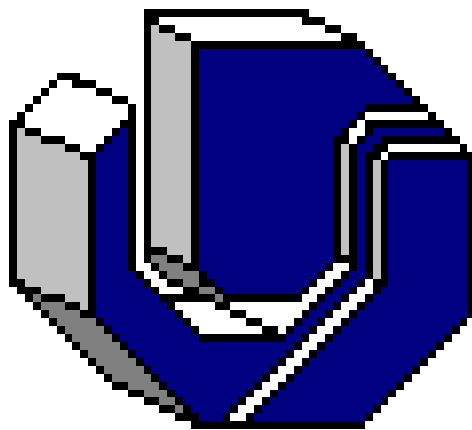


OLENIR MARIA MENDES



**OS CURSOS DE LICENCIATURA E A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR:**

**A contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na
construção do perfil de Profissionais da Educação**

UBERLÂNDIA - MG

1999

OLENIR MARIA MENDES

**OS CURSOS DE LICENCIATURA E A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR:**

**A contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na
construção do perfil de Profissionais da Educação**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rossana Valéria de Souza e Silva.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

1999

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Mendes, Olenir Maria, 1967-
M538c Os cursos de licenciatura e a formação do professor : a contribuição da
Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da
educação / Olenir Maria Mendes. - Uberlândia, 1999.
199f. : il.

Orientadora: Rossana Valéria de Souza e Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.

Bibliografia: f. 185 - 202.

1. Professores - Formação. 2. Ensino Superior - Licenciatura. 3. Ensino -
Currículos. I. Universidade Federal de Uberlândia. II. Título.

CDU: 371.13

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a. Dr^a. Rossana Valéria De Souza E Silva - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Helena Costa Lopes de Freitas

Prof^a. Dr^a. Sandra Vidal Nogueira

DEDICATÓRIA

Ao longo de minha vida fui aprendendo que nós somos construídos/tecidos por intermédio das experiências e contatos que mantemos em nossas relações com o(s) outro(s). Nesse sentido, este trabalho está impregnado das vivências que fui tendo no decorrer de minha existência. Por isso o dedico a todas as pessoas e grupos com que convivi e ainda convivo, os quais me influenciaram de maneira significativa e, de modo muito especial:

Ao meu amado Guilherme, presença marcante em todas as fases deste trabalho.

Aos meus pais Orlandina e Osvaldo, fortes apoiadores e confiantes em minha capacidade.

À amiga Marineide, presença também marcante de amizade, colaboração e influência positiva através do estímulo ao trabalho coletivo na universidade.

E ao grupo de Bíblia de que faço parte há mais de dez anos, queridos amigos e amigas do Centro de Estudos Bíblicos de Uberlândia - CEBI, pelas influências positivas na forma de conceber e acreditar na vida humana.

AGRADECIMENTOS

Especialmente à Prof^a. Dr^a. Rossana Valéria de Souza e Silva, pela total dedicação e fundamental participação neste trabalho. O seu empenho como orientadora foi essencial para a conclusão desta pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia, através dos professores, funcionários e colegas do Mestrado em Educação, pelo convívio bastante enriquecedor durante este percurso.

Aos coordenadores dos cursos de Licenciatura da UFU, que gentilmente me concederam uma parte de seu tempo para que eu pudesse fazer as entrevistas, bem como aos seus secretários, pela disposição em ajudar no momento da coleta de dados.

Ao ex-aluno do curso de Letras, Oliveira Miranda Neto, pelo empréstimo de importante material sobre os cursos de Licenciatura da UFU.

Aos professores Jefferson Ildfonso da Silva e Sandra Vidal Nogueira, pelas contribuições e críticas durante o Exame de Qualificação.

Ao Prof. Marcelo Soares Pereira, colega de departamento, pelas orientações seguras, as quais favoreceram o meu ingresso no Mestrado.

À prof^a. Marisilda Sacani Sancevero pela confiança, apoio e ajuda, especialmente no fase inicial de elaboração do texto.

Aos colegas do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica, pela liberação de algumas atividades para que eu pudesse concluir este trabalho e, em especial, James e Vilmar, pelo apoio e socorro nas horas difíceis em que o computador nos deixa na mão.

À bibliotecária da UFU, Angela Maria Silva pela revisão da bibliografia.

À professora Maria Beatriz Vilela de Oliveira pelo importante trabalho de revisão do texto.

À Ana Paula e David pela elaboração do abstract.

Às queridas ex-alunas e amigas Simone, Viviane e Soene pela transcrição e digitação das entrevistas.

Ao querido Guilherme, pela companhia, apoio em todos os momentos difíceis do processo de elaboração e pelo excelente trabalho de diagramação e formatação do texto final.

Às amigas Heloísa e Marineide, pelo apoio incondicional durante todo o tempo de nosso convívio mais próximo e que continuaram presentes mesmo a quilômetros de distância, através de bibliografias encaminhadas e de contribuições dadas a este trabalho. Com certeza, pude experimentar o verdadeiro sentido da amizade.

Às amigas Jucyene e Jorgetânia, pelo carinho, amizade e companheirismo, principalmente durante os momentos de crise e desânimo.

Aos meus pais, irmãos e irmã, cunhadas, sobrinhas e sobrinhos pela credibilidade, apoio e torcida constantes.

E, finalmente, a todos os queridos parentes e amigos que souberam compreender e respeitar as ausências nos agradáveis momentos de encontro que aconteceram durante as etapas difíceis e de total dedicação que este trabalho exigiu.

“A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar os dogmas, bem como nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita.”

Paulo Freire

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE SIGLAS.....	xi
RESUMO	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I	
Os cursos de Licenciatura no contexto histórico de criação da	
UFU	23
Criação e consolidação da Universidade Federal de Uberlândia	23
Primeiro momento: criação das faculdades isoladas.....	24
Os cursos de Licenciatura criados nas faculdades isoladas.....	28
Segundo momento: criação da Universidade de Uberlândia - UnU	32
Os cursos de Licenciatura criados na UnU.....	38
Terceiro momento: federalização da UnU / criação da	
Universidade Federal de Uberlândia - UFU.....	42
Os cursos de Licenciatura criados na UFU	44
Funcionamento geral dos cursos de Licenciatura da UFU	47
CAPÍTULO II	
A formação de professores no contexto educacional brasileiro.....	51
CAPÍTULO III	
Os objetivos dos cursos de Licenciatura da UFU.....	72
Formar o professor para o ensino de 1º, 2º e 3º graus.....	74
Formar o professor pesquisador.....	75
Formar o professor crítico, reflexivo e criativo	82
O trabalho interdisciplinar na formação do professor	84
Aquisição de conhecimentos teóricos e domínios dos conteúdos.....	87
Compreender a realidade sócio-econômico-política e cultural	91

Relação educação - sociedade	93
Formação pedagógica	96
Competências e habilidades do professor	99
Outros objetivos.....	103
CAPÍTULO IV	
O perfil do professor segundo as propostas curriculares dos cursos da UFU.....	
106	106
Conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos.....	106
Formação crítica.....	114
O profissional pesquisador	117
CAPÍTULO V	
A estrutura e a organização curricular dos cursos de Licenciatura.....	
124	124
A carga horária dos cursos (Bacharelado e Licenciatura)	125
As disciplinas de formação pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFU	134
Domínio de conteúdo específico e formação pedagógica	144
Separação entre teoria e prática - o lugar da prática de ensino	147
As habilidades do professor	152
Os projetos dos cursos de Licenciatura da UFU - considerações gerais.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
BIBLIOGRAFIA	179
ANEXO	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Criação da UFU - faculdades isoladas.....	25
Quadro 2 - Criação da UFU - Universidade de Uberlândia - Unu	34
Quadro 3 - Criação da UFU - Universidade Federal de Uberlândia.....	46
Quadro 4 - Funcionamento dos cursos de Licenciatura.....	47
Quadro 5 - Relação educação e sociedade.....	95
Quadro 6 - Formação pedagógica	98
Quadro 7 - Domínios / competências / habilidades.....	101
Quadro 8 - Outros objetivos.....	104
Quadro 9 - Domínio do conhecimento específico e/ou pedagógico.....	108
Quadro 10 - Compromisso social e político / formação crítica.....	116
Quadro 11 - Profissional pesquisador	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de cursos que definem como perfil esperado o domínio de conhecimentos	107
Gráfico 2 - Porcentagem de cursos que definem como perfil esperado a formação crítica	114
Gráfico 3 - Porcentagem de cursos que definem como perfil esperado o profissional pesquisador	117
Gráfico 4 - Carga horária total	127
Gráfico 5 - Carga horária das disciplinas pedagógicas	131
Gráfico 6 - Carga horária das disciplinas optativas	133
Gráfico 7 - Disciplinas pedagógicas obrigatórias - currículo mínimo.....	137
Gráfico 8 - Outras disciplinas pedagógicas obrigatórias	140
Gráfico 9 - Disciplinas pedagógicas optativas.....	142

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CEBIM/UFU	Centro de Ciências Biomédicas
CEHAR/UFU	Centro de Ciências Humanas e Artes
CETEC/UFU	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONSEP/UFU	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN/UFU	Conselho Superior
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACEU	Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia
FAFIU	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FEMECIU	Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação, Cultura e Desporto (Atualmente Ministério da Educação e do Desporto)
PET	Programa Especial de Treinamento
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBQ	Sociedade Brasileira de Química

SESu/MEC	Secretaria de Ensino Superior
UDF	Universidade do Distrito Federal
UDN	União Democrática Nacional
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UnU	Universidade de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

MENDES, Olenir Maria. **Os cursos de Licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da Educação.** Uberlândia, 1999. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, UFU, 1999.

Este estudo teve como objetivo analisar as propostas curriculares de quatorze cursos de Licenciatura da UFU, buscando conhecer o movimento de configuração de cada curso ao longo do tempo e suas relações com as políticas educacionais, inseridas no contexto sócio-econômico e político brasileiro. O intuito foi analisar os objetivos gerais e específicos de cada uma das propostas, relacionar o perfil do professor encontrado nas mesmas com as principais exigências e necessidades postas pela literatura acerca da formação do professor no Brasil e compreender as condições de implementação das propostas através da análise das grades curriculares dos cursos estudados. Adotamos como categoria metodológica o estudo do objeto inserido na dinâmica relação com o contexto do qual é parte. Nessa perspectiva, procuramos explicitar como se estabelecem os principais nexos entre os determinantes históricos e a criação de cursos de Licenciatura na UFU e as universidades brasileiras. Para isso analisamos os documentos principais referentes à criação e desenvolvimento de cada curso investigado e entrevistamos os coordenadores dos cursos, como forma de complementar as informações necessárias para o estudo. Os resultados mostram que os Planos Curriculares dos cursos não incorporam as propostas e orientações feitas pelas associações de profissionais da Educação e pelos estudos e propostas mais recentes sobre as Licenciaturas no País. Prevalece uma certa valorização do saber específico em detrimento do saber pedagógico. A estrutura curricular implementada por esses cursos apresenta, um modelo bastante criticado pela literatura, o qual não tem respondido às necessidades básicas da realidade social no que se refere à formação de professores. Entretanto, novas perspectivas se apresentam em tentativas de superação dos problemas expressos em algumas propostas analisadas.

ABSTRACT

This study had as its objective the analysis of fourteen degree course curriculum proposals from the Federal University of Uberlândia, seeking to know the configuration movement of each course through the years and its relations with educational politics, inserted in the socio economical and political Brazilian context. The intention was to analyse the general and specific objectives of each of the proposals, relate the teacher's profile found in the main demands and necessities imposed by the in relation to the teacher's formation in Brazil and understand the condition for implementation of the proposals by analysing the curriculum of the courses studied. we adapted as a methodological category the study of the object inserted in a dynamic relationship with the context in which it is part. In this perspective, we intended to explain how the connections are established between historical determinants and the creation of degree courses at UFU and at other brazilian universities. For this purpose we examined the main documents referring to the criation and development of each course analysed, we interviewed courses coordenators to add informations to the study. The results shwed that the curriculum plans of the courses did not have the proposals and what was proposed more recently for degree in the country. what prevails is a certain valorization of specific knowledge to the detriment of pedagogical knowledge. The curriculum struture established for these courses presents a model that's criticizes and does not respond to the basic necessities of the social reality in respect to the teacher's formation. However new perspectives are apearing as an effort to overcome the problems that were shown in some of the proposals analysed.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de análise os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, na perspectiva histórica dos cursos de Licenciatura no Brasil. Restringe-se, contudo, à análise dos projetos e/ou propostas curriculares dos cursos de Licenciatura¹ criados na UFU até Julho/97, com exceção do curso de Pedagogia².

Um rápido resgate de nossa trajetória acadêmico-profissional permite visualizar alguns dos principais motivos que nos levaram ao estudo dessa temática.

