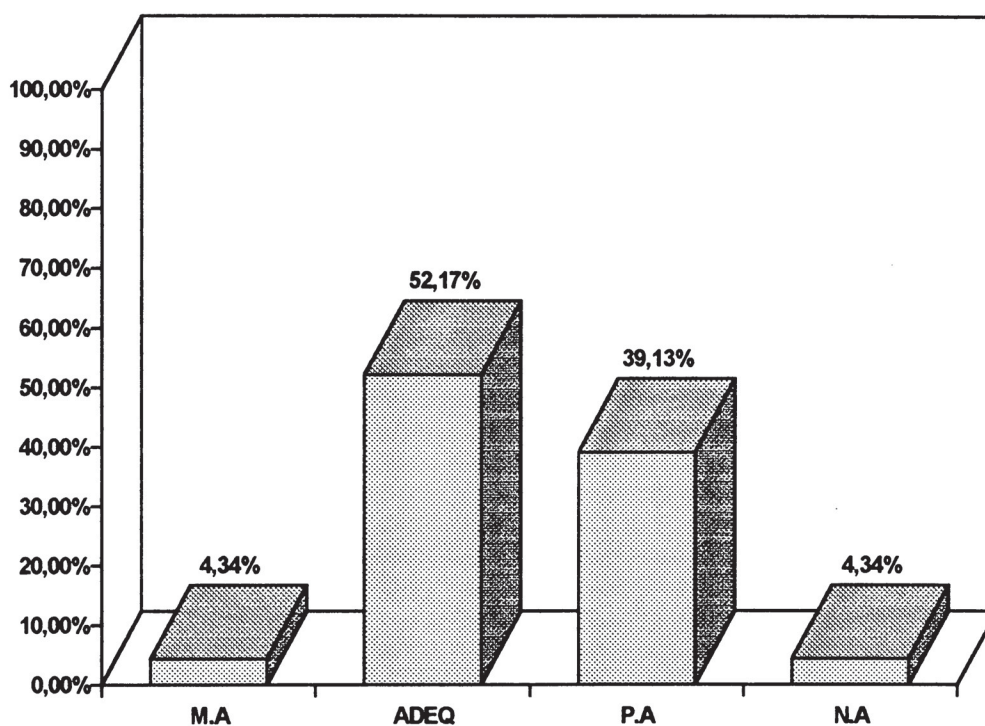
---

<sup>33</sup> As medidas realizadas pela UNIVALI/SC foram a implantação de uma política de capacitação de recursos humanos através de cursos de Pós-Graduação a nível de Mestrado e Doutorado dentro e fora do país, bolsas de pesquisas para as licenciaturas e a integração da Universidade com a rede pública de ensino através dos estágios supervisionados aos alunos e aos cursos de capacitação e aperfeiçoamento aos professores.

torna-se necessário uma análise de outras questões mais específicas que também emperram o processo de formação do professor na UNIVALI-SC, conforme o que segue:

### 3.1.3 Organização Curricular das Licenciaturas

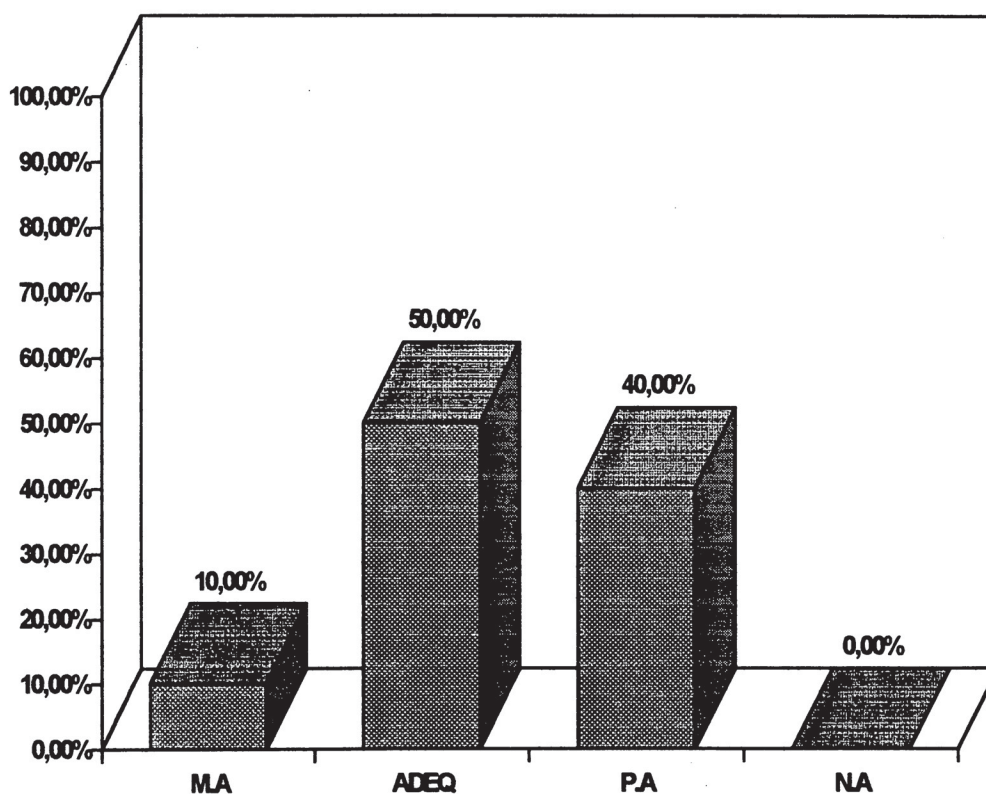
**GRÁFICO VII**  
OPINIÃO DOS ALUNOS



#### LEGENDA

M.A	-	Muito Adequada	01
ADEQ	-	Adequada	12
P.A	-	Pouco Adequada	09
N.A	-	Nada Adequada	01
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>			<b>23</b>

**GRÁFICO VIII**  
**OPINIÃO DOS PROFESSORES**

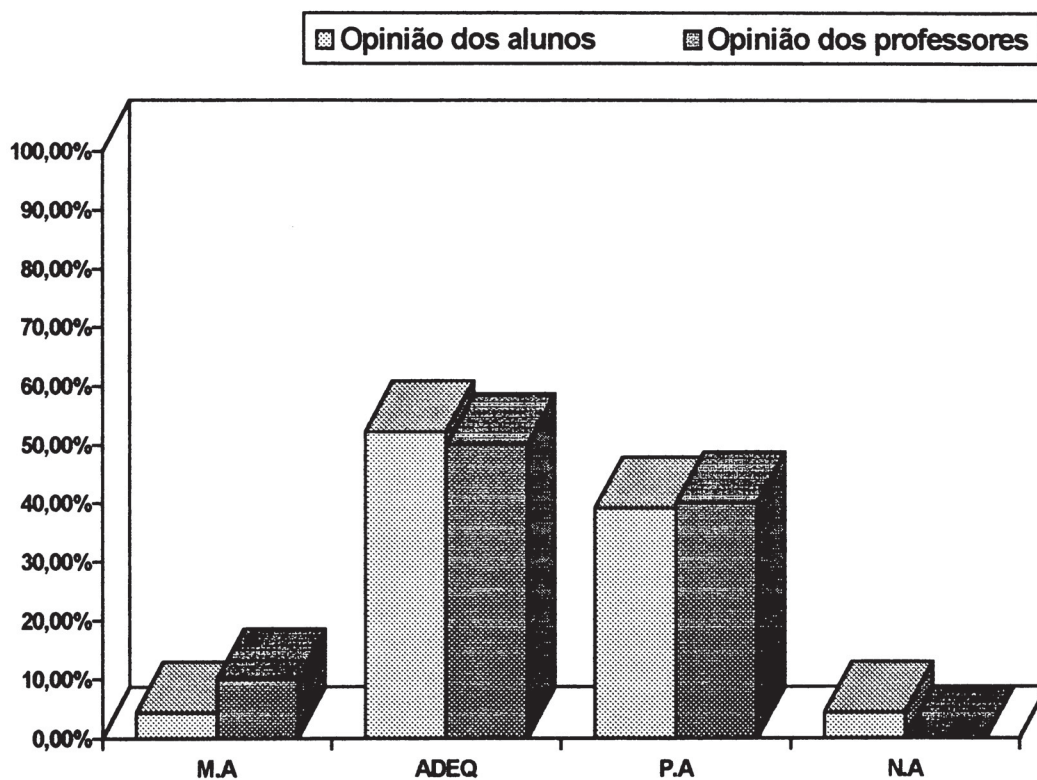


**LEGENDA**

M.A	-	Muito Adequada	01
ADEQ	-	Adequada	05
P.A	-	Pouco Adequada	04
N.A	-	Nada Adequada	-
<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>			<b>10</b>



### QUADRO IX



#### LEGENDA

- M.A - Muito Adequada  
 ADEQ - Adequada  
 P.A - Pouco Adequada  
 N.A - Nada Adequada

Com base nos dados da pesquisa, constatou-se que em torno de 40% de professores e alunos responderam que se faz necessário adequar melhor a organização curricular das licenciaturas da UNIVALI - SC ao atual momento histórico do país.