Como professora nos três graus de ensino e supervisora de 5^a a 8^a séries desde 1989 na rede pública, vivenciamos situações que, com certeza, aguçaram nosso interesse pelas questões relacionadas à formação de professores.

De um lado, observamos que no enfrentamento das dificuldades cotidianas, relacionadas aos processos de ensinar e aprender, o fato de fazer curso superior não nos deixava, em relação aos colegas que só haviam feito Magistério, em grande vantagem na superação dos problemas vivenciados na sala de aula.

Por outro lado, percebíamos grandes dificuldades entre os professores ao realizarem as tarefas da prática docente. Por exemplo: nem sempre

¹ Os cursos são: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Psicologia e Química.

² O curso de Pedagogia não participou da pesquisa por possuir características e problemas específicos. O curso não está voltado exclusivamente para a formação do professor, ele visa formar também, o Pedagogo (com habilitação para Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar). Além disto, sua grade curricular apresenta maior diversidade de disciplinas voltadas para a formação pedagógica, se comparada às grades

conseguiam elaborar seus próprios planos de curso; as avaliações não fugiam ao padrão tradicional (provas e testes); a metodologia utilizada não propiciava condições para que todos os alunos obtivessem êxito na aprendizagem; os professores não conseguiam a atenção e o envolvimento da maioria dos alunos, o que geralmente ocasionava indisciplina.

Além disso, a prática pedagógica, quase exclusivamente centrada no professor, às vezes entendida como a única possibilidade de realizar o ensino e, principalmente, a acomodação e resistência às novas experiências que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem foram algumas das situações vivenciadas, as quais muito nos desafiavam.

Uma análise sincrética dessa experiência permite-nos dizer que existiam, entre a maior parte dos professores, explicações superficiais para os problemas de aprendizagem. Por exemplo, era bastante comum entre eles a idéia de que os alunos não aprendiam porque, além de preguiçosos, não gostavam de estudar e eram indisciplinados.

Ainda fruto de observações feitas em diferentes situações de nossa experiência profissional, tais como reuniões pedagógicas, encontros para planejamento e atendimento individualizado aos professores, identificamos outros aspectos:

- ↳ Os professores pareciam não ter claras suas concepções de Educação, de Homem e de Sociedade. Trabalhavam como se suas práticas fossem “neutras” e não demonstravam compreender as influências das determinações sócio-econômico-políticas nos problemas da escola;

↳ Os professores, geralmente, não demonstravam interesse por conhecimentos que não fossem específicos de suas áreas de atuação.

Lecionar no 3º grau, como professora de Didática, em três diferentes instituições³, possibilitou-nos um contato efetivo com alunos de várias Licenciaturas, seja através de aulas, seja de encontros individuais ou em grupos. Com certeza, essa experiência foi definitiva quanto à nossa opção de investigar de forma sistematizada o processo de formação inicial dos professores.

Os alunos das Licenciaturas traziam consigo expectativas em relação à Didática, como se ela fosse a única chance dada pelos cursos para que realmente se tornassem professores competentes. Pareciam desconhecer que uma única disciplina com carga horária de 60 horas/aula não poderia resolver todos os problemas referentes à formação do professor. Além disso, desconsideravam que o processo educativo se constrói na totalidade da vida humana e que, portanto, o papel de qualquer disciplina se encontra limitado pelos condicionantes históricos da realidade social.

A maior parte dos alunos não conseguia estabelecer relações entre as determinações sócio-econômico-políticas brasileiras e os problemas

³ Nos anos de 1993 até início de 1996, ministramos, entre outras, a disciplina Didática nos cursos de Licenciatura nas Faculdades Integradas do Triângulo, hoje denominada Centro Universitário do Triângulo. Durante o ano de 1996 lecionamos Didática nos cursos de Geografia e Pedagogia, na Faculdade de Educação da Fundação Municipal de Ensino Superior de Uberaba - MG. Em 1994 e a partir de 1997 atuamos como professora de Didática nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia.

educacionais, especificamente aqueles relacionados à escola brasileira.

Assim, o ingresso no programa de Mestrado em Educação da UFU representou, num primeiro momento, a possibilidade de refletir sobre o perfil do professor que tem sido formado, bem como de conhecer outras propostas de formação desse profissional no sentido de garantir o comprometimento do futuro professor, capaz de intervir no processo de mudanças fundamentais ao sistema educacional brasileiro.

A partir dos estudos desenvolvidos ao longo desse período, delimitamos os caminhos da pesquisa. Optamos, então, por realizar nossos estudos através da análise das propostas e/ou reformulações curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU, com o intuito de identificar seus objetivos, o perfil do professor a ser formado e a estrutura curricular dos cursos, buscando relacioná-los com o contexto histórico da UFU e das Licenciaturas em nosso País.

Apesar das restrições e limitações próprias de um trabalho inicial, nossa intenção é que este estudo possa contribuir para que se aprofunde o debate sobre a problemática da formação de professores no âmbito desses cursos, como forma de ampliar as discussões dos processos de produção de conhecimento nessa área.

O que apontam alguns estudos acerca da formação de professores

A formação de professores tem-se tornado cada vez mais objeto de análise e investigação de pesquisadores. FÉTIZON (1984), FÁVERO (1987), NÓVOA (1991-1995), ENGUITA (1991), FREITAS (1991-1995), SEVERINO

(1991), TAFFAREL (1993), PIMENTEL (1993), WEREBE (1994), LÜDKE (1994-1996), TANCREDI (1995), PAGOTTO (1995), GATTI (1996), PEREIRA (1996), ROMÃO (1996), GIROUX (1997), PERRENOUD (1997) são exemplos de pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos sobre esse tema.

Esses estudos analisam, de modo geral, as condições de trabalho do professor, carreira, formação inicial e continuada, formação pedagógica e formação específica, a dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura, a formação do professor prático-reflexivo e outros.

No cenário internacional, especificamente, renasce, a partir de meados de 1980, o interesse pela investigação da formação de professores, ao lado de outras três áreas temáticas: Currículo, Políticas Educativas e Estatuto da Pedagogia (NÓVOA, 1995).

Na última década os formadores de professores passaram a se preocupar, em todo o mundo (Austrália, Áustria, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Noruega, Portugal e Tailândia), com temas como o ensino reflexivo, a prática reflexiva, a investigação-ação e os professores como investigadores. A pesquisa reflexiva tem sido, portanto, um eixo central em programas de formação de professores (SAUL, 1996).

Nessa perspectiva, SCHÖN (1995) tem-se empenhado em apresentar discussões para formar professores “prático-reflexivos”. Segundo esse autor, o professor precisa apresentar soluções para situações do cotidiano escolar através de um triplo movimento de reflexão na ação - “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1995, p.83). Esse autor defende que, ao reverem os seus currículos, as escolas que formam profissionais devem incluir forte

componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolverem a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição.

Os estudos de PERRENOUD (1997) acrescentam que a formação docente precisa garantir autonomia e qualificação, pois o professor é o ator principal de sua “transposição didática”⁴. Isso significa contribuir para a construção de uma identidade profissional individual e coletiva. Segundo ele, a profissionalização do professor deve ser entendida como a capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros.

Os estudos sobre a formação de professores em Portugal são corroborantes dessa linha de pensamento em que o profissional deve ser formado na perspectiva da reflexão de sua ação. A título de exemplo podemos citar NÓVOA, que tem sido bastante influente nas últimas pesquisas sobre esse tema, no Brasil. Através de sua preocupação em formar o professor numa perspectiva crítico-reflexiva e com pensamento autônomo, esse autor tem favorecido os debates, em congressos e encontros acerca dessa temática.

Segundo NÓVOA (1995), é preciso que o profissional se desenvolva na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Enquanto

⁴ Termo designado por CHEVALLARD para o ensino. “Ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (PERRENOUD, 1997, p.5).

individual e investimento pessoal, o trabalho do professor deve ser entendido como um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de sua identidade profissional. Mas ao mesmo tempo as práticas de formação devem tomar como referência as dimensões coletivas, contribuindo “para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p.27).

Esses autores têm sido importantes referências para as discussões e reorganizações das Licenciaturas em diferentes universidades do País. Além disso, as pesquisas mais recentes sobre as Licenciaturas não deixam de mencionar as principais contribuições que os estudos acerca do professor como prático-reflexivo têm trazido para complementar o debate e reorientar a formação de professores no Brasil (TANCREDI, 1995; ROMÃO, 1996 e PEREIRA, 1996).

Além desses, encontramos importantes pesquisas feitas no sentido de ampliar os conhecimentos sobre cursos de Licenciatura no País. A tese de doutoramento de TAFFAREL (1993), por exemplo, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, aborda a organização do processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Apesar de sua pesquisa estar voltada para um curso de Licenciatura em específico, seu trabalho representa importante contribuição para a discussão geral acerca das Licenciaturas. Seu objetivo foi identificar e analisar os fatores internos e externos que produzem e asseguram uma dada organização do processo de trabalho pedagógico e

de produção e apropriação do conhecimento, para, com isto, discutir as possibilidades e a realidade na formação do profissional de Educação Física.

Seu estudo permitiu evidenciar uma cultura pedagógica construída no processo de produção e apropriação do conhecimento na formação do profissional de Educação Física, que muito se assemelha à dos outros cursos de graduação de modo geral e de Licenciaturas, de modo específico. Mesmo admitindo a existência de projetos especiais, como forma de superação dos problemas, questões como o “inchaço” do currículo, o esvaziamento de conteúdos, a superficialidade e o desvio do foco de estudo, a desarticulação entre teoria e prática, entre Bacharelado e Licenciatura, entre o curso e o sistema que irá absorver o profissional, entre as necessidades apresentadas pela sociedade e o que a universidade desenvolve foram problemas característicos da realidade concreta presentes no curso de Educação Física da UNICAMP, objeto da pesquisa.

Para PIMENTEL (1993), a reflexão sobre a prática de professores, a clarificação dos conceitos de conhecimento, ciência e ensino, a apreciação das motivações primeiras contribuem para a discussão das propostas de reformulação dos cursos de Licenciatura. Segundo a autora, identificar os paradigmas existentes é de fundamental importância para a compreensão de qualquer proposta de curso de Licenciatura.

Essa autora discute quem é e o que faz o professor comprometido com o ensino e quais suas motivações primeiras. PIMENTEL apresenta a coexistência dos paradigmas dominante e emergente e ressalta que os professores pesquisadores estão entre dois pólos:

“Alguns estão muito próximos dos que vêem o conhecimento como construção; outros, mais distantes, vivem um tipo de

transição diferente dos que já romperam com o paradigma da ciência moderna, pois ainda apresentam propostas de trabalho apoiadas num conceito de conhecimento, ciência e ensino do paradigma positivista.” (PIMENTEL, 1993, p.35)

Assim vê-se, numa extremidade, professores que consideram o conhecimento e o ensino como construção e, na outra, os que os consideram como recepção e transmissão de um saber pronto e acabado. Tais concepções permeiam as propostas dos cursos de formação de professores, sendo futuramente implementadas pelos próprios alunos - futuros professores.

TANCREDI (1995) compõe o grupo de pesquisadores que vêm tendo como temática de investigação os cursos de Licenciatura. Sua pesquisa teve como objetivo analisar as opiniões dos alunos de cursos de Licenciatura da área de Ciências na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, a respeito dos processos de formação profissional nos cursos de Biologia, Matemática e Química.

Segundo a autora, os currículos dos cursos de Licenciatura pesquisados se organizam de forma linear e em disciplinas justapostas. Além disso, revelam uma concepção positivista ao apresentar o estudo teórico antecedendo as atividades práticas. Na sua opinião os currículos para os cursos de Licenciatura deveriam orientar-se de acordo com as perspectivas dos estudos mais recentes sobre o pensamento prático-reflexivo dos professores. TANCREDI observou ainda que as Licenciaturas na UFSCar são consideradas apenas apêndices dos Bacharelados, pois, afinal, essa instituição está prioritariamente voltada para a pesquisa.

As principais conclusões desse estudo confirmam os problemas mais freqüentes vivenciados pelos cursos de Licenciaturas no País. Para essa autora, evidencia-se serem eles de menor qualidade que os cursos de Bacharelado. Ainda de acordo com TANCREDI (1995) constata-se a ausência de um projeto político-pedagógico para a formação de professores nessa Universidade. Há dicotomia entre teoria e prática e, finalmente, há descaso e falta de interesse, por parte de instituições consideradas fortes em pesquisa, em relação às questões de ensino e, especialmente, no que diz respeito à formação de professores.

Não podemos deixar de considerar que já foram dadas várias contribuições por pesquisas que analisam a situação dos cursos de Licenciatura no País. Entretanto, esses estudos já realizados estiveram principalmente voltados para alguns dos diferentes aspectos componentes da complexidade na qual se insere essa temática, tais como: a organização do trabalho pedagógico em um determinado curso de Licenciatura; a prática pedagógica do “bom professor”; a prática de ensino na formação do professor; a dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura; a visão dos alunos acerca da formação do professor; o trabalho docente na sala de aula, entre outros. Além disto, houve certamente preocupação com o estudo de cursos específicos, no conjunto das Licenciaturas, através das análises que consideram a dinâmica dos diferentes cursos que geralmente integram as faculdades de Educação, nas quais está lotada a maioria das Licenciaturas no País. A título de exemplo mencionaremos, sucintamente, alguns desses trabalhos.

PAGOTTO (1995) defendeu sua tese de doutoramento apresentando a análise de quatorze cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de São Paulo - UNESP. Através de questionários, os licenciandos emitiram suas opiniões acerca de seus cursos e da formação que lhes foi oferecida. Os resultados desse trabalho permitiram à autora reconhecer que os cursos organizam-se predominantemente para atender ao Bacharelado e que a preocupação central para formar o professor é garantir-lhe o domínio dos conteúdos específicos.

Já o estudo de ROMÃO (1996), em sua dissertação de Mestrado, abordou as especificidades da sala de aula. Através da pesquisa etnográfica, a autora buscou detectar o modo como agem os professores na tarefa de preparar novos profissionais para o magistério. Sua investigação privilegiou o estudo da realidade através de sua singularidade, por meio da análise de atitudes, da conduta de professores e alunos.

PEREIRA (1996), por sua vez, discute as principais temáticas sobre formação do professor desenvolvidas desde o início da década de oitenta, quais sejam: a Educação e o sistema educacional brasileiro; a deformação do profissional da Educação; a profissão do educador como “bico”; a função da Educação escolar na prática social; a formação do educador ou do professor - a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar; competência técnica e compromisso político; teoria versus prática; a universidade na formação do professor; a formação do professor pesquisador - início dos anos noventa; a relação ensino-pesquisa na formação de professores; saber escolar, saber docente e formação prática e a formação continuada do professor.

Além disso, PEREIRA apresentou as concepções de ensino e de pesquisa dos alunos e professores do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, utilizando-se de representações como metodologia do estudo. Seu trabalho permite afirmar que, basicamente, as concepções de ensino e pesquisa estão reduzidas à idéia de que ensino significa apenas transmissão de conhecimentos e pesquisa significa estudo minucioso, sistematizado e organizado.

Segundo PEREIRA, essas representações reforçam o modelo atual de currículo para as modalidades Licenciatura e Bacharelado no curso de Ciências Biológicas da UFMG.

“Enquanto o curso de formação de professores se estrutura e se baseia em ‘o que ensinar’ e em ‘como ensinar’, reforçando a idéia do professor como ‘transmissor’, no Bacharelado privilegia-se a formação prática e técnica do pesquisador, através de estágios, da iniciação à pesquisa, onde o aluno é incentivado a experimentar a sistematização de conhecimentos e informações, através da realização da ‘monografia’ de final de curso” (PEREIRA, 1996, p.255).

A análise dessas e de outras iniciativas similares possibilitou-nos visualizar um significativo interesse por parte de pesquisadores acerca dessa temática.

Apesar disso, segundo FREITAS (1992), essa área de pesquisa não tem sido suficientemente explorada. Esse autor destaca que o tema da formação do educador não tem sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios educadores. Se por um lado há uma desvalorização do profissional da Educação pela sociedade e, principalmente, pelas autoridades governamentais, por outro lado reproduzimos, internamente, a mesma desvalorização quando não

consideramos a produção de conhecimento na área e nem tentamos implementá-la, no sentido de buscar novas práticas no meio profissional.

LÜDKE (1994) também alerta que não se pode dizer que a discussão sobre os problemas específicos da Licenciatura tenha ocupado muito o tempo dos estudiosos e/ou pesquisadores.

Entretanto, segundo PEREIRA (1998), a aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) estimulou o debate acerca das Licenciaturas e, conseqüentemente, novas publicações voltam a aparecer com maior intensidade no meio acadêmico.

A título de exemplo podem ser citados dois, dos dez estudos apresentados no grupo de trabalho (GT 18) sobre formação do professor na 20ª reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, em Caxambu - MG (set./1997), os quais discutem problemáticas oriundas das Licenciaturas.

O primeiro aborda a questão das representações de ensino de professores e alunos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, no qual, através de algumas questões sobre o ensino e o bom professor, o pesquisador tentou identificar as concepções de ensino de alunos e professores (PEREIRA, 1997).

O segundo refere-se à busca de elementos teórico-práticos com vistas à construção de uma política para a Licenciatura. A pesquisa tem como objeto de estudo o discurso e as ações do Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás, instituído pela Pró-Reitoria de Graduação. Esse trabalho, especialmente, revela a preocupação de algumas universidades em discutir os problemas específicos das Licenciaturas no

Brasil (FOERSTE, 1997). Os oito trabalhos restantes tratam da formação do professor, mas não especificamente de cursos de Licenciatura⁵.

O IX Encontro de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, realizado em Águas de Lindóia - SP (Mai./1998), evidenciou a continuidade do interesse dos pesquisadores pelas Licenciaturas. Nesse evento destacou-se, em especial, a organização de um simpósio⁶ que tratou especificamente da questão da Licenciatura, o qual contou com expressiva participação dos congressistas.

O evento contou, ainda, com a apresentação de painéis com o intuito de discutir o momento atual da formação de professores no Brasil, estimulado principalmente pelas recentes mudanças advindas da nova LDB e suas conseqüentes adequações. Os trabalhos revelam preocupações com a estrutura e o funcionamento atuais dos cursos de Licenciatura, bem como suas adequações necessárias ao cumprimento da referida Lei. Dentre eles

⁵ Os títulos dos outros trabalhos são: Perplexidades na formação de profissionais da Educação frente a LDB 9.394/96: a (re)significação da formação do pedagogo (Íria Brzezinski); O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a subjetividade e a questão das representações (Belmira Oliveira Bueno); Aliando pesquisa, práxis e produção coletiva: a trajetória de um grupo de professoras-pesquisadoras na luta pela reapropriação do trabalho docente (Adriana Dickel); O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções (Emília Freitas de Lima); Um "modelo profissional": uma necessidade para a formação do profissional? (Isauro Beltrán Nuñez e Betânia Leite Ramalho); A estética da professoralidade (Marcos Villela Pereira); Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor (Zilda A. P. Del Prette e Almir Del Prette).

⁶ O tema central do simpósio foi Licenciatura: novas exigências. Os trabalhos apresentados foram: Licenciatura: novas demandas de investigação (Leda Scheibe); A formação de professores nas Licenciaturas: velhos problemas, novas questões (Júlio Emílio D. Pereira); A prática de ensino e o estágio supervisionado na formação e na atuação dos professores: enfrentando desafios ou desafiando a lógica vigente? (Regina Maria S. Tancredi); A organização das Licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudanças (Maria Dalva S. Pagotto).

destacamos o painel da Universidade Estadual do Rio de Janeiro⁷ - UERJ, o qual discutiu as reformulações de seus cursos de Licenciatura.

Especialmente nesta década, os cursos de Licenciatura em todo o País, apesar dos problemas ainda existentes, vêm sofrendo mudanças importantes. Essas alterações têm-se constituído como produto e processo de uma trama contextual bastante complexa, envolvendo múltiplos condicionantes histórico-sociais.

A importância de estudos que sistematizem conhecimentos característicos de uma realidade específica complementam e propiciam o conhecimento de uma realidade maior. Portanto, este estudo pretende ser uma contribuição a mais para a análise sobre as dificuldades existentes e os indícios de avanços necessários à reformulação dos cursos de Licenciatura, responsáveis pela formação de professores. Isso porque entendemos que:

... “todo programa de formação de professores deve constituir-se em objeto de pesquisa na instituição formadora. O projeto de pesquisa permite não só refletir sobre a formação que está sendo realizada naquela instituição mas, fundamentalmente, reconstruir a sua própria proposta de formação. A avaliação assume um papel essencial neste tipo de pesquisa e constitui um componente importante na reconstrução do próprio processo de formação de professores” (Hernández, apud Fórum das Licenciaturas, 1997, p.8).

O problema a ser pesquisado e os objetivos do estudo

As questões já mencionadas, referentes à escassez de pesquisas

⁷ Tema: Programa UERJ de formação de professores para o ensino básico (1998-2002); sub-temas: Programa UERJ de formação de professores: a nova LDB (Bertha de Borja Reis do Valle); O programa UERJ de formação de professores: o currículo das Licenciaturas (Elizabeth Fernandes de Macedo); O programa UERJ de formação de professores: origens históricas (Ivanita Gil Villon); Avaliação e gestão do programa de Licenciatura da UERJ (Marly de Abreu Costa).

sobre a formação de professores, especialmente no tocante aos cursos de Licenciatura no Brasil, e o entendimento da necessidade de reflexão crítica sobre as propostas e/ou projetos desenvolvidos na Universidade Federal de Uberlândia em particular foram móveis que nos indicaram a necessidade do desenvolvimento de estudos acerca dessa temática.

Temos claro que a formação do professor não pode ser equacionada como milagroso remédio para todos os males da escola. A realidade educacional exige com urgência que coloquemos nossas reflexões e nossas políticas sobre a formação de professores em níveis mais estruturais. Nesse sentido, concordamos com ARROYO quando afirma que

“Depois de três décadas, elevamos os níveis de escolarização do regente de classe, temos menos professores leigos, mas nem por isso constituímos um corpo de educadores que garantem a universalização da educação e da cultura. Temos qualidade profissional acumulada durante as últimas décadas, mas continuamos mantendo uma estrutura escolar e uma concepção de educação pobres e empobrecedoras, que desqualificam nossos educadores” (ARROYO, 1996, p.52).

Assim, cabe avaliarmos a formação inicial como elemento constitutivo do processo de formação de professores que vem ocorrendo na Universidade Federal de Uberlândia. Tal perspectiva corrobora a produção de conhecimento no interior e fora da Universidade, e representa a possibilidade de ampliar a organização e sistematização de informações e conhecimentos de uma realidade local, visto que, até o momento, são parcos

os estudos referentes às especificidades da UFU⁸ e inexistem estudos que tenham discutido os cursos de Licenciatura da Instituição.

Para o desenvolvimento deste estudo formulamos os seguintes objetivos específicos:

- a) conhecer o movimento de configuração de cada curso e suas relações com as políticas educacionais brasileiras e com as determinações sócio-econômicas mais amplas;
- b) analisar os objetivos gerais e específicos das propostas curriculares de cada curso estudado;
- c) relacionar o(s) perfil(is) do professor encontrado(s) nas propostas com as principais exigências e necessidades postas pela literatura acerca da formação do professor no Brasil;
- d) compreender as condições de implementação das propostas através da análise das grades curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU.

Determinados passos, que incluíram opções e procedimentos fundamentais, foram necessários na tentativa de contribuir com a construção de um conhecimento mais sistematizado sobre a organização e estruturação dos cursos de Licenciatura da UFU no sentido de melhor encaminhar a organização e desenvolvimento deste trabalho.

⁸ Encontramos apenas três estudos que trazem a UFU como temática central: o primeiro deles é uma pesquisa coordenada pelas professoras CAETANO & DIB (1988) a respeito da história da UFU desde sua criação. Este trabalho transformou-se em um livro comemorativo dos dez anos de federalização da UFU. Foram publicadas as entrevistas com os personagens que fizeram parte da história da UFU com o intuito de oferecer aos leitores um quadro amplo de imagens, discursos, pontos de vista, mesmo que divergentes, possibilitando um contato com a heterogeneidade da Universidade. O segundo trabalho é um estudo de caso que teve como objetivo identificar o ensino desenvolvido no interior da universidade (INÁCIO FILHO e outros, 1990). O terceiro é uma tese de doutoramento (RIBEIRO, 1995), que apresenta um estudo sobre a história de criação da UFU, através de memórias,

Procedimentos metodológicos e organização dos capítulos

Como opção metodológica procuramos visualizar o objeto de estudo inserido na dinâmica relação com o contexto do qual é parte. Isso implicou situar a formação do professor no interior da Universidade Federal de Uberlândia em sua inter-relação com as condições históricas da formação em nível de graduação das outras universidades brasileiras.

A análise histórica dos cursos e do contexto foi tratada como forma de conhecimento de uma dada realidade, podendo dar-se através do desdobramento do material (objeto) em suas partes constitutivas, da percepção de suas inter-relações e dos modos de organização, incluindo-se aí todos os elementos históricos disponíveis e aplicáveis (KOSIK, 1976).

Os dados referentes aos cursos de Licenciatura foram coletados, agrupados e sistematizados, com o intuito de estabelecer as relações e correspondências das partes constitutivas do objeto com ele mesmo e com o seu contexto.