Isso demonstra que a formação do professor, na universidade,

ainda está longe de atender às reais necessidades desses profissionais, bem como da própria sociedade, pois percebe-se que existe uma grande dificuldade em articular teoria e prática.

Assim, a teoria de que dispõe o estudante de licenciatura, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista e pouco crítica.

Segundo FREITAS (1992, p.12) a primeira dificuldade se mostra na estrutura curricular etapista dos cursos: primeiro a abordagem teórica, depois a prática. A raiz do etapismo está na separação entre a formação e o trabalho. O que o autor propõe então é “Tomar o trabalho como principal articulador curricular, já que este reúne em si tanto teoria como a prática”.

Outro aspecto importante destacado nos depoimentos de professores e alunos diz respeito à falta de integração entre as disciplinas de conteúdo específico com as de formação pedagógica, bem como a falta de clareza e objetividade de determinados conteúdos trabalhados nos cursos de licenciatura.

Conforme MARQUES (1992, p.44) “A lista de dicotomias e desarticulações que fragmentam atualmente os cursos de formação de professores estão no divórcio entre teoria e prática, na distinção entre educador e professor, entre professores e especialistas da educação, entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas, em fim toda uma série de impedimentos a uma integração na formação de professores”.

Percebe-se com isso a fragmentação na formação do profes-

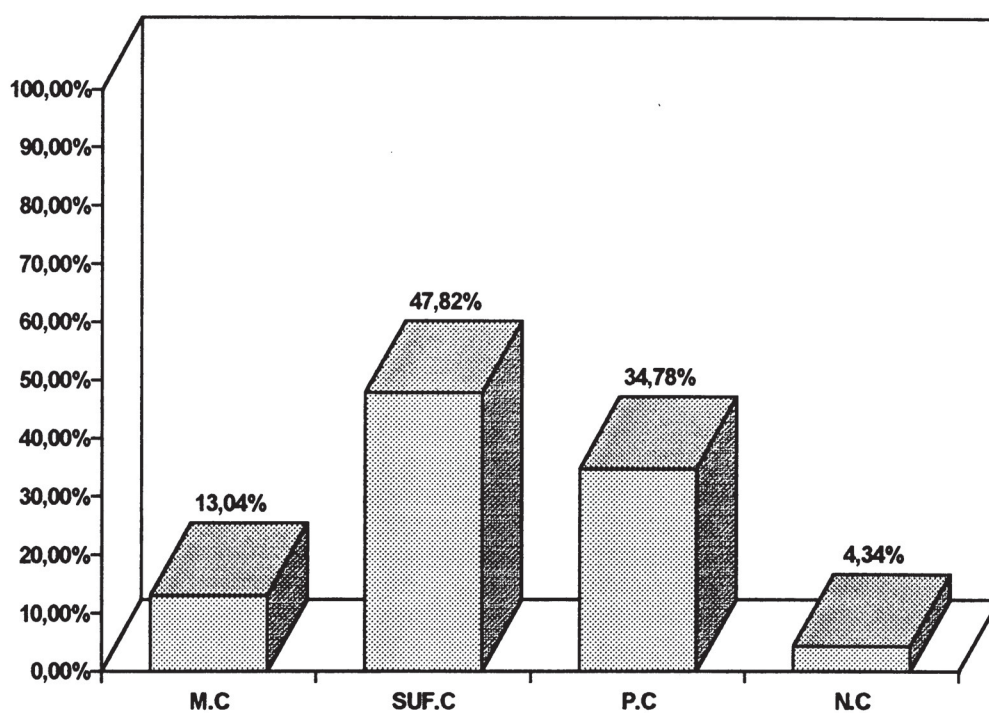
sor, pois essa ausência de integração e de um processo interdisciplinar, faz com que as licenciaturas sejam de certa forma reprodutoras da visão de mundo da classe dominante.

Para finalizar, alunos e professores compreendem que as licenciaturas deverão levar em conta a prática pedagógica e articulá-la com uma sólida fundamentação teórica, procurando superar a fragmentação do currículo, que impede, de certa forma, a visão da totalidade do conhecimento socialmente produzido.

Portanto, já ficou comprovado que não se pode conceber mudanças curriculares apenas por uma exigência legal, pois se faz necessário alterar a própria estrutura das licenciaturas.

### 3.1.4 Projeto Político-Pedagógico

**GRÁFICO X**  
OPINIÃO DOS ALUNOS

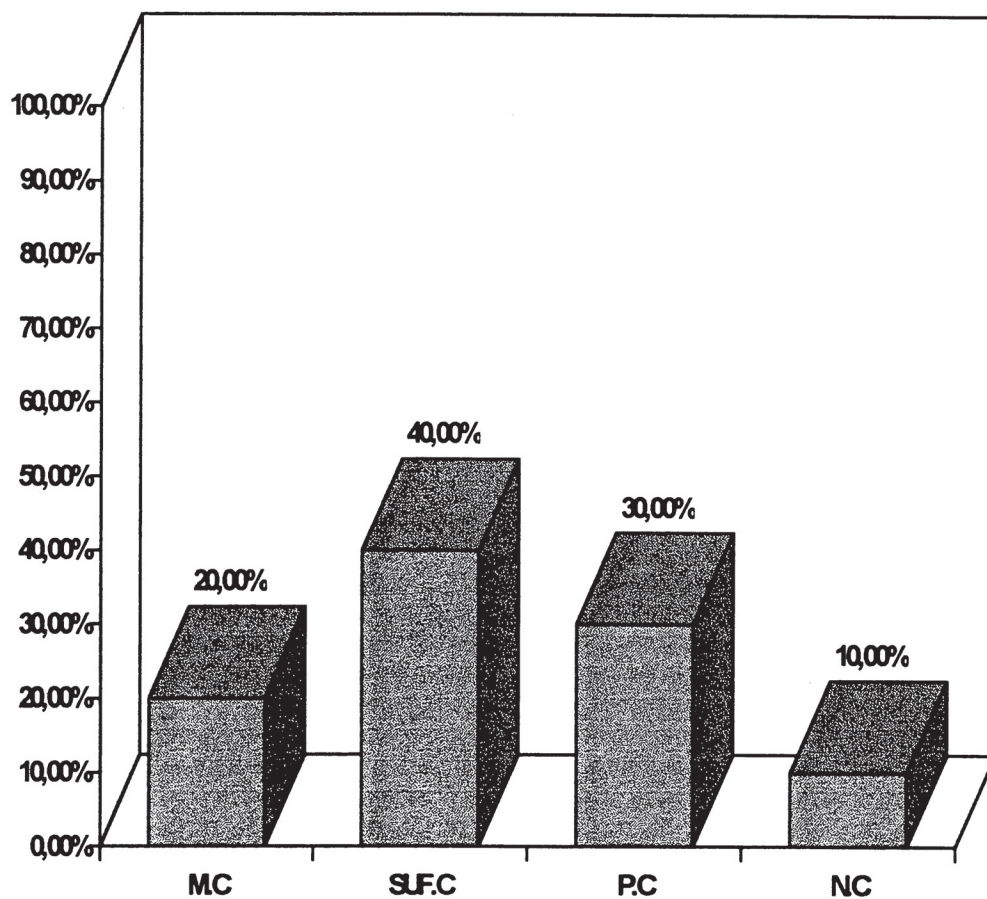


#### LEGENDA

M.C	-	Muito Claro	03
SUF.C	-	Suficientemente Claro	11
P.C	-	Pouco Claro	08
N.C	-	Nada Claro	01
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>			<b>23</b>