Só então foi possível inferir, através da análise da estrutura e da organização dos cursos de Licenciatura das universidades de modo geral e da UFU, de modo específico, quais os elementos básicos que sustentam e determinam que o objeto se apresente de uma dada maneira.

Isso implicou numa análise das determinações históricas, ou seja, dos elementos de ordem sócio-econômico-política e ideológicos que contribuem

procurando compreender as articulações políticas entre os segmentos da classe dominante local e o Estado por meio de projetos relativos à Educação Fundamental.

para a conformação do objeto, que condicionam e determinam, até certo ponto, sua lógica interna.

Nessa perspectiva, procuramos explicitar como se estabelecem os principais nexos entre os determinantes históricos e a criação de cursos de Licenciatura na UFU e nas universidades brasileiras. Esse procedimento teórico-metodológico implicou na busca de articulação dinâmica de análises internas e externas do objeto investigado.

As análises externas representaram o estudo do contexto em que se insere a discussão das Licenciaturas no País, bem como a produção acerca dessa temática. Para analisar a produção científica sobre o tema, partimos do contexto geral em que se constrói a universidade no Brasil, procurando explicitar os condicionantes sócio-econômico-políticos que efetivaram o processo de expansão dos cursos de graduação e balizaram tendências e características, existentes até hoje.

As análises internas referiram-se ao estudo de cada curso de Licenciatura da UFU em seu contexto histórico de criação e envolveram a identificação das concepções explícitas ou implícitas nos seus projetos, com suas variações, características e tendências, através dos objetivos gerais e específicos das propostas das Licenciaturas, do perfil do professor e da estrutura curricular.

Para a concretização deste estudo, a pesquisa científica não foi considerada como uma atividade meramente individual, nem tampouco como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como um fato concreto, uma atividade socialmente condicionada, que traz em seu processo de desenvolvimento problemas de natureza teórica, metodológica,

epistemológica e técnica. Portanto, considerar o caráter social e histórico do fazer material, significa entender o objeto pesquisado como produção histórica e social.

Buscamos estabelecer um caminho de mão dupla entre o sujeito e o objeto, perseguindo o processo de construção do conhecimento através do movimento teoria-prática-teoria, para novamente ser teoria-prática-teoria e assim continuá-lo num movimento material, histórico e dialético da práxis humana.

Com esse intuito procuramos conhecer as propostas e/ou projetos dos cursos de Licenciatura da UFU e ao mesmo tempo realizamos o estudo da produção teórica acerca das Licenciaturas no Brasil.

No período entre setembro de 1996 a agosto de 1998, através de várias visitas⁹ aos quatorze cursos de Licenciatura da UFU, obtivemos, por parte dos secretários e dos coordenadores, informações a respeito do funcionamento dos cursos e a documentação necessária sobre a proposta curricular dos mesmos.

Visitamos também a Pró-Reitoria de Ensino, onde obtivemos alguns catálogos que serviram para complementar os dados obtidos e acrescentar outros não encontrados nos cursos.

Analisamos documentos tais como: programas, projetos e reformulações curriculares, catálogos, folders, panfletos, guias acadêmicos e outros menos específicos.

⁹ Em nenhum dos quatorze cursos foi possível obter os documentos e informações na primeira vista que fizemos. Retornamos a todos eles, em média, três vezes.

Realizamos leituras de pesquisas e documentos sobre a UFU, além de periódicos, resumos, dissertações, teses e livros sobre as Licenciaturas de modo geral.

Além disso, entrevistamos alguns coordenadores¹⁰ (Anexo I) dos cursos de Licenciatura como forma de complementar e/ou esclarecer as informações contidas nos documentos analisados.

A partir da análise dos documentos, foi possível conhecer o histórico dos cursos, os objetivos gerais e específicos, o perfil do professor, explícito ou implícito nas propostas, e a estrutura curricular dos quatorze cursos de Licenciatura da UFU.

Os resultados dessa análise estão expostos nos cinco capítulos que compõem este estudo. No Capítulo I apresentamos as análises referentes ao surgimento dos cursos de Licenciatura da UFU, inseridos no contexto histórico de criação desta instituição.

No segundo capítulo buscamos apresentar o objeto da pesquisa inserido em um contexto mais amplo, sem, no entanto, desconsiderar suas especificidades. Nele explicitamos os elementos de ligação entre as partes e o todo, ou em outros termos, entre o objeto e o contexto.

No terceiro capítulo analisamos os objetivos dos cursos de Licenciatura da UFU presentes em suas propostas curriculares. Nesse capítulo, identificamos os objetivos que mais se repetem nas propostas, além

¹⁰ Dos quatorze cursos, foi possível entrevistar dez coordenadores (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras e Música). Dos outros cursos, um coordenador não se sentiu em condições de responder a entrevista, entretanto nos atendeu sanando todas as dúvidas acerca da organização curricular do curso (Química). Com três outros não conseguimos marcar um horário possível para a realização da entrevista (Matemática, Psicologia e Ciências Sociais).

de agrupá-los em categorias que expressam as intenções dos cursos em conjunto.

O perfil do professor manifesto nos documentos consultados e nos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os coordenadores é discutido no quarto capítulo.

No quinto capítulo expomos os dados referentes à(s) estrutura(s) curricular(es) dos cursos de Licenciatura da UFU buscando identificar semelhanças e diferenças entre suas propostas.

Na última parte do trabalho apresentamos as considerações finais do estudo. Procuramos, com isso, discutir as possibilidades de transformações no interior da Universidade pesquisada, bem como contribuir para o amplo debate nacional estabelecido nos últimos anos da história da Educação no País acerca das Licenciaturas. Afinal,

“o conhecimento ou saber visa ao compromisso com a transformação da vida e não simplesmente a sua contemplação, o saber pelo gosto do saber, pois se esse saber não é testado (e só o será na atividade transformadora) não tem como verificar-se, o que significa comprovar-se como verdadeiro. É a sua capacidade de atuação que o torna humanamente válido, fugindo à futilidade intelectual, também ela possível. Mas não desejável” (LARA, 1996, p.203)

Em linhas gerais, foi esse o percurso que desenvolvemos e que procuraremos expor a seguir.

CAPÍTULO I

OS CURSOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA UFU

Este capítulo tem como propósito discutir a trajetória histórica dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, através da análise de alguns aspectos relacionados ao processo de criação desses cursos, bem como explicitar os elementos de ligação existentes entre eles e o contexto geral, sócio-econômico-político, no qual está inserida a formação de professores em nosso País.

Desse modo, ao delimitar o estudo da formação do professor ao caso específico da UFU, o entendemos enquanto parte integrante de uma totalidade mais complexa e abrangente, com a qual se articula dialeticamente.

Criação e consolidação da Universidade Federal de Uberlândia

A Universidade Federal de Uberlândia tem sua trajetória histórica marcada por três momentos importantes até sua constituição e estruturação como Instituição Federal. São eles: 1) criação de faculdades isoladas - a partir de 1957; 2) criação da Universidade de Uberlândia - UnU (1969), através da junção das faculdades isoladas e 3) federalização da UnU transformando-se em Universidade Federal de Uberlândia - UFU (1978). É

sobre as características de cada um desses momentos que falaremos a seguir.

Primeiro momento: criação das faculdades isoladas

O início dos anos 50, em Uberlândia - MG, teve como marco as reivindicações da comunidade em prol da criação do ensino público superior. Como exemplo podemos citar o movimento liderado pelo então vereador Homero Santos e por empresários da cidade, através de passeatas, campanhas de arrecadação de fundos e junto à imprensa para mobilizar a opinião pública, com o intuito de criar, notadamente, os cursos de Medicina e Direito. No entanto, tais manifestações não obtiveram êxito. Contudo, entre 1950 e 1969 foram criadas na cidade algumas faculdades e escolas isoladas de nível superior, porém na rede privada.

O surgimento dessas faculdades foi parte integrante de um projeto desenvolvimentista da classe dominante local, composta por pequenos grupos detentores de grande poder político e econômico na cidade (RIBEIRO, 1995).

QUADRO 1: Criação da UFU - Faculdades Isoladas

1º MOMENTO - 1957-1969 - Faculdades Isoladas			
FACULDADE	ANO DE CRIAÇÃO	CURSO	ANO DE CRIAÇÃO
Conservatório Musical de Uberlândia	1957	Educação Artística - Música	1957
Direito	1960	Direito	1960
Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU)	1960	Pedagogia	1960
		Letras Anglo-germânicas	1960
		Letras Neo-latinas	1960
		História	1965
		Matemática	1967
Federal de Engenharia	1961	Engenharia Química	1965
		Engenharia Mecânica	1965
Ciências Econômicas (FACEU)	1963	Ciências Contábeis	1963
		Administração	1963
		Ciências Econômicas	1963
Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU)	1968	Medicina	1968

Fonte: RIBEIRO (1995)

Dos treze cursos criados nas faculdades isoladas, seis formavam professores. Destes, um era oferecido pelo Conservatório Musical e os outros cinco, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Confirma-se, assim, a tendência nacional de criação de faculdades com ênfase em cursos de formação de professores.

Essa tendência comprova a expansão acelerada e desordenada de faculdades de Filosofia no Brasil a partir de 1960. Expansão que se deu principalmente por intermédio da iniciativa privada, como foi o caso das faculdades em Uberlândia. O crescimento dessas faculdades, segundo TEIXEIRA *apud* CANDAU (1987), se justificou por se caracterizarem como faculdades viáveis com poucos gastos para sua criação e manutenção, e principalmente por não exigirem equipamentos, justificando, ainda, a criação de cursos basicamente ligados às humanidades.

TEIXEIRA *apud* CANDAU (1987, p.67) explica que a expansão desordenada do ensino superior no País resultou na “multiplicação de escolas a oferecer cursos de duvidosa qualidade e, em geral, de ensino puramente expositivo”.

No caso específico de Uberlândia, em 1957, o Ministério da Educação, Cultura e do Desporto (MEC) autorizou o funcionamento do Conservatório Musical da cidade e em 1960 foram criadas as Faculdades de Direito e de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia. Nesta última funcionaram, inicialmente, os cursos de Pedagogia, Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas¹ (Quadro 1).

Compondo, ainda, o primeiro momento da história da UFU, foram criadas outras faculdades: a Federal de Engenharia em 1961; a Faculdade de Ciências Econômicas em 1963; e a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU)² em 1968 (Quadro 1).

Vale destacar que a preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária é um marco característico dos anos 30 no Brasil. Nesse período foram criadas novas unidades de ensino, inseridas em diferentes projetos de universidade (1931 a 1939), as quais incluíram diferentes expressões de correntes de pensamentos políticos, opostos inclusive, resultando em modelos, também diferentes, de organização das

¹ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU) oferecia também os cursos de Pedagogia, Letras, Ciências e Estudos Sociais na cidade de Monte Carmelo - MG.

² Apenas esta não se agrupou de imediato às outras faculdades, integrantes da futura Universidade de Uberlândia (UnU).

unidades responsáveis pelo processo de preparação de professores, entre eles estavam: o modelo federal - Estatuto de 1931; o modelo da Universidade de São Paulo (USP) - Decreto estadual de 1934; e o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF) - Decreto de 1935, baixado pelo prefeito Pedro Ernesto (CANDAU, 1987, p.11).

No entanto, vinga, por um curto período, um quarto modelo, o das faculdades de Filosofia, criadas no País com a responsabilidade de formar o professor. Segundo CANDAU (1987), essas faculdades não conseguiram cumprir bem seu papel como responsáveis pela formação de professores para o ensino secundário.

“Em 1968, referindo-se ao desprestígio dessa instituição, TEIXEIRA lembra que, na maior universidade do País, à época, a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), a Faculdade de Filosofia, embora fosse a escola de mais alta matrícula, sequer possuía prédio próprio. Os cursos das faculdades de filosofia não tinham seus diplomas devidamente reconhecidos pela sociedade e os outros cursos de outras faculdades tinham privilégios sobre eles. Por exemplo, um anteprojeto enviado ao Congresso, pelo Ministério do Trabalho, para regulamentar a profissão de químico, dava mais direitos aos portadores de diplomas de Técnicos de Química Industrial de nível médio do que aos diplomados pelas faculdades de filosofia” (CANDAU, 1987, p.17).

No início dos anos 60, a Universidade de Brasília substituiu a faculdade de filosofia pelos institutos centrais de ensino básico e o objetivo da formação pedagógica dos professores foi assumido pela faculdade de Educação criada para este fim.

Serão as faculdades de Educação o modelo adotado posteriormente na reestruturação das universidades federais criadas pelos Decretos-lei nº 53/66 e 252/67, depois incorporados pela Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária (CANDAU, 1987, p.17). Essa Lei previa a adoção do modelo de faculdades de Educação em substituição às faculdades de Filosofia no seu

papel de formar o professor, o que não implicou, necessariamente, na extinção ou desmembramento das faculdades de Filosofia.

Vejamos a seguir o que caracterizou cada um dos cursos de formação de professores criados nesse primeiro momento dos cursos superiores em Uberlândia.

Os cursos de Licenciatura criados nas faculdades isoladas

O atual curso de Licenciatura em **Música** foi criado nesse período, mais especificamente em 13 de julho de 1957, como curso do Conservatório Musical e com habilitação em Instrumento, Canto e Música. Seu reconhecimento, porém, só se deu em 1967, momento em que já funcionava como Licenciatura Plena em Educação Artística e habilitação específica em cada área (Artes Plásticas e Música).

Com a Reforma do Ensino Superior em 68, o curso implantou a Licenciatura Curta³. Esta foi extinta somente em 1984. Em 1987 o curso foi avaliado pelo seu colegiado e decidiu-se pelo estudo e análise de outros currículos, de outras universidades do País, para subsidiar as discussões entre alunos e professores do curso.

Os resultados dessa avaliação apontaram para uma melhor qualificação do professor, do músico e do cantor, a qual se daria através de um embasamento científico mais intenso. Nas modificações implementadas

³ Sobre as Licenciaturas Curtas trataremos no segundo momento de criação da UFU.

foram ressaltados alguns princípios: 1) valorização da formação pedagógica geral, com ênfase à área de ciências sociais, como forma de fundir a teoria e a prática; 2) autonomia do aluno para organização de seu próprio estudo com possibilidades de especialização ou concentração em áreas de interesse, de acordo com um leque maior de disciplinas optativas; 3) redimensionamento filosófico dos elementos básicos pertinentes ao discurso musical. Superação de uma prática mecânica e repetitiva pela compreensão da lógica da linguagem musical, considerando o princípio de autonomia e cooperação; 4) valorização da pesquisa, numa visão artística baseada no conhecimento e contextualizada nos aspectos estéticos, históricos e filosóficos, entre outros.

A partir de 1992, foi implantado seu novo currículo, o qual permanece em vigor com um enfoque voltado para a formação universal através de um leque diversificado de disciplinas optativas.

O atual curso de Licenciatura em **Letras** da UFU também nasceu no momento de criação das faculdades isoladas, mas como curso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia - FAFIU. Teve sua autorização para funcionar em 1960, através do Decreto nº 47.736 de 2 de fevereiro de 1960, assinado pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira. Seu reconhecimento ocorreu em 1964, pelo Decreto nº 53.477 de 23 de janeiro. Inicialmente como Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas, o curso passou, posteriormente, a Licenciatura Plena em Português/Inglês e Licenciatura Plena em Português/Francês com suas respectivas Literaturas.

Todavia, somente em 1990 o curso iniciou uma discussão acerca de uma nova estrutura curricular. Tal discussão foi fruto de uma pesquisa feita pelo colegiado do curso, com o intuito de viabilizar outras habilitações que

atendessem à demanda do mercado de trabalho e às necessidades pessoais dos alunos. Essa pesquisa culminou com a Reforma Curricular implantada a partir de 1991, que ampliou o oferecimento de habilitações e criou mais uma opção de formação: o Bacharelado.

Em 1991 o curso de Letras passou a oferecer oito habilitações⁴. O reconhecimento destas novas habilitações só se deu em 1997, através da Portaria Ministerial nº 444 de 18 de março.

Outro curso surgido no período das faculdades isoladas foi a Licenciatura em **História**. Criada em 1964, pela FAFIU, o curso só conseguiu ser reconhecido em 1968 pelo antigo Conselho Federal de Educação - CFE, através do Decreto nº. 62.221.

Esse curso sofreu uma significativa mudança em sua estrutura a partir da criação das Licenciaturas Curtas, conseqüência da Reforma Universitária de 1968. Em 1972 foi criado o curso de Estudos Sociais - Licenciatura Curta - com vestibular distinto para História. A partir de 1974, o vestibular passou a ser feito apenas para o curso de Estudos Sociais, com possibilidade de complementação com a Licenciatura Plena em História ou Geografia.

Somente em 1984 foi extinto o curso de Estudos Sociais, permanecendo apenas os cursos de Licenciatura Plena em História e em Geografia. A abertura de concurso vestibular específico para cada um desses cursos ocorreu a partir de 1985.

⁴ Licenciatura Plena em Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Bacharelado em Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Licenciatura Plena em Francês e Literaturas de Língua Francesa; Bacharelado em Francês e Literaturas de Língua Francesa; Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Bacharelado em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; além das já existentes: Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas e Licenciatura Plena em Português/Francês e Respectivas Literaturas.

Desde então, foi implantada uma grade curricular para o curso de História, a qual sofreu duas pequenas alterações - quanto à equivalência de disciplinas e rol de disciplinas optativas - até o ano de 1990.

Em 1991, depois de quatro anos de discussões em assembléias⁵, o colegiado do curso propôs uma reformulação no currículo da Licenciatura Plena, criando o Bacharelado em História com caráter obrigatório e a Licenciatura com caráter optativo para o final do Bacharelado. Essa modificação significou, segundo a proposta atual do curso, uma forma de melhor qualificar o professor de História, já que este precisaria ser, antes de tudo, um historiador que dominasse seu campo de conhecimento (Reforma Curricular do Curso, 1990).

Em 1968 foi criado, também na FAFIU, o curso de Matemática. Em 1971 realizou-se a formatura de sua primeira turma. O curso só foi reconhecido em 09 de novembro de 1972, através do Decreto nº 71.335. Com a vigência da Resolução 30/74 (criação da Licenciatura Curta), o curso passou a ser denominado curso de Ciências - habilitação em Matemática. Somente em 1985, com a extinção da Licenciatura Curta, ele foi totalmente reestruturado e criou-se a Licenciatura Plena em Matemática. O Bacharelado foi criado somente a partir de 1997.

Portanto, foram os cursos de Licenciatura em Música, Pedagogia, Letras, História e Matemática os originários das faculdades isoladas⁶.

⁵ O curso de História realizou várias assembléias com a participação de alunos e professores com o objetivo de avaliar e reformular a sua proposta curricular (Proposta de Reformulação Curricular do curso de graduação em História, com Bacharelado e Licenciatura, 1990).

⁶ Também os cursos criados no segundo momento de criação da UFU vivenciaram essa mesma experiência das faculdades isoladas, pois a unificação não aconteceu de fato. Discutiremos essa situação ao tratar do segundo momento de criação da UFU.

Segundo momento - criação da Universidade de Uberlândia - UnU

O segundo momento da trajetória histórica da UFU caracterizou-se pela integração legal das faculdades e escolas isoladas existentes na cidade de Uberlândia. Esse momento também foi marcado pela iniciativa de grupos da classe dominante⁷ que buscavam uma integração entre todas as faculdades particulares da cidade, o que resultou na criação da Universidade de Uberlândia - UnU, entre 1969 a 1978 (Quadro 2).

Essa fase ocorreu, basicamente, durante um período de grande desprestígio e de crise das faculdades de Filosofia existentes no Brasil. Coincide, também, com a implantação das novas faculdades de Educação no País. No entanto, a FAFIU e as demais faculdades da cidade participavam de uma grande “jogada” política para transformar as faculdades existentes na cidade em Universidade, buscando, dessa forma, o fortalecimento de alguns grupos dominantes de Uberlândia (RIBEIRO, 1995).

Nota-se, assim, que o modelo estrutural para a formação de professores no Brasil, implementado pelas novas faculdades de Educação, não exerceu grande influência sobre a Faculdade de Filosofia de Uberlândia, que continuou responsável pela formação dos professores.

Se no contexto nacional as faculdades de Filosofia viviam seus momentos de crise, em Uberlândia o movimento em favor da integração das faculdades particulares também não acontecia num processo muito tranquilo. Os depoimentos de alguns partícipes desse feito demonstram que, de um lado, havia grande interesse de alguns grupos em contribuir para o benefício

da cidade, chegando ao ponto de abdicarem de seus interesses individuais, inclusive de bens materiais (CUNHA FILHO, *apud* RIBEIRO, 1995, p.98-99). Por outro lado, outros depoimentos evidenciaram os interesses financeiros que nortearam essas ações, visto que, para a manutenção das faculdades, foi necessário o apoio do Governo, através da liberação de verbas públicas. Essa situação foi facilitada pelo regime militar, já que sua prática era de injetar dinheiro em Instituições privadas de Ensino Superior (SILVA JÚNIOR, *apud* RIBEIRO, 1995, p.100-101).

Contudo, graças à união das elites da cidade, a fortes influências de políticos da região, representada pelo então chefe da Casa Civil do governo Costa e Silva, Rondon Pacheco, membro da antiga União Democrática Nacional (UDN), e atitudes de favorecimento no governo militar, através do Decreto nº 762 de 14 de agosto de 1969 foi criada a Universidade de Uberlândia. Esse Decreto significou a integração formal, mas não de fato⁸, das cinco faculdades existentes na cidade⁹.

QUADRO 2: Criação Da UFU - Universidade de Uberlândia - UnU

2º MOMENTO - 1969-1978 - Universidade de Uberlândia (UnU)			
FACULDADES	ANO DE CRIAÇÃO	CURSO	ANO DE CRIAÇÃO
Artes (Conservatório Musical de Uberlândia)	1957	Educação Artística - Música	1957
		Ciências Geografia	1970 1971

⁷ O uberlandense Rondon Pacheco era o Ministro-chefe da Casa Civil, no governo de Costa e Silva, portanto coube a ele a liderança do movimento em prol da criação da Universidade de Uberlândia. Por isso é destinado a ele, o mérito de tal "façanha" (CAETANO & DIB, 1988).

⁸ Isto porque, apesar da integração, as faculdades continuaram funcionando administrativa, financeira e pedagogicamente de forma isolada e autônoma, já que conseguiram a aprovação de um Estatuto prevendo tal autonomia - condição imposta pelos donos das faculdades (RIBEIRO, 1995, p.89; 93-99).

⁹ Faculdade de Direito; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Ciências Econômicas; Faculdade de Artes (antes da integração era conhecida como Conservatório Musical de Uberlândia) e a única faculdade pública da cidade, Faculdade Federal de Engenharia.

Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU)	1960	Estudos Sociais Ciências Biológicas Química Psicologia	1972 1972 1974 1975
Direito	1960	Direito	1960
Ciências Econômicas (FACEU)	1963	Ciências Contábeis Administração Ciências Econômicas	1963 1963 1963
Federal de Engenharia	1961	Engenharia Química Engenharia Mecânica Engenharia Civil Engenharia Elétrica	1965 1965 1970 1970
Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU)	1968	Medicina	1968
Autarquia Educacional Estadual Obs.: Estas Faculdades só se integraram à UnU em 1975	1970	Odontologia Veterinária Educação Física	1970 1971 1971

Fonte: RIBEIRO (1995) / CAETANO & DIB (1988)

A Universidade de Uberlândia, antes faculdades isoladas, constituiu-se, também, com marcante presença de cursos de Licenciatura. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras expandiu-se, criando os seguintes novos cursos de Licenciatura: Ciências (1970); Geografia (1971); Estudos Sociais (1972); Ciências Biológicas (1972); Química (1973) e Psicologia (1975). O curso de Educação Física foi criado em 1971 pela Autarquia Educacional Estadual de Minas Gerais (Quadro 2).

A opção por cursos menos onerosos, bem como restritamente voltados para o ensino continuou sendo característica marcante nos interesses dos proprietários de faculdades particulares no período militar, mesmo com a Reforma do Ensino Superior, Lei nº 5540/68, que já previa a pesquisa e a extensão como responsabilidade das faculdades e das universidades. Afinal, cursos mais baratos e com tendências exclusivas para o ensino geram um lucro bem maior aos seus proprietários.

Na avaliação do atual Reitor, prof. Gladstone Rodrigues da Cunha Filho *apud* RIBEIRO (1995), essas origens da UFU explicam o fato de a pesquisa e a extensão serem experiências bastante recentes, pois os

resquícios de uma concepção de universidade voltada exclusivamente para o ensino permanecem ainda fortes nas concepções dos dirigentes da instituição e até mesmo de alguns professores.

O período de criação da Universidade coincide com o movimento em que, no contexto nacional, vivenciavam-se grandes mudanças na política educacional, especialmente através da Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) e, mais tarde, a 5.692/71 (Reforma o ensino de 1º e 2º graus)¹⁰.

A Reforma Universitária de 1968 representa um marco importante na história das instituições de Ensino Superior no Brasil. “A idéia de

¹⁰ O contexto político que antecede essa Reforma, início da década de 60, era de grande tensão e mobilização, principalmente a partir da renúncia do Presidente Jânio Quadros e da posse de João Goulart. O conflito entre as forças tradicionais e as mais avançadas da sociedade brasileira acabou culminando com o golpe militar de 1964.