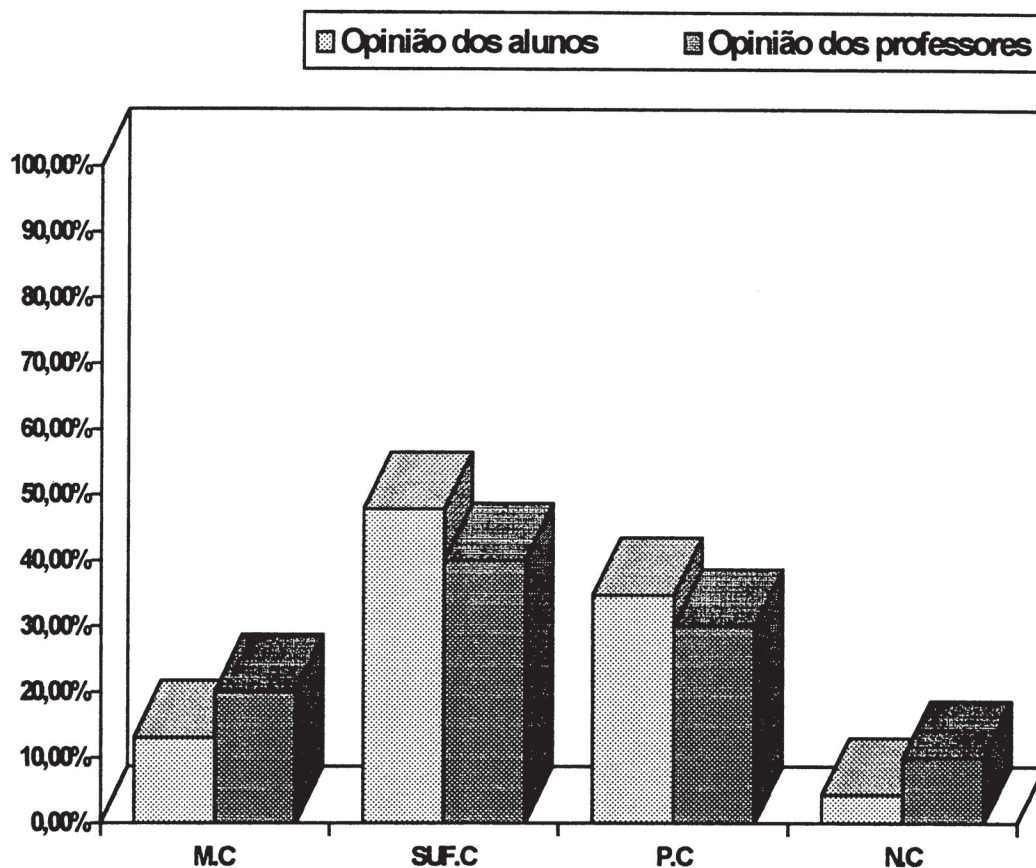
**GRÁFICO XI**  
OPINIÃO DOS PROFESSORES



**LEGENDA**

M.C	-	Muito Claro	02
SUF.C	-	Suficientemente Claro	04
P.C	-	Pouco Claro	03
N.C	-	Nada Claro	01
<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>			<b>10</b>

QUADRO XII

**LEGENDA**

- M.C - Muito Claro  
 SUF.C - Suficientemente Claro  
 P.C - Pouco Claro  
 N.C - Nada Claro

Conforme os dados da pesquisa, constatou-se que em torno de 40% de alunos e professores afirmaram que é pouco clara a concepção filosófica e metodológica que norteia a formação do professor nas licenciaturas da UNIVALI - SC.

Segundo SEVERINO (1991) isso ocorre atualmente nas licen-

ciaturas pela insuficiência das disciplinas ditas pedagógicas e pela falta de intencionalidade de um projeto que oriente o licenciado para compreender a realidade sócio-histórica da educação brasileira, onde irá trabalhar.

Os cursos de licenciaturas devem ser ocasião de uma compreensão sistematizada da educação para que o trabalho pedagógico se desenvolva para além do senso comum e se torne realmente uma atividade intencional.

Portanto, para resgatar a qualidade dos cursos de licenciatura faz-se necessário um trabalho pedagógico que supere as vontades pessoais e exija vontade política para que se possa, em conjunto, formar professores críticos e capazes de atuar como agentes transformadores da realidade onde estão situados.

Conforme o entendimento de alunos e professores na pesquisa realizada na UNIVALI - SC o projeto político-pedagógico deve ter como base um estudo profundo de como se concebe o homem, a sociedade, o mundo e a educação em sua totalidade do conhecimento socialmente produzido.

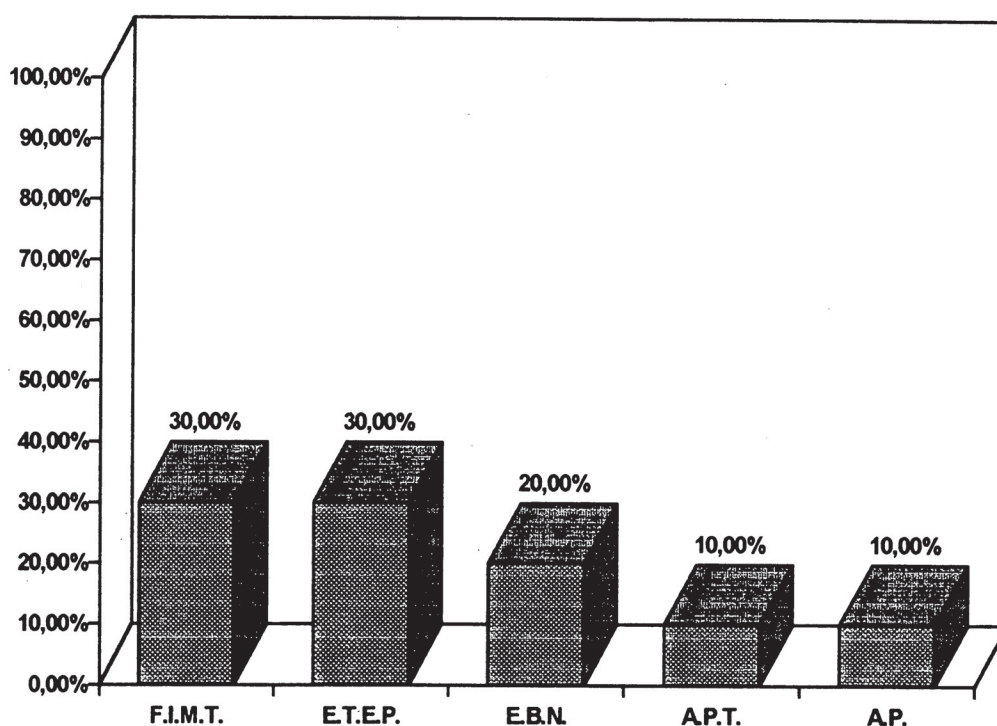
É preciso, no entanto, tornar os cursos de licenciatura em momentos efetivos de reflexão sobre educação, de modo que se superem as atividades meramente burocráticas em que mergulham muitos desses cursos.

Para que isso ocorra, é preciso definir com clareza o norte ideológico que se quer atualmente para a formação do professor, nas licenciaturas.

### 3.1.5 Representação das Licenciaturas

#### GRÁFICO XIII

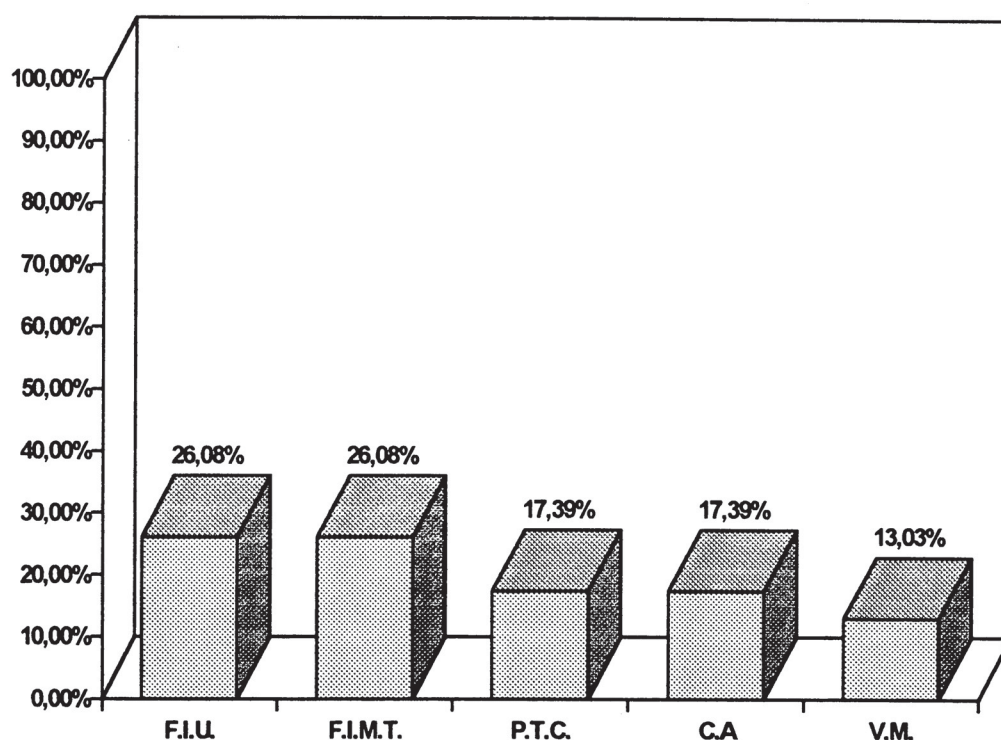
#### OPINIÃO DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM NAS LICENCIATURAS



#### LEGENDA

F.I.M.T.	- Facilidade de Ingresso no Mercado de Trabalho -	03
E.T.E.P.	-Estudantes Trabalhadores e Oriundos de Escola Pública -	03
E.B.N.	-Estudantes com Baixo Nível Social, Econômico e Cultural -	02
A.P.T.	- Alunos com Pouco Tempo para Estudar -	01
A.P.	- Aperfeiçoamento Profissional -	01
<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>	<b>-</b>	<b>10</b>



**GRÁFICO XIV****OPINIÃO DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM AS LICENCIATURAS****LEGENDA**

F.I.U.	- Facilidade de ingresso na Universidade -	06
F.I.M.T.	- Facilidade de ingresso no mercado de trabalho -	06
P.T.C.	- Possibilidade de transferência de curso -	04
C.A.	- Curso acessível -	04
V.M.	- Vocação para o magistério -	03
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>-</b>	<b>23</b>

Com relação a essa questão praticamente não há variedade de opiniões entre a literatura, professores e alunos, pois todos concordam que a clientela que busca a licenciatura o faz mais por pressão, pela obtenção de um possível emprego imediato no mercado de trabalho cada vez mais difícil,

do que, propriamente, por uma inclinação para o magistério.

É uma clientela que, na maioria das vezes, já trabalha, não necessariamente no magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para realizar um curso de boa qualidade.

Para muitos desses alunos os cursos de licenciatura representam a porta de entrada para a universidade, pois além de ser menos concorridos e mais acessíveis, existe a possibilidade da transferência para outros cursos socialmente cobiçados, quebrando, dessa forma, a barreira imposta pelo vestibular.

Percebe-se, dessa forma, que os poucos alunos que ainda procuram as licenciaturas pretendem melhorar sua formação, ou são aqueles que realmente possuem vocação, pois muitos destes já atuam como professores no magistério.

Outro aspecto importante evidenciado na pesquisa é a presença do aluno trabalhador, nos cursos noturnos oferecidos pela universidade.

Segundo ARROYO (1991, p.31) “A Universidade não é só pressionada a cumprir suas velhas funções para novos clientes, mas é pressionada a cumprir novas funções para os trabalhadores e até para os tradicionais clientes, as camadas médias”.

A presença maciça do aluno trabalhador no ensino superior expõe a injustiça de uma diversidade submetida ao tratamento uniforme, característico do sistema escolar.

Portanto, é preciso atender melhor às necessidades dessa cli-

entela, que em geral teve quase toda a sua trajetória escolar no ensino público e à noite, bem como, repensar a questão do aluno trabalhador, nas licenciaturas.

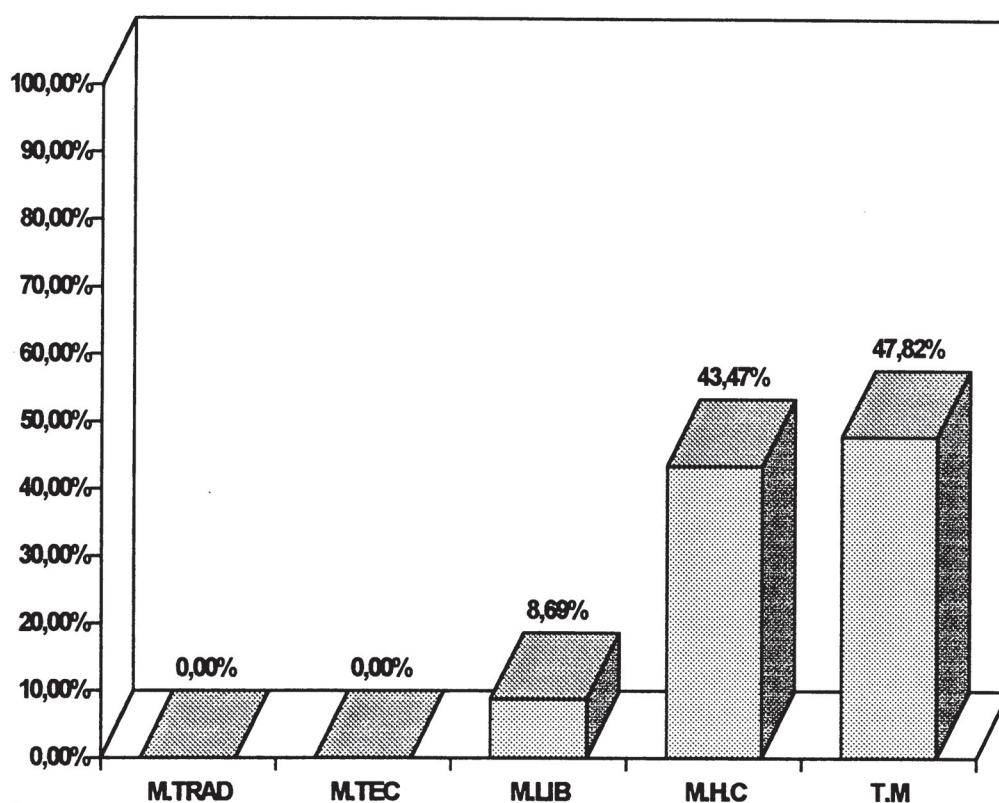
Assim, “Não é em função de demandas individuais do trabalhador que a universidade tem de se repensar, mas em função dos novos vínculos entre ciência, cultura, tecnologia e trabalhadores enquanto coletivo, enquanto sujeitos sociais”. (ARROYO, 1991, p.32)

O problema não pode continuar sendo ignorado, é preciso assumir as especificidades da educação escolar do trabalhador, se pretendemos garantir o direito ao ensino de qualidade nas licenciaturas que funcionam à noite.