‘racionalização’ é o princípio básico da reforma universitária, dela derivando as demais diretrizes, balizadas em categorias próprias da linguagem tecnicista: excelência, eficiência, eficácia e produtividade” (PEREIRA, 1996, p.187).

Destaca-se nesse processo de modernização do ensino superior no Brasil a participação dos estudantes, professores e pesquisadores universitários. A esse respeito PEREIRA (1996, p.187) ressalta que a extinção da cátedra vitalícia, a ampliação da participação dos estudantes nas decisões da universidade, bem como a necessidade de maior comprometimento da universidade com os problemas nacionais e regionais, a adequação dos currículos de todos os cursos universitários à realidade brasileira e o estímulo à pesquisa foram questões constantemente debatidas, especialmente no meio estudantil. Esse autor destaca, ainda, que professores e pesquisadores pressionavam as instituições onde trabalhavam, como também pronunciavam-se coletivamente, através da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, criticando o arcaísmo das universidades.

Todavia, a Reforma Universitária acabou se efetivando e implementando mudanças como a institucionalização do departamento, a extinção da cátedra, a criação de órgãos centrais de supervisão de ensino e pesquisa, a adoção do regime de tempo integral, a coordenação das atividades de ensino através de colegiados de cursos, o vestibular unificado, a implantação da matrícula por disciplina e do sistema de créditos, a flexibilidade curricular, através da introdução de disciplinas eletivas e optativas, e o período letivo semestral. “Além disso, a implantação da pós-

graduação na universidade brasileira foi considerada condição básica para transformá-la em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas” (PEREIRA, 1996, p.188).

A reforma do ensino superior separou e distanciou fisicamente as disciplinas de conteúdo das disciplinas didático-pedagógicas. Enquanto as primeiras foram constituir os institutos de ensino básico, as segundas foram compor, juntamente com o curso de Pedagogia, uma nova unidade, a Faculdade de Educação. Entretanto PEREIRA afirma que

“A criação dos institutos centrais representou um passo importante no sentido da consolidação da prática de pesquisa na universidade. Por outro lado, o ensino de graduação e, mais especificamente, o ensino voltado para a formação profissional vai seguir um processo gradativo de perda de espaço institucional e importância simbólica” (PEREIRA, 1996, p.189).

Outra mudança significativa para os cursos de Licenciatura foi a criação das “Licenciaturas Curtas”. A reforma do ensino incorporou a chamada “Proposta Valnir Chagas”, a qual pretendia alterar os cursos de formação de professores no Brasil. Essa proposta determinou a criação das Licenciaturas de 1º grau de curta duração. Essa idéia existiu nos anos 60 em caráter emergencial, transitório e nos anos 70 ressurge como um processo regular de formação de professores com a justificativa pedagógica de formar professores polivalentes (CANDAU, 1987). Das cinco áreas propostas pela Indicação nº 23/73 (Comunicação e Expressão, Educação Artística, Educação Física, Estudos Sociais e Ciências), apenas as de Educação Artística (Resolução nº 23/73) e Ciências (Resolução nº 30/74) foram regulamentadas por Resoluções.

Essas Resoluções causaram indignação na comunidade científica do País, que se expressou com maior freqüência através das posições

assumidas pela SBPC, pela Sociedade Brasileira de Física - SBF, pela Sociedade Brasileira de Química - SBQ e pela Sociedade Brasileira de Matemática - SBM. Assim, o posicionamento contrário não partiu, inicialmente das universidades ou faculdades onde o curso deveria ser oferecido. Ao contrário, algumas universidades até implantaram as Licenciaturas Curtas (CANDAUI, 1987).

Alguns cursos de Licenciatura da UFU, naquele tempo UnU, participaram dessa implementação. Os cursos de Educação Artística, de Ciências (Matemática, Química e Biologia), de História e de Geografia ofereceram a Licenciatura Curta durante dezesseis, dezessete e doze anos respectivamente.

Os cursos de Licenciatura criados na UnU

No período de existência da UnU, foram criados seis cursos de Licenciatura: Ciências (1970), Geografia (1971), Educação Física (1971), Educação Artística - Artes Plásticas (1972), Química (1974) e Psicologia (1975). Um breve resgate de alguns elementos que marcaram o surgimento desses cursos parece-nos útil por facilitar o desenvolvimento de nossas posteriores análises.

O atual curso de Licenciatura em **Ciências Biológicas** da UFU tem sua origem em 1970, sob a égide da Lei 5.540/68, a qual previa a existência de cursos de Licenciatura Curta. Assim o curso funcionou originalmente como curso de Ciências, formando professores para o 1º grau, na antiga Faculdade de Filosofia da UnU. Somente em 1972 foi criado o curso de Licenciatura

Plena em Ciências Biológicas, e a partir de 1973 foram oferecidas novas habilitações do curso de Ciências: Biologia, Matemática ou Química.

Apenas em 1976, através do Decreto Lei nº 77.427 de 12 de abril, o curso de Ciências foi devidamente reconhecido. O curso formava em dois anos e meio o professor de Ciências e em quatro anos o professor de Biologia.

O ano de 1987 representou um momento importante para o curso. Foi extinta a Licenciatura Curta em Ciências, passando a chamar-se Ciências Biológicas e a formar o professor de Ciências para o 1º grau, também em quatro anos.

Em 25 de julho de 1991, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEP, da UFU aprovou uma reformulação curricular do curso, resultante de estudos sobre as suas necessidades, criando, ainda, o Bacharelado. Essa reforma foi implantada a partir de 1992, e o Bacharelado foi oferecido como opção para os alunos que se interessassem pela pesquisa na área específica e que não quisessem ser professores. Essa proposta vigora atualmente, tendo sido apenas atualizadas as disciplinas optativas em 1996.

O outro curso de Licenciatura criado em 1971, no momento de existência da UnU, foi o de **Geografia**. O intuito foi formar professores para o ensino de 1º e 2º graus. Em 1972, como consequência da Reforma Universitária e do momento político vivido no período da ditadura militar, criou-se o curso de Estudos Sociais - Licenciatura Curta, sendo extinto o curso de Geografia. O curso foi reconhecido em 1975 pelo Decreto nº 76.961 do antigo CFE. Somente em 1984 é que foi extinta a Licenciatura Curta em Estudos Sociais e reimplantado o Curso de Licenciatura Plena em Geografia.

No ano de 1988 foi criado o Bacharelado em Geografia, porém suas atividades regulares tiveram início apenas no segundo semestre de 1990. Com a criação do Bacharelado, o curso passou a oferecer disciplinas compondo um núcleo comum obrigatório a todos os alunos que, após a conclusão desse bloco de disciplinas, poderiam optar pela carreira de professor e/ou pesquisador, cursando as disciplinas específicas da habilitação escolhida.

Também no ano de 1971 foi fundado o curso de Licenciatura em **Educação Física** da Autarquia Educacional de Uberlândia, porém suas atividades acadêmicas só se iniciaram em fevereiro de 1972, na faculdade então conhecida como Escola Superior de Educação Física. Em 13 de maio de 1975, através do Decreto-Lei nº 75.714, o curso foi reconhecido pelo CFE, sendo um dos pioneiros na área de Educação Física no Estado de Minas Gerais.

O curso já alterou seu currículo por quatro vezes com o objetivo de adequá-lo ao contexto político-educacional. A proposta atual privilegia uma dimensão sócio-cultural mais abrangente em sua relação com a sociedade e com a realidade na qual está inserido.

Em 1972, o curso de Educação Artística foi criado, como Licenciatura Curta, junto ao curso de Música do antigo Conservatório de Uberlândia. Seu reconhecimento só se deu em 1977 pelo antigo CFE, através do Decreto nº 79.562/77 de 20 de abril. Somente em 1984 foi extinta a Licenciatura Curta e implantada a Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em **Artes Plásticas**. Em 1987 iniciaram-se as discussões sobre a criação do Bacharelado e a reformulação da Licenciatura, sendo aprovados em

1990. Somente em 1995 os cursos tanto de Licenciatura quanto de Bacharelado foram novamente reformulados, buscando uma formação mais universal através de um leque maior de disciplinas optativas. É esta a proposta que vigora atualmente.

Os cursos de Licenciatura e Bacharelado em **Química** da Universidade Federal de Uberlândia têm origem comum no Curso de Licenciatura em Ciências - Habilitação em Química, criada em 1974 e reconhecida pela Portaria 637/80 do antigo CFE, de 24 de dezembro de 1980.

Em 1985 foi extinto o Curso de Licenciatura em Ciências - Habilitação em Química e criado o Curso de Licenciatura Plena em Química, com seu currículo próprio. A partir de 1986 passou-se a oferecer a opção para o Bacharelado, com disciplinas profissionalizantes em substituição às disciplinas pedagógicas do Curso de Licenciatura, através da Resolução nº 06/86 do Conselho Universitário da UFU.

Finalmente, em 1975, através do Parecer nº 84/75, o Curso de Licenciatura em **Psicologia** foi criado e o seu reconhecimento deu-se em 1981 pela Portaria nº 212 de 6 de março.

O referido curso sofreu pequenas alterações em seu fluxograma em 1982, mas ficaram mantidas as disciplinas e respectivas cargas horárias. Em 1990 foi criado o Bacharelado (Processo nº 63/90) e, a partir do ano seguinte, fez-se um diagnóstico que serviu para nortear sua Reforma Curricular, aprovada em 1994. Essa reforma trouxe o Bacharelado como obrigatório, além de oferecer outras duas habilitações como opção: Licenciatura e a Formação Clínica do Psicólogo.

O curso de Psicologia completa, então, o quadro dos cursos criados ainda no momento da existência da UnU (Quadro 2).

Cabe ainda ressaltar que a estrutura organizacional e pedagógica vivenciada tanto pelos cursos criados nas Faculdades Isoladas (1º momento), quanto na UnU (2º momento) foi a mesma. Afinal as Faculdades da UnU continuaram funcionando isoladamente, com vestibular, reitorias e órgãos de decisão autônomos. Prova disso é que, segundo RIBEIRO (1995), alguns professores, alunos das próprias faculdades e pessoas da comunidade em geral nem sabiam da existência da UnU.

Terceiro momento - federalização da UnU / criação da Universidade

Federal de Uberlândia - UFU

Esse momento caracterizou-se como um período de grandes conflitos e indefinições quanto à publicização da UnU ou manutenção da Universidade privada. Durante cinco ou seis anos, os grupos envolvidos com a administração da UnU presenciaram uma verdadeira batalha e jogadas de interesses, principalmente entre os diretores das faculdades isoladas. Isso porque ser pública significava, para alguns, perder o total controle local, além de ter que abdicar de propriedades ligadas às faculdades isoladas (RIBEIRO, 1995).

O terceiro momento da história da UFU refere-se, então, à federalização da UnU. O fato de já haver um reconhecimento dessa Universidade através de um decreto federal e de já existir uma Faculdade

Federal de Engenharia compondo as faculdades ligadas à Unu foram fatores que exerceram grande influência no seu processo de federalização.

Esse processo aconteceu através da intervenção de políticos da região que exerciam forte influência no governo federal, repetindo-se, assim, os mesmos arranjos políticos do momento em que se deu a integração das faculdades isoladas à UnU.

“E, por razões muito mais políticas do que práticas, foi feito um projeto de lei que também tem uma certa inconstitucionalidade, porque um projeto de lei - de acordo com a Constituição à época e atualmente também (sic) - leis que geram despesas, produzem despesas, têm que ser iniciativa do poder público... iniciativa do Presidente, porque vêm encargos, etc. O Poder Executivo apresenta ao Congresso (sic). Naquela época, isso também existia. Mas... apresentou-se, então, a lei através de um deputado local (Homero Santos), evidentemente a partir de certos acordos em Brasília... transformando a Universidade de Uberlândia em Universidade Federal”. (ANTONINO, apud RIBEIRO, 1995, p.149)

Em 1978, a UnU foi transformada em Fundação de Direito Público, através da Lei nº 6.532, de 24/05/78. Apenas a partir dessa data, com a aprovação do Estatuto da Universidade, através do Parecer 7.193/78 de 10/11/78, pelo então CFE, tratou-se da estruturação administrativa e pedagógica das Faculdades a ela vinculadas e os cursos passaram a integrar os três centros criados pelo Estatuto da UFU¹¹. Praticamente dez anos se passaram após a Reforma Universitária de 1968 para que a UFU se tornasse efetivamente uma universidade.

A criação da UnU e a sua federalização são acontecimentos cujas raízes se entrelaçam com a modernização industrial e tecnológica brasileira, em particular com a idéia de interiorização do desenvolvimento já impulsionada pela transferência da capital nacional para Brasília desde 1960.