### 3.1.6 Concepção de Educação nas Licenciaturas

**GRÁFICO XV**

OPINIÃO DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM AS LICENCIATURAS



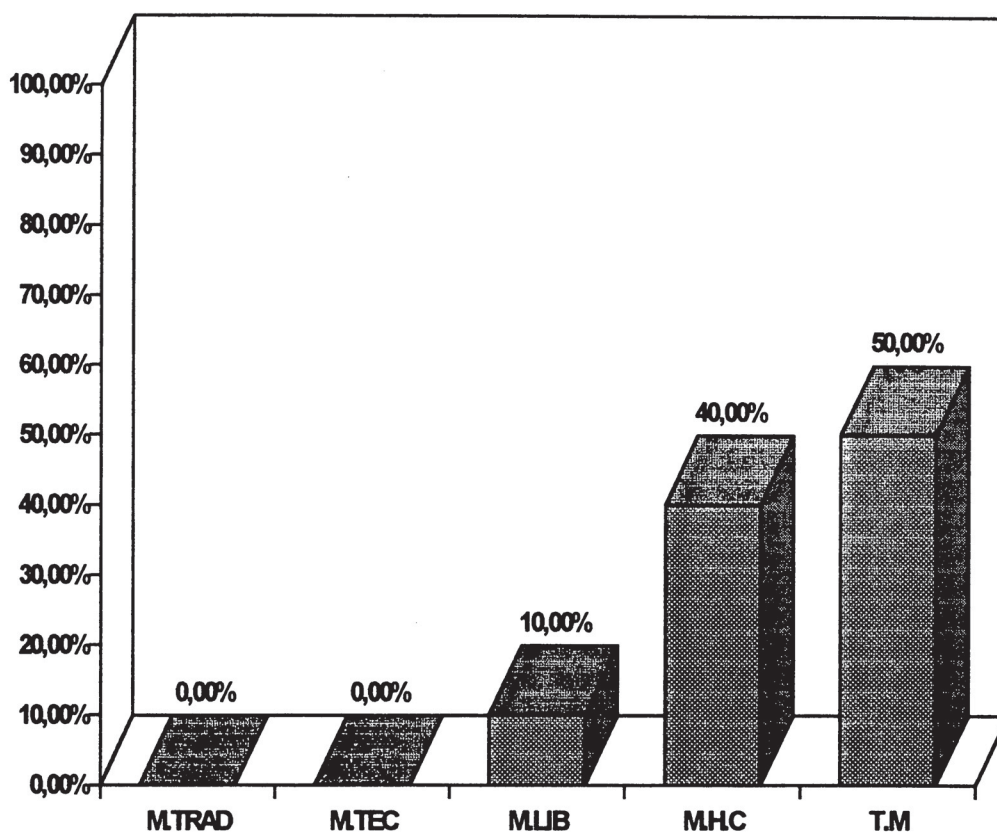
**LEGENDA**

M.TRAD	-	Modelo Tradicional	-
M.TEC	-	Modelo Tecnista	-
M.LIB	02	Modelo Liberal/Libertador	02
M.H.C	10	Modelo Histórico Crítico	10
T.M	11	Todos os Modelos	11
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	<b>23</b>		



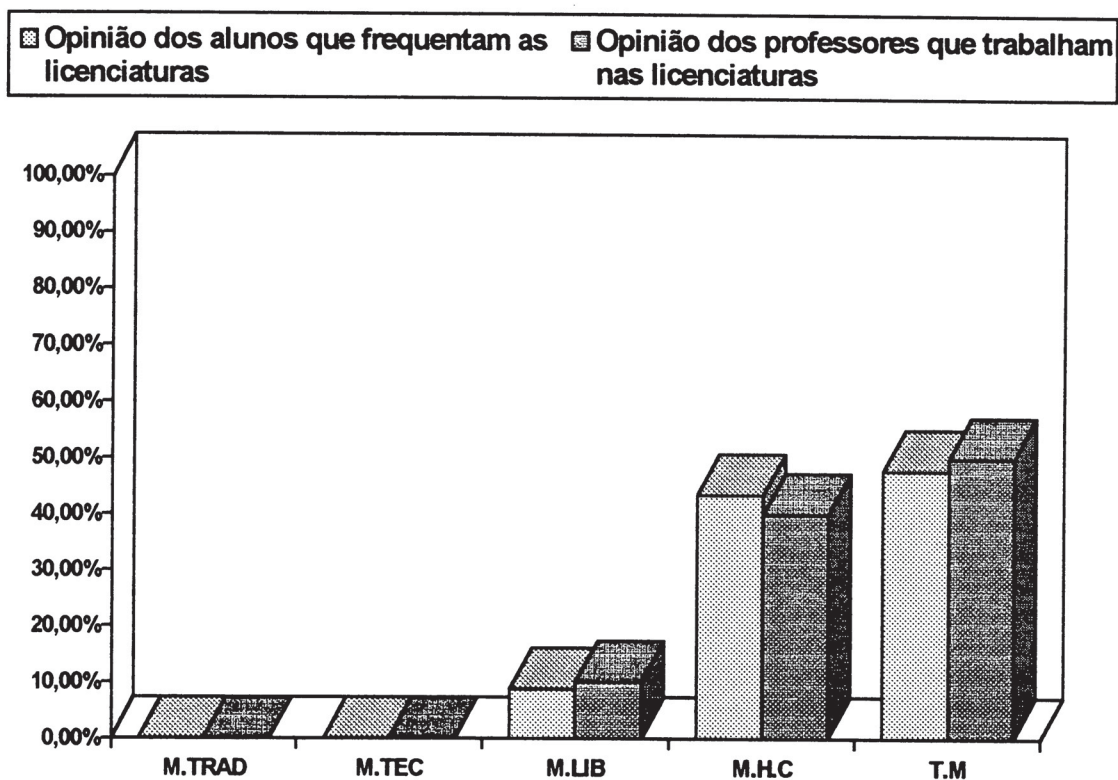
**GRÁFICO XVI**

OPINIÃO DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM NAS LICENCIATURAS

**LEGENDA**

M.TRAD	-	Modelo Tradicional	-
M.TEC	-	Modelo Tecnicista	-
M.LIB	01	Modelo Liberal/Libertador	01
M.H.C	04	Modelo Histórico Crítico	04
T.M	05	Todos os Modelos	05
<b>TOTAL DE PROFESSORES</b>	<b>10</b>		

GRÁFICO XVII

**LEGENDA**

- M.TRAD - Modelo Tradicional  
M.TEC - Modelo Tecnista  
M.LIB - Modelo Liberal/Libertador  
M.H.C - Modelo Histórico Crítico  
T.M - Todos os Modelos

Com relação a essa questão a pesquisa revelou que em torno de 50% de professores e alunos afirmaram em seus depoimentos que, apesar das dificuldades, existe uma tendência em trabalhar as licenciaturas numa concepção histórico crítica.

Isso significa que não se pode conceber as licenciaturas como algo isolado da história da sociedade, pois o processo de formação do profes-

sor é parte integrante da vida da sociedade em seu conjunto e não pode ser analisado sem a referência a esse todo, bem como, jamais pode perder de vista seu papel na questão da transformação social.

Segundo SAVIANI (1992, p.95 e 96) “Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação”.

Assim, a função específica das licenciaturas atualmente consiste em promover a sistematização do saber científico, bem como o desenvolvimento do senso crítico, eterno questionador desse saber.

Portanto, a função social da universidade é instrumentalizar o aluno da licenciatura para que se aproprie do saber historicamente acumulado e, dessa forma, possa produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais de cujo contexto faz parte.

Apesar da forte tendência para um modelo histórico crítico na formação do professor, a pesquisa também chamou a atenção para o caráter eclético da prática pedagógica desenvolvida por vários professores nos cursos de licenciatura.

De certa forma, pode-se dizer que isso ocorre pela falta de clareza e de definição de uma concepção filosófica e metodológica que norteie todo o trabalho educacional.

Isso significa que as discussões sobre a concepção teórica na

formação do professor tem que avançar mais no interior das licenciaturas da UNIVALI - SC.

Segundo SANTOS (1991, p. 330) “Muitas vezes nessa área trabalha-se com conceitos amplos, não se estabelecendo uma conexão entre esses conceitos e o contexto educacional”.

Percebe-se, no entanto, que esse modelo pouco contribui para instrumentalizar o futuro professor, fazendo com que ele considere sua formação profissional completamente desarticulada da realidade escolar.

### 3.1.7 Atividades Profissionais dos Alunos

**TABELA I**

ATIVIDADES	Nº DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
Professor	17	73,92%
Func. Público	03	13,04%
Outros	03	13,04%
Total	23	100,00%

Com relação a essa questão a pesquisa deixou claro que a maioria dos alunos que chegam ao final dos cursos de licenciatura já trabalham como professores na rede pública ou particular de ensino na região do Vale do Itajaí/SC.

Isso não significa que esses alunos sejam inclinados ou vocacionados para o magistério, pois na verdade, pode-se dizer que existe é uma



necessidade em concluírem seus cursos de licenciatura.

Percebe-se, no entanto, que desses alunos que permanecem nas licenciaturas umaminoria pretende melhorar sua formação para ampliar seus conhecimentos na área em que atua ou pretende trabalhar, como também querem uma maior valorização pessoal e profissional para sua carreira no magistério.

### 3.1.8 Fatores que mantém os alunos nas licenciaturas

**TABELA II**

a) Opinião dos alunos:

FATORES	Nº DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
- Seguir carreira no magistério.	15	65,21%
- Afinidade e preferência pelo curso	04	17,38%
- Valorização profissional e pessoal	02	8,69%
-Ter um curso superior (diploma)	01	4,36%
- Outros	01	4,36%
- Total	23	100,00%

## b) Opinião dos professores:

MOTIVOS	Nº DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
- Seguir carreira no magistério	04	40%
- Valorização profissional e pessoal	03	30%
- Afinidade e preferência pelo curso	02	20%
- Outros	01	10%
- Total	10	100%

A pesquisa mostrou que os poucos alunos que conseguem chegar ao final das licenciaturas, boa parte deles o fazem mais por necessidade (já atuam no mercado de trabalho) ou por falta de condições (intelectuais e financeiras) por melhores opções.

Isso revela o quanto a educação e o magistério estão desvalorizados em nosso país, pois esse processo de desvalorização começa pela sociedade e termina na universidade.

Outro aspecto importante apontado pela pesquisa diz respeito ao baixo nível de motivação dos alunos que frequentam as licenciaturas, pois em torno de 20% entre professores e alunos concordam que poucos são aqueles que realmente se identificam com o magistério.

### 3.1.9 Evasão dos alunos nos cursos de licenciatura

**TABELA III**

a) Opinião dos alunos:

MOTIVOS	Nº DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
- Dificuldades financeiras	06	26,08%
- Desvalorização do magistério e das licenciaturas	05	21,73%
- Conciliação entre estudo e trabalho	04	17,39%
- O curso não corresponde as expectativas	03	13,06%
- Falta de vocação e interesse pelo curso	02	8,69%
- Professores despreparados	02	8,69%
- Outros	01	4,36%
- Total	23	100,00%

b) Opinião dos Professores

MOTIVOS	Nº DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
- Dificuldades financeiras	03	30%
- Dificuldades de conciliação entre estudo e trabalho	02	20%
- Desvalorização do magistério e das licenciaturas	02	20%
- Dificuldades em assimilar os conteúdos	01	10%
- O curso não correspondeu as expectativas	01	10%
- Outros	01	10%
- Total	10	100%

Com relação a essa questão a pesquisa mostrou que em torno de 30% de professores e alunos responderam que a principal causa da evasão das licenciaturas é o fator financeiro.

Outras razões citadas com evidência pelos professores e alunos dizem respeito a conciliação entre estudo e trabalho, bem como a própria desvalorização da sociedade em relação ao professor e aos cursos de licenciatura nas universidades do Brasil.

Iso significa dizer que tanto os professores quanto os alunos tem consciência das dificuldades em que enfrentarão, bem como das limitações que as licenciaturas e o próprio magistério possuem para reverter esse processo de desvalorização que existe praticamente em todo o Brasil.



#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De modo geral, não se pode dizer que a discussão sobre os problemas da licenciatura tenha ocupado muito a nossa literatura, nesses últimos anos.

De qualquer forma, foi possível reunir nessa pesquisa uma considerável conjunto de idéias, reflexões, análises e sugestões que, por certo, nos ajudaram a visualizar a situação dos cursos de licenciatura e seus atuais problemas.

Assim, pode-se afirmar que a partir da década de 80 os professores intensificaram suas discussões e debates para a reconstrução dos cursos de formação de professores de nível superior em todo o país.

Percebe-se, também, que nesse mesmo período, a maioria das críticas feitas sobre a problemática da formação do professor estão voltadas para as instituições de ensino superior.

O resultado dessas críticas apontaram para a retomada da função do professor, que deverá, ao dominar a forma e o conteúdo do saber historicamente acumulado, exercer o papel de Articulador de propostas pedagógicas adequadas à formação do cidadão e à transformação da realidade social.

Na UNIVALI/SC, também muitas reflexões têm sido realizadas pelos professores dos departamentos no transcurso desses anos a respeito das licenciaturas.

Observa-se no entanto, que no tocante à qualidade desses cursos e sua articulação com o debate que vem sendo desenvolvido, obstáculos de várias ordens têm dificultado a transposição das reflexões para o terreno da prática pedagógica.

Nas reflexões desenvolvidas em âmbito nacional a respeito da formação do professor, as dificuldades mais frequentes encontradas na literatura são as seguintes:

- O estado atual das discussões sobre as licenciaturas que não avançaram na proposição de medidas concretas, além da proposta da base comum a nível nacional.

- A Morosidade do Congresso Nacional em relação à conclusão e aprovação da LDB;

- A burocratização das faculdades de educação que refletem a estrutura verticalizada da universidade pela Lei 5.540/68, que dificulta sobremaneira a busca de soluções para esses cursos.

Já nas reflexões realizadas no interior da faculdade de filosofia da UNIVALI/SC a respeito de seus cursos de licenciatura, a pesquisa nos mostrou os seguintes problemas:

- A dificuldade de se conseguir alunos inclinados para o magistério e de bom nível acadêmico, em face do mercado de trabalho pouco atrativo.

- A brutal desvalorização social, política e econômica que atravessa a educação em geral e o magistério em particular, em todo o país.

- A insuficiência da infra-estrutura da Universidade em relação às licenciaturas.

- Estrutura curricular etapista dos cursos de licenciatura e programas desvinculados do atual momento histórico.

- A falta de participação e envolvimento de todos na elaboração de um projeto político-pedagógico que traduza uma concepção de educação capaz de transformar a realidade do sistema escolar.

- A forma como os cursos de licenciatura são organizados, dificulta de certa maneira sua integração.

- A falta de entendimento do que seja a formação do professor, e de como isso deva ser tratado institucionalmente.

- Concepções e práticas divergentes sobre o papel da universidade na formação do professor.

As explicações para essas dificuldades residem na falta de clareza e de uma discussão conjunta, acerca da finalidade e da importância das licenciaturas para o sistema escolar, como também nas formas de organização do trabalho pedagógico fragmentado na universidade.

Portanto, as licenciaturas precisam definir com clareza a especificidade de sua atuação a partir do que constitui o saber pedagógico, o que conduzirá inevitavelmente à definição da natureza da faculdade de educação.

Essa clareza é fundamental para que se possa compreender a função educativa das licenciaturas, caracterizando-se ao mesmo tempo as

especificidades e as interfaces, entre ambos, para que seja possível a construção de uma proposta consistente e de qualidade para formação do professor.

Na UNIVALI/SC, o questionamento sobre a natureza da faculdade de filosofia tem se dado de modo incisivo nas críticas, que vem sendo realizadas, por alunos e professores das licenciaturas, as quais expressam de modo concreto os problemas relativos à qualidade desses cursos.

Essas dificuldades, no entanto, não são privilégios da UNIVALI/SC, pois são fruto da própria crise, pela qual passa a educação em todo o país.

Em função dessa situação formou-se um processo nacional de discussão que envolveu as associações, os sindicatos, as faculdades de educação, as licenciaturas e o MEC, que têm constituído inúmeras comissões de todas as naturezas, para buscar caminhos alternativos para melhorar a qualidade do ensino na formação do professor em nível superior.

Essas discussões desenvolvidas em âmbito nacional, configuraram-se em ações concretas de afastamento das licenciaturas em relação à própria universidade, apontando mais uma vez para uma tendência de desvalorização e enfraquecimento da formação do professor no conjunto da sociedade brasileira.

Esse diagnóstico mostra a necessidade premente de fortalecer as discussões no interior das faculdades de educação, tornando as licenciaturas momentos efetivos de reflexão sobre educação, de modo que se su-



perem as atividades meramente burocráticas em que mergulham muitos desses cursos.

Para isso, é necessário a participação de professores e alunos, bem como a consciência coletiva e a integração de esforços para a articulação de um projeto em defesa da identidade da faculdade de educação.

Finalizando, conclui-se que a partir dessas discussões preliminares emergirão as novas políticas para a formação do professor em nível superior para o Brasil.

Com base nas reflexões realizadas anteriormente sobre a problemática da formação do professor em nível superior, a pesquisa preocupou-se também em levantar uma série de sugestões, como forma de contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, oferecidos pela universidade.