¹¹ Os centros são: Centro de Ciências Humanas e Artes - CEHAR, Centro de Ciências Biomédicas - CEBIM e Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - CETEC.

À cidade de Uberlândia coube uma Universidade Federal, dada a sua situação polarizadora, sobretudo entre o centro-sul e o norte do País. Além disso, não há como negar a capacidade de barganha dos políticos mineiros junto ao governo federal, nesse período. Vale dizer que Minas Gerais é o Estado que mais concentra universidades federais no Brasil¹².

Os cursos de Licenciatura criados na UFU

Com a federalização da UFU, interrompeu-se a criação de novos cursos de graduação. No caso das Licenciaturas, em específico, apenas dezenove anos após a criação do último curso é que o Conselho Universitário da UFU autorizou a implantação de três novos: Artes Cênicas, Filosofia e Física, em 1994.

O departamento de Música, em 1990, iniciou alguns estudos no sentido de viabilizar a implantação da Habilitação em **Artes Cênicas**, através do curso de Educação Artística. Como consequência, em 1992 o departamento de Música passou a chamar-se departamento de Música e Artes Cênicas e em 1993 o curso foi criado oficialmente, sendo implantado a partir do segundo semestre de 1994.

Também em 1990, o departamento de **Filosofia** iniciou uma pesquisa dentro e fora da Universidade com o intuito de perceber as necessidades quanto à criação do curso de Filosofia na UFU. Em 29 de outubro de 1993,

¹² O Estado de Minas Gerais conta com sete universidades federais, quais sejam: Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Lavras; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Ouro Preto; Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Viçosa.

através da Resolução nº 11/93, o CONSEP aprovou a criação do curso de Filosofia, com a primeira turma iniciando suas atividades em 1994.

Ainda em 1994, o curso de **Física** foi autorizado pela Resolução do Conselho Superior - CONSUN nº 25/94, com início da primeira turma a partir de 1995. Em 1996 houve uma modificação em seu currículo, eliminando algumas disciplinas e fundindo outras. Essas modificações ocasionaram uma redução de sua carga horária, bem como nos períodos letivos, passando de dez para nove períodos.

Nesse mesmo ano, o curso de **Ciências Sociais** foi aprovado pelo CONSEP através da Resolução nº 04/96 de 26 de abril de 1996. No entanto, as discussões e debates em torno da sua criação já se haviam iniciado desde 1992, tendo-se então elaborado o seu projeto de criação. O primeiro concurso vestibular e o início da primeira turma deram-se em 1997.

São, portanto, esses quatorze cursos de Licenciatura apresentados neste capítulo, inseridos em seu contexto histórico e político-educacional, objetos de nosso estudo e análise através de suas propostas curriculares.

QUADRO 3: Criação Da UFU - Universidade Federal de Uberlândia

3º MOMENTO - 1978 em diante - Universidade Federal de Uberlândia - UFU		
CENTRO	CURSO	ANO
Ciências Biomédicas (CEBIM)	Medicina	1968
	Odontologia	1970
	Educação Física	1971
	Medicina Veterinária	1971
	Ciências Biológicas	1972
	Agronomia	1985
Ciências Exatas e Tecnologia (CETEC)	Engenharia Mecânica	1965
	Engenharia Química	1965
	Matemática	1967
	Engenharia Civil	1970
	Engenharia Elétrica	1970
	Química	1974
	Física	1994
Ciências Humanas e Artes (CEHAR)	Educação Artística	1957
	Música	1957
	Direito	1960
	Letras	1960
	Pedagogia	1960
	Administração	1963
	Ciências Contábeis	1963
	Ciências Econômicas	1963
	História	1965
	Geografia	1971
	Decoração	1972
	Psicologia	1975
	Filosofia	1994
	Artes Cênicas	1994
	Arquitetura e Urbanismo	1996
	Ciências da Computação	1997
Ciências Sociais	1997	

Fontes: Folder Vestibular UFU-Janeiro/97 e Planos Curriculares dos Cursos

■ Cursos de Licenciatura.

Funcionamento geral dos cursos de Licenciatura da UFU

Atualmente, a Universidade Federal de Uberlândia oferece 15 cursos de Licenciatura (Quadro 3) para toda a região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e estados vizinhos, como São Paulo, Goiás e Mato Grosso. Isso equivale a 535 vagas por semestre, com opção entre o Bacharelado e a Licenciatura.

Os quatorze cursos pesquisados¹³ funcionam em regime semestral e adotam o sistema de créditos. Apenas o curso de Ciências Sociais trabalha com um sistema misto¹⁴. A forma de ingresso varia entre anual e semestral: dez cursos são de ingresso semestral e quatro anual, conforme quadro 4.

QUADRO 4: Funcionamento dos Cursos de Licenciatura

CURSO	BACHARELADO + LICENCIATURA	BACHARELADO E/OU LICENCIATURA	LICENCIATURA	SEMESTRAL / ANUAL	VAGAS	TURNO
1. ARTES CÊNICAS			X	SEMESTRAL C/ INGRESSO ANUAL	15	INTEGRAL
2. ARTES PLÁSTICAS		X		SEMESTRAL	20 20	INTEGRAL NOTURNO
3. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		X		SEMESTRAL	40	INTEGRAL
4. CIÊNCIAS SOCIAIS		X		MISTO C/ INGRESSO ANUAL	40	DIURNO
5. EDUCAÇÃO FÍSICA			X	SEMESTRAL	40	INTEGRAL
6. FILOSOFIA	X			SEMESTRAL C/ INGRESSO ANUAL	40	NOTURNO
7. FÍSICA			X	SEMESTRAL	25	NOTURNO
8. GEOGRAFIA		X		SEMESTRAL C/ INGRESSO ANUAL	40 40	DIURNO NOTURNO
9. HISTÓRIA	X			SEMESTRAL	40	NOTURNO
10. LETRAS		X		SEMESTRAL	30 30	DIURNO NOTURNO
11. MATEMÁTICA		X		SEMESTRAL	35	INTEGRAL
12. MÚSICA		X		SEMESTRAL	20	INTEGRAL
13. PSICOLOGIA	X			SEMESTRAL	40	INTEGRAL
14. QUÍMICA		X		SEMESTRAL	20	INTEGRAL
TOTAL	03	08	03			
PERCENTUAL	21,43%	57,14%	21,43%			

¹³ Pelos motivos anteriormente expostos, não analisaremos o curso de Pedagogia.

¹⁴ As disciplinas específicas para a formação do cientista social são oferecidas em regime anual e as demais, inclusive as pedagógicas, são semestrais.

Fonte: Propostas Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

Os cursos são oferecidos nos três turnos. No entanto, a maior parte deles é oferecida em período integral - oito cursos¹⁵. Destes, apenas um oferece opção também para o noturno. Dois cursos¹⁶ são oferecidos tanto no matutino quanto no período noturno. E, finalmente, três são oferecidos apenas no noturno, totalizando seis cursos de Licenciatura¹⁷ (Quadro 4).

Como já dissemos, a UFU está estruturada em três Centros e não possui uma Faculdade ou Centro de Educação. Assim, as Licenciaturas são oferecidas pelos respectivos cursos ligados ao conteúdo específico, com total autonomia para organizar as suas propostas curriculares. Essa realidade possibilitou uma certa diversidade entre alguns cursos quanto à forma de oferecimento das Licenciaturas.

Em função disso, os cursos pesquisados estão divididos em três grupos segundo a modalidade de oferecimento das habilitações profissionais. Dos quatorze cursos pesquisados, três (21%) - Filosofia, História e Psicologia - oferecem o Bacharelado como obrigatório, tendo a Licenciatura como opção para o final ou para os últimos períodos do Bacharelado. Essa modalidade foi identificada na pesquisa como Modalidade Bacharelado + Licenciatura (Quadro 4).

Os cursos desse grupo apresentam como exigência para a conclusão do Bacharelado a elaboração e defesa de monografia. Segundo alguns dos

¹⁵ Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, Música, Psicologia e Química.

¹⁶ Geografia e Letras.

¹⁷ Filosofia, Física e História são apenas noturnos. Os cursos de Letras, Geografia e Artes Plásticas oferecem duas turmas, com opção para o noturno.

coordenadores entrevistados¹⁸, essa exigência tem acarretado um aumento significativo no tempo necessário à sua conclusão¹⁹.

A segunda modalidade de oferecimento refere-se a 57,14% dos cursos de Licenciatura: Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, Letras, Matemática, Música e Química. Nessa modalidade, os alunos optam entre o Bacharelado e a Licenciatura, podendo, até mesmo, cursar as duas habilitações paralelamente. Eles são identificados na pesquisa como Modalidade Bacharelado e/ou Licenciatura (Quadro 4). Geralmente oferecem um núcleo comum de disciplinas e os alunos são orientados a fazer a opção por uma das habilitações após sua conclusão. Nessa modalidade, a preferência dos alunos tem sido pela Licenciatura. Segundo alguns coordenadores isso acontece porque eles querem fugir da monografia de curso exigida na conclusão do Bacharelado.²⁰ Além disto, a Licenciatura representa uma possibilidade imediata de exercício profissional no magistério²¹.

E, por fim, a terceira modalidade refere-se aos três cursos (Artes Cênicas, Educação Física e Física) que oferecem apenas a Licenciatura, identificada, portanto, como Modalidade Licenciatura e representando 21% dos cursos, conforme quadro 4.

Esse esboço histórico sobre a criação da UFU e seus respectivos cursos de Licenciatura buscou fornecer elementos para melhor apreensão

¹⁸ Coordenadores dos cursos de História, Geografia e Filosofia. Entrevistas concedidas em 10/10, 05/11 e 04/12/1996, respectivamente.

¹⁹ Os cursos de Filosofia e História pretendiam que seus alunos só cursassem a Licenciatura após o Bacharelado. No entanto, eles não têm conseguido defender suas monografias em tempo hábil, provocando uma reestruturação dos cursos no sentido de permitir a Licenciatura concomitante ao Bacharelado (Entrevistas com os coordenadores em 10/10/96 e 04/12/96).

das especificidades de cada curso de Licenciatura, no sentido de compreendê-los inseridos em uma realidade histórico-social mais ampla. Posteriormente discutiremos alguns fatos do contexto atual, procurando compreender as articulações que se estabelecem entre estes e as principais discussões e políticas sobre as Licenciaturas no País.

²⁰ Apenas o curso de Música exige monografia para a conclusão da Licenciatura.

²¹ Justificativa da proposta de Reformulação do curso de Artes Cênicas.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A análise das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU exige que sejam estabelecidos os nexos mais próximos de cada curso com a Universidade, por um lado, e, da mesma forma, com a constituição e características dos cursos de Licenciatura em geral e a realidade nacional acerca da formação de professores, por outro lado. Isso significa apresentar o nosso objeto de estudo - os cursos de Licenciatura da UFU - inserido no contexto do qual é parte. Portanto, neste capítulo pretendemos apresentar as discussões e debates em torno da formação do professor, bem como das Licenciaturas em específico e as recentes políticas educacionais acerca dessa temática.

Para melhor compreensão da situação em que se encontram os cursos de Licenciatura no País e, principalmente, para podermos analisar a problemática acerca das Licenciaturas, em suas inter-relações com os determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais, é necessário apresentar alguns elementos contextuais da sociedade brasileira, da Educação, de modo geral, e da formação de professores, de modo específico.

Vivemos um momento de significativas transformações da sociedade, que têm, entre outras causas a globalização mundial. As empresas multinacionais, que controlam a economia do planeta, pretendem impor um

perfil de cidadão que obedeça minimamente aos padrões “qualitativos” para um bom consumidor de toda a produção da mercadoria considerada essencial para a sobrevivência do novo modelo neoliberal¹ de sociedade.

“O projeto que vem sendo imposto à sociedade brasileira é pautado pela lógica do mercado, cujo ethos competitivo despolitiza o social e adere ao processo de modernização pelo alto. Neste projeto, só são esperados alguns nichos de especialização, dispensando portanto uma educação de qualidade para todos. Assim, para os sempre privilegiados, uma escola de excelência, enquanto para o resto será suficiente uma ‘educação’ via programas televisivos, pois só precisa de um mínimo quem está destinado ao subemprego ou ao desemprego por um modelo de desenvolvimento excludente” (GARCIA, 1996, p.133).

GARCIA complementa essa idéia dizendo que os estudos que vêm sendo produzidos nos países que elegeram o neoliberalismo antes de nós têm denunciado que a competição internacional, conseqüência da globalização da economia, só tem acentuado as desigualdades sociais. Na verdade, a “minoridade de vencedores se apropria de tudo, seja no que se refere à quantidade, seja no que diz respeito à qualidade. Em contrapartida, os salários da maioria vão sendo achatados e o desemprego é crescente” (GARCIA, 1996, p.133). É justamente essa a realidade nacional pela qual passamos, nesse momento de reorganização do País, o que nada mais é do que a adequação do sistema político, econômico e social brasileiro às exigências dos países que controlam o mercado internacional.