Portanto, com o apoio da literatura analisada e os depoimentos de alunos e professores da UNIVALI/SC foi possível apontar as seguintes sugestões:

- Assegurar a ampliação dos debates e o envolvimento de docentes e discentes em torno da questão da formação do professor;
- Superar a dicotomia bacharelado/licenciatura, que traduz implicitamente a fragmentação epistemológica entre ensino e pesquisa, entre o saber e o produzir conhecimento; e entre disciplinas pedagógicas e específicas nas licenciaturas;
- Articular formas para a integração das licenciaturas;

- Garantir que as licenciaturas recuperem a sua identidade e aprofundem sua globalidade do conhecimento historicamente constituído;
- Formar um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vai atuar;
- Organizar atividades comuns entre as diversas licenciaturas para debater a formação do professor, objetivando integrar os futuros profissionais na sua realidade concreta;
- Promover o aperfeiçoamento dos professores através de reuniões pedagógicas, encontros e cursos de pós-graduação, visando a construção da competência do professor;
- Repensar os critérios de ingresso e acesso de professores e funcionários para o ensino superior;
- Melhorar as condições salariais dos professores que atuam em sala de aula;
- Distribuir de forma eqüitativa os recursos para todas as áreas do conhecimento, estimulando e financiando pesquisas de caráter educacional e social;
- Proporcionar maior autonomia para a faculdade de filosofia, definir a dinâmica de seu projeto educativo e os currículos de seus cursos, como também para a realização de novas experiências pedagógicas;
- Incentivar a participação de professores e alunos das licenciaturas nas discussões e deliberações sobre a formação do professor;

- Repensar a situação do professor, que por força de sua reduzida permanência na universidade, pouco contribuirá para a produção do conhecimento;
- Criar novos mecanismos para garantir maior participação e comprometimento de docentes e discentes nas atividades da universidade;
- Promover a avaliação permanente do currículo visando o replanejamento;
- Garantir a integração da universidade com o ensino de 1º e 2º graus;
- Elaborar em conjunto a construção do projeto político-pedagógico das licenciaturas.

Assim, é preciso ter clareza de que a resolução de muitos desses problemas relativos à formação do professor nas licenciaturas não é um assunto exclusivo da universidade, pois diz respeito a toda a sociedade.

Isso nos mostra que não basta apenas melhorar a qualidade das licenciaturas, mas também que o poder público e a iniciativa privada valorizem o magistério, para que, juntos consigamos reverter o quadro de precariedade em que se encontram atualmente a educação e o professor, em nosso país.

Apesar das dificuldades e limitações da universidade frente à problemática da formação do professor, precisamos ter clareza e consciência do nosso papel nesse contexto.

Embora a pesquisa tenha mostrado alguns resultados con-

clusivos, isso não significa que não há mais nada para se fazer. É preciso que os pesquisadores estejam cientes das lacunas existentes na produção atual sobre a problemática da formação do professor.

Assim é mister aprofundar com urgência estudos como por exemplo:

- Conteúdos curriculares dos curso de formação de professores;
- Práticas de ensino mais adequadas;
- Avaliações dos diferentes cursos existentes;
- As licenciaturas e o mercado de trabalho;
- O aluno trabalhador e as licenciaturas noturnas.

Só assim será possível avançar de forma concreta para além das indicações e sugestões, críticas e análises que resultaram dos trabalhos desenvolvidos, principalmente em décadas passadas.



## **5. ANEXOS**

### **5.1 Anexos I**

#### INSTRUMENTO APLICADO AOS ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA PLENA DA UNIVALI

Prezado Aluno !

O presente trabalho tem por finalidade levantar informações a respeito da formação do professor na UNIVALI. Esses dados ajudarão o pesquisador a estudar melhor o processo de formação do professor da UNIVALI.

Trata-se, no entanto, de uma pesquisa que pretende conhecer a opinião dos acadêmicos das licenciaturas a respeito do processo de formação que estão recebendo.

Portanto, solicitamos a gentileza de que todos respondam às questões de forma autêntica e fiel.

Não há necessidade de identificação, proporcionando assim, total liberdade para sua manifestação.

No entanto, durante o preenchimento do questionário o acadêmico deverá observar os seguintes aspectos:

- a) Ler atentamente o que se pede;
- b) Assinalar apenas uma alternativa no caso de múltipla esco-

lha;

c) Responder com clareza e objetividade as questões dissertativas;

d) Não consultar seus colegas, e em caso de dúvida, solicite a presença de quem está aplicando o instrumento.

Assim, sua participação é de suma importância para a realização dessa pesquisa, bem como para a caracterização de seu curso.

Muito obrigado

---

Profº Walter Amaro Baldi  
Mestrando em Educação da UFPR

## 1. DADOS PESSOAIS

1.1. Curso que frequenta: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

1.2. Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

1.3. Exerce a função de professor ?

( ) Sim                      ( ) Não

1.4. Nível de ensino em que atua

( ) 1º grau                  ( ) 2º grau                  ( ) 1º e 2º graus

1.5. Se exerce, quais as disciplinas que leciona?

---

---

1.6. Jornada de trabalho semanal: \_\_\_\_/horas

2. Responda o que se pede:

a) Enumere 03 (três) razões que o levaram a frequentar o curso:

1º) \_\_\_\_\_

2º) \_\_\_\_\_

3º) \_\_\_\_\_

b) Como você considera os cursos de licenciatura em relação aos demais existentes na Instituição:

- Altamente valorizado
- Pouco valorizado
- Desvalorizado
- Não tem conhecimento sobre a situação

c) Como você se sente em relação ao curso que frequenta:

- Muito satisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Pouco satisfeito
- Nada satisfeito

Justifique:

---

---

d) No seu curso, houve um número considerável de evasão. A que você atribui este problema?

---

---

---

---

---



e) Enumere três motivos que o mantêm no curso:

1º) \_\_\_\_\_

2º) \_\_\_\_\_

3º) \_\_\_\_\_

f) Formação como um todo:

Durante algum tempo você está frequentando um curso que o habilitará para exercer a função de professor.

Na sua opinião a formação recebida em seu todo foi:

( ) Excelente

( ) Muito Boa

( ) Boa

( ) Regular

( ) Insuficiente

g) Organização Curricular:

Na sua opinião, a organização curricular do seu curso (sequência lógica das disciplinas e conteúdos) foi:

( ) Muito adequada

( ) Adequada

( ) Pouco adequada

( ) Nada adequada

h) Estruturação das disciplinas no currículo:

Na sua opinião, as disciplinas que compuseram o currículo de seu curso foram:

- Muito adequadas à sua formação
- Adequadas à sua formação
- Pouco adequadas à sua formação
- Nada adequadas à sua formação

i) Conteúdos Específicos de cada disciplina:

Os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas:

- Contribuíram de forma excelente para sua formação
- Contribuíram muito para a sua formação
- Contribuíram razoavelmente para a sua formação
- Nada contribuíram para a sua formação.

j) Relação Professor X Aluno:

Na dinâmica do processo ensino aprendizagem a relação dos acadêmicos com os professores se concretiza como:

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Regular
- Insuficiente

## l) Projeto Político-Pedagógico

Durante o curso ficou claro para você o projeto que sustentou a sua formação profissional:

- ( ) Muito claro
- ( ) Suficientemente claro
- ( ) Pouco claro
- ( ) Nada claro

## m) Sistema de Avaliação

No desenvolvimento das disciplinas, os critérios utilizados na avaliação do processo ensino-aprendizagem foram:

- ( ) Excelentes
- ( ) Muito bons
- ( ) Regulares
- ( ) Insuficientes

## n) Tendências Pedagógicas:

Existem fundamentalmente três grandes tendências na formação do professor:

- MODELO TRADICIONAL: consiste na autoridade e exposição do professor, no conteúdo imposto e nos programas rígidos e inflexíveis.
- MODELO TECNICISTA: centrado na técnica e na tecnologia num modelo de produção.
- MODELO LIBERAL ou LIBERTADOR: consiste na liberdade e na forma-

ção da consciência crítica do aluno através do diálogo e da discussão na construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

- MODELO CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS ou HISTÓRICO-CRÍTICO: parte do entendimento de que a atividade pedagógica insere-se no conjunto das mediações que compõem a totalidade das práticas sociais.

- Em seu curso, quais dessas tendências se fizeram mais presentes? Justifique.

---

---

---

o) Durante o seu curso, você recebeu informações, conteúdos e orientações para o exercício profissional do professor.

Na sua opinião a relação entre a formação recebida e a possibilidade de aplicação destes conteúdos na vida profissional foram:

( ) Excelentes

( ) Boas

( ) Regulares

( ) Insuficientes

Justifique sua resposta:

---

---

---



p) Relação entre formação específica X formação pedagógica:

Durante o seu curso, você teve dois tipos de formação: a específica e a pedagógica.

No quadro abaixo assinale o nível mais adequado para cada uma dessas formações.

ASPECTOS	ÓTIMO	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
Formação Específica					
Formação Pedagógica					
Integração da formação específica com a de formação pedagógica					

q) Disciplinas de Preferência:

Liste, em ordem de preferência, as disciplinas que você julgou de maior importância para sua formação:

---



---



---

r) Disciplinas Excluídas:

Liste, em ordem de preferência, as disciplinas que você exclui da sua formação:

---



---



---

s) Sugestão para a Melhoria do Curso:

Enumere 03 sugestões para melhorar o curso:

---

---

---

## 5.2 Anexo II

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVALI

1. Dados de Identificação:

1.1. Nome: \_\_\_\_\_

1.2. Função que exerce na UNIVALI/SC: \_\_\_\_\_

1.3. Tempo de Serviço na UNIVALI/SC: \_\_\_\_\_

1.4. Formação:

1.4.1. A nível de graduação: \_\_\_\_\_

1.4.2. A nível de Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

1.5. Habilitações : \_\_\_\_\_

---

---

1.6. Disciplinas que leciona: \_\_\_\_\_

1.7. Cursos em que atua: \_\_\_\_\_

## 2. Dados Específicos:

- a) Como você vê, percebe ou caracteriza os cursos de licenciatura da UNIVALI?
- b) A formação oferecida pela UNIVALI, forma adequadamente o professor para o ensino de 1º e 2º graus? Justifique.
- c) Como você percebe (perfil) os alunos que frequentam os cursos de licenciatura? Com que tipo de alunos trabalhamos?
- d) Qual é a função social da universidade na formação de professor? Mesmo com toda a problemática atual vale a pena continuar investindo nesse aspecto?
- e) Que aspectos positivos e negativos você constata atualmente nas licenciaturas?
- f) Como você percebe a relação entre formação pedagógica e formação específica nas licenciaturas?
- g) Qual a relação que você estabelece entre a problemática da formação do professor na UNIVALI com as principais discussões que estão sendo realizadas a nível nacional? (ANFOPE, LDB, Constituição)

h) Quais as sugestões que você gostaria de oferecer para a melhoria dos cursos de licenciatura da UNIVALI? O que precisa ser feito?



## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. (trad) Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995;

ALVES, Nilda. Formação de professores: Pensar e Fazer. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993;

\_\_\_\_\_ A formação de profissionais de ensino e a nova LDB. ANDE, v-7, nº 13, p. 30-39, 1988;

ANFOPE. Documento final do V-Encontro Nacional. Belo Horizonte, jul.1990;

\_\_\_\_\_ Documento final do VI-Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992;

ARROYO, Miguel. A Universidade, o trabalho e o curso noturno. ANDES, São Paulo, nº 1, 1991;

\_\_\_\_\_ A Universidade, o trabalho e o curso noturno. Estudos e debates, Rio de Janeiro, nº 17, jul. 1990;

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: Introdução ao Estudo da

Cultura no Brasil, 4 ed. Brasília: UNB, 1963;

BRASIL. Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas para o ensino superior. In CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1973.

\_\_\_\_\_ Decreto-Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas para o Decreto-Lei nº 53, In CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1973;

\_\_\_\_\_ Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento para o Ensino Superior. In: CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1973;

\_\_\_\_\_ Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à lei nº 5.540. In: CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1973;

BRZEZINSKI, Iria. Desafios à Implementação de uma política de formação de professores. Boletim da ANFOPE. Campinas: Gráfica da UNICAMP, v. 2, nº 02, jun. 1995;

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Teoria Crítica de la Enseñanza: La In-

vestigación accion en la foramción del professorado. (trad) J.A. Bravo.  
Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, A.M.P. Reforma nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que uma mudança curricular. Em aberto. São Paulo, nº 17, 1993;

CARVALHO, Laerte Ramos. A educação e seus métodos. In: Hollanda, Sérgio B. (org). História geral da civilização brasileira. São Paulo: Difél, 1986;

CONARCFE. Coletânea de documentos III-Encontro Nacional. Brasília, set. 1988;

\_\_\_\_\_ Documento Final do IV Encontro Nacional. Belo Horizonte, jul. 1989;

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 45 de 14 de janeiro de 1972. Fixar os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º grau. In: VASCONCELOS Pe. José de. Legislação Fundamental. Rio de Janeiro: Lisa, 1972;

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. 5 ed. São Paulo: Cortez.

Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_ Parecer nº 349 de 06 de abril de 1972. Fixar os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional. In: VASCONCELOS. Pe. José de. Legislação Fundamental. Rio de Janeiro: Lisa, 1972;

DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. Em aberto. São Paulo, nº 54, abr/jun. 1992;

FÁVERO, Maria de L. Universidade e estágio curricular: subsídios para uma discussão IN: ALVES, Nilda (org). Formação de Professores: Pensar e Fazer. São Paulo: Cortez, 1992;

FEPEVI. Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Itajaí: Secretaria, 1968;

\_\_\_\_\_ Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Itajaí: Secretaria, 1973;

FREITAS, Helena C.L. de. Papel das disciplinas de formação pedagógica nas licenciaturas. Boletim da ANFOPE. Campinas: Gráfica da UNICAMP. v. 2, nº 03, abr. 1996;



FREITAS, Luiz Carlos de. Formação do educador. Boletim da ANFOPE.

Campinas: Gráfica da UNICAMP. v. 1, nº 1, mar. 1991;

\_\_\_\_\_ Formação do Professor para o Amanhã: Transformação ou

Modernização? Boletim da ANFOPE. Campinas: Gráfica da UNICAMP,

v. 1, nº 03, nov. 1991;

\_\_\_\_\_ Em direção a uma política para a formação de professores. Em

Aberto. São Paulo, nº 54, abr./jun, 1992;

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder: instrodução à pedagogia do conflito. 5

ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1984.

GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário pro-

fessor x academia. Educação brasileira. São Paulo, nº 14, 1º sem.

1992;

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez,

1990;

GONÇALVES, Carlos; PIMENTA, Selma G. Revendo o ensino de 2º grau:

propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990;

GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. (trad) Carlos Nelson Coutinho. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

\_\_\_\_\_ Os intelectuais e a organização da cultura. (trad) Carlos Nelson Coutinho. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

KONDER, Leandro. O que é dialética. Porto Alegre: L & PM, 1980.

KÜENZER, Acácia. Educação: Construindo a Identidade. Curitiba: Gráfica da UFPR, 1994.

LARROYO, Francisco. História Geral da pedagogia. São Paulo: Mestre Jou, 1974;

LIBÂNEO, José C. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_ Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. ANDE: São Paulo, v. 6, nº 11, p. 5-13, 1986.

MARQUES, Mário O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional de educação. Universidade e Sociedade. São Paulo, nº 2, 1991;

MARTINS, Carlos B. Notas sobre o ensino superior atual. Universidade e Sociedade. São Paulo, nº 2, 1991;

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. (trd) Maria H. B. Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_ A ideologia Alemã. Lisboa: Presença, 1974.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república: São Paulo: USP, 1974;

NEVES, Joana. Educação de 1º e 2º graus e universidade. Universidade e Sociedade. São Paulo, nº 1, 1991;

PAIM, Antônio. História das idéias filosóficas no Brasil. São Paulo: Grijalbo, 1967;

RIBEIRO, Maria L. S. História da Educação: a organização da educação brasileira. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1981;

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. (1930-1973). 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1991;

SANTOS, Lucíola L.C.P. Problemas e Alternativas no campo da formação de professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. São Paulo, nº 72, set/dez. 1991;

SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores da cidade de São Paulo. ANDE, nº 19, 1993;

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992;

\_\_\_\_\_ A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. ANDE. São Paulo, v.6, nº 11, p. 15-23, 1986.

\_\_\_\_\_ Educação Brasileira: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1973;

\_\_\_\_\_ Escola e Democracia. 26 ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Proposta para uma política de estágio curricular dos cursos de formação do educador. Educação Brasileira, nº 24, 1º sem. 1990;



SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação Profissional do Educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. ANDE. São Paulo, nº 17, 1991;

\_\_\_\_\_ Educação - ideologia e contra ideologia. São Paulo: EPV, 1986.

SODRÉ, Nelson Weneek. Síntese da história da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970;

UNIVALI. Panorama Atual. Itajaí: Gráfica da UNIVALI, 1995.

VAZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da praxis (trad) Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.