¹ Presenciamos o controle da economia pelas empresas multinacionais. Segundo os neoliberais o Estado é muito intervencionista e por isso eles defendem o seu enxugamento através das privatizações. Entretanto, GENTILI (1994) alerta para o verdadeiro interesse desses neoliberais em criar um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático. Na verdade eles precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violento tanto no plano material como no simbólico. O que os neoliberais querem é o fortalecimento do mercado - menos leis, mais competitividade desenfreada. O Estado tem-se tornado apenas um regulador dos contratos jurídicos e repressor dos setores descontentes, os excluídos, que pagam com a vida a conta daqueles que vivem em ilhas de opulência (FREI BETO, 1996).

Nesse contexto, a Educação assume papel fundamental como forte instrumento de adequação dos cidadãos “globalizados”. Prova disso são as recentes políticas educacionais brasileiras que visam adequar a legislação ao mercado econômico exigido pela globalização.

Além disso, presenciamos um grande interesse pela Educação por parte da sociedade, de modo geral: empresas privadas, grupos organizados em partidos políticos, entidades científicas e religiosas, órgãos do governo e até mesmo agências de fomento internacionais, como por exemplo o Banco Mundial. No entanto, o que distingue esses grupos são os diferentes e, às vezes, até divergentes interesses que os movem em busca de seus objetivos.

Melhorar a qualidade do ensino tem sido uma bandeira comum dessas organizações e, no que se refere à formação de professores, tem-se privilegiado a formação continuada ou em serviço². Entretanto, o alerta de ARROYO (1996) é bastante salutar:

“Ultimamente, pensa-se na educação concomitante ao trabalho pedagógico, educação continuada, mas, freqüentemente, se mantém a mesma lógica: completar a qualificação precedente, requalificando em serviço para renovar os processos pedagógicos e, assim, requalificar a baixa qualidade de nossas escolas. A lógica linear continua predominante: qualifiquemos e requalifiquemos os mestres e teremos sistemas escolares de qualidade, pois, se não temos uma escola de qualidade, é porque nos falta qualidade profissional”. (ARROYO, 1996, p.47-48)

Nesse contexto geral da Educação e da formação em serviço, em específico, necessário se faz destacar a participação do Banco Mundial, principalmente através de suas orientações nas reformas educacionais,

² A formação continuada no Brasil ganha campo, principalmente, nas últimas décadas, sob diferentes concepções e formas: desde o entendimento de treinamento numa perspectiva tecnicista e comportamental, até a compreensão, mais recente, de capacitação, na direção da formação continuada e reflexiva do educador.

sendo essa questão mais preocupante do que o volume de recursos que vêm sendo aplicados³ por ele.

Alguns estudos críticos têm revelado uma prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional, além de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade do ensino, mas que, contraditoriamente, implementam a redução dos gastos públicos para a Educação e mantêm-se indiferentes à carreira e ao salário do magistério.

“Assim é que vamos assistindo à ‘naturalização’ dos significados dessas reformas para vários países do Terceiro Mundo: descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridade ao ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino. Suas orientações vão sendo universalizadas, com receituário único, independentes da história, cultura e condições de infra-estrutura de cada um desses países” (WARDE & HADDAD, apud TOMMASI, 1996, p.11).

A política atual, que enfatiza a formação em serviço, é decorrente, sobretudo, das políticas do Banco Mundial, que recomendam a capacitação no trabalho como forma de evitar longos períodos de formação inicial do professorado. Entendemos a importância da continuidade do processo de formação do professor ao longo de sua profissionalização, entretanto, essa etapa não pode ser vista como a substituição de sua formação inicial. Ao contrário, uma política verdadeiramente comprometida com a transformação e melhoria da Educação deve privilegiar e investir tanto na formação inicial, quanto na formação continuada e na carreira docente, tornando essas ações, em seu conjunto, extremamente essenciais para a superação dos problemas ligados à formação do professor.

³ Sobre a trajetória histórica de intervenção do Banco Mundial na Educação brasileira ver FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à Educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.

Entretanto, a concepção de qualidade em educação do Banco Mundial está relacionada com a presença de alguns “insumos” que poderão intervir na escolaridade. Mesmo apresentando nove prioridades, apenas três delas são recomendadas para se investir na Educação: aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar; proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e como compensadores dos baixos níveis de formação docente, e cuja produção deve ficar em mãos do setor privado; e melhorar o conhecimento dos professores, privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância⁴ (TOMMASI, 1996).

Além disso, a avaliação negativa que pesa sobre o desempenho do Banco Mundial é questão *sine qua non* para questionarmos o seu papel na melhoria da Educação no Brasil.

“Após cinquenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta” (SOARES, 1996, p.15).

A Universidade Federal de Uberlândia tem tido papel significativo na implementação das propostas do Banco Mundial no estado de Minas Gerais. Em convênio com a Secretaria Estadual de Educação, a UFU tem coordenado, desde julho de 1997, o trabalho de treinamento de 100.000 professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, da rede estadual e municipal em Minas, nas áreas de Reflexões sobre a Prática Pedagógica,

⁴ As outras seis prioridades são: Bibliotecas; tarefas de casa; experiência do professor;

Português e Matemática, através do Programa de Capacitação de Professores - PROCAP⁵.

Contraditoriamente a todos esses investimentos, presenciamos ações governamentais que têm provocado o acento da crise nas universidades públicas federais do País. A avaliação do ensino superior implementada pelo Ministro da Educação tem tido papel fundamental nesse sentido.

A avaliação tem sido o dispositivo central para a medição dos resultados obtidos pelas instituições públicas bem como a garantia da conquista da tão sonhada “autonomia” universitária. Acompanhamos no momento atual um movimento nacional em prol da avaliação universitária, principalmente por parte do governo⁶.

Desde 1985, com o trabalho do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior - GERES, a política para o ensino superior adotada no Brasil tem-se valido da avaliação como uma das principais chaves da sua articulação. A partir da atuação desse grupo, a conexão entre patamares alcançados na avaliação e patamares de recursos para as universidades tornam-se, inequivocamente, relacionais (MANCEBO, 1998). Vincular os

laboratórios; salário do professor e tamanho da classe (TOMMASI, 1996, p.134).

⁵ O PROCAP é um subprojeto de um Projeto maior denominado Pró-Qualidade, o qual visa melhorar a qualidade da Educação Básica em Minas Gerais. Além disto tal projeto tem como objetivos: “proporcionar aos administradores centrais e regionais instrumentos para tomadas de decisão baseadas em informação adequada; ajudar os diretores de escola a assumir seus novos papéis de líderes e administradores num sistema de Educação estadual mais descentralizado; aumentar o acesso dos professores a oportunidades de treinamento; distribuir um pacote de materiais de instrução, especialmente livros didáticos e de leitura, aos alunos das escolas públicas; melhorar a administração das instalações físicas, de modo a assegurar o acesso equitativo dos alunos às escolas, assim como racionalizar a utilização do espaço escolar” (TOMMASI, 1996, p.208).

⁶ A Lei nº 9.131/95 atribui ao poder público federal a competência de avaliar a política nacional de Educação, através do Exame Nacional de Cursos. Esse exame obriga todos os concluintes dos cursos de graduação do País a fazerem provas nacionais (provão). Tal avaliação estabelece um novo estilo de gestão de política-educacional, que retém no “Núcleo Central” o controle sobre o sistema educativo, sem intervir diretamente na sua gestão. Além disso, o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, estabelece os procedimentos de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior no País.

resultados da avaliação aos recursos financeiros, bem como entender autonomia restritamente como auto-sustentação parece não contemplar os interesses daqueles que acreditam na capacidade da universidade e em sua importância para o crescimento econômico do País, bem como na melhoria na qualidade do ensino para as escolas brasileiras.

Por ter importante papel social, as universidades têm sido alvo de sérias críticas e a própria sociedade tem cobrado que ela cumpra melhor a sua função. Alcançar a mundialização da economia depende também do processo de escolarização da população mundial - tarefa árdua para os países considerados como “emergentes” pelos neoliberais.

As universidades são partes componentes de sistemas bastante complexos, principalmente por serem produtoras e disseminadoras de conhecimentos. Assim, compreendê-las e analisá-las, tanto nas formas como se relacionam com a realidade social mais próxima, quanto nos seus modos de inserção na ordem nacional e internacional do conhecimento torna-se fundamental para o desenvolvimento crítico dessas universidades. Afinal,

“São as universidades, antes de mais nada, que reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e à transmissão do saber: pesquisa, inovação, ensino e formação, educação permanente” (DELORS, 1998, p.141).

Nesse sentido, se acompanhamos o desmonte das universidades públicas, não tem sido muito fácil vislumbrar boas perspectivas quanto à formação de professores nos cursos de Licenciatura. Aliada às críticas que vem sofrendo o ensino superior, de modo geral, percebe-se uma crescente

desvalorização do objeto da Licenciatura, que é a formação do professor, e conseqüentemente a desprofissionalização do magistério⁷.

Para o Presidente da República, os problemas advindos da Educação parecem ser, simplesmente, uma questão de técnica e gerenciamento. Nesse sentido, basta garantir às escolas antenas parabólicas, aparelhos de televisão e vídeo, para que seus problemas sejam solucionados. Assim teríamos a possibilidade de um treinamento em massa dos professores brasileiros, tornando-os meros orientadores de aprendizagem. “É a técnica levada ao seu limite, em que as máquinas substituem os professores e as professoras” (GARCIA, 1996, p.132).

Na verdade, assistimos, de um lado, ao propósito do governo de supostamente salvar o ensino superior dos seus males crônicos e de suas crises de toda espécie, através da avaliação e do controle; de outro, inegavelmente, o de adequar a Educação Superior às necessidades imperativas da modernização e da globalização da economia. A transformação da ciência, tecnologia e informação em forças produtivas, o advento do neotaylorismo na produção e do neofuncionalismo administrativo na reforma do Estado seriam algumas, dentre tantas, marcas específicas desse momento (SGUISSARDI, 1997).

As recentes políticas educacionais que vêm sendo implementadas pelo atual governo corroboram as afirmações apresentadas anteriormente.

⁷ As seguintes manchetes do jornal Folha de São Paulo servem para ilustrar essa afirmação: “Ministro propõe fim de Licenciatura”; “Ministro da Educação quer reduzir a 240 horas o tempo gasto com aulas teóricas para formar professores” (FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 11 de dez. 1996. Cotidiano, 3. p.1, 6.)

Nesse sentido, cabe ressaltar alguns aspectos importantes relacionados à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20/12/96. Vários autores⁸ têm debatido e publicado suas contribuições acerca desse tema, nos dois últimos anos. Além disto, encontros, congressos e conferências têm acontecido no País de modo geral, como forma de incrementar esses debates.

As principais mudanças implementadas pela nova Lei são: a extinção dos “currículos mínimos”, observando as diretrizes gerais pertinentes (Art. 53, inciso II); criação dos Institutos de Ensino Superior para formar o professor; determinação de 300 horas para a Prática de Ensino, com exceção do professor para o ensino superior, e a regulamentação de portadores de diplomas de ensino superior para lecionar no ensino básico. Além disto, a nova LDB tem sido muito questionada por apresentar um caráter essencialmente flexível e enxuto.

Não há como negar a importância dessa Lei para as mudanças no sistema educacional vigente. Segundo Leda Scheibe⁹ (informação verbal), o seu “coração” é a avaliação e esta tem um acento maior no resultado e não no processo. Outra característica bastante forte é a flexibilidade, que, para alguns, significa que a ausência de determinações e seu aspecto objetivo e enxuto oferece aos educadores condições de sair das amarras impostas pela antiga lei. Significa ainda, a possibilidade de preencher os espaços vazios deixados pela própria lei, através de inovações que possam respeitar as

⁸ SAVIANI (1997 e 1998), DEMO (1997), BRZEZINSKI (1997), entre outros.

⁹ Conferência realizada no dia 26 de outubro de 1998 na Universidade Federal de Uberlândia, promovida pelo CETEC com o apoio da Pró-Reitoria de Ensino, cujo tema foi: Diretrizes curriculares: enfoque nas Licenciaturas.

peculiaridades regionais e/ou locais sem o risco de seu descumprimento.

Por outro lado, essa mesma característica de flexibilidade da Lei é criticada, especialmente pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, por apresentar um reverso e a possibilidade de mascarar uma realidade mais limitada do que se houvesse a exigência mínima. Isso se justifica pelo fato de vivermos um precário contexto político e educacional, o qual preocupa por causa das mínimas condições de funcionamento da Educação, principalmente a Educação Superior privada, historicamente conhecida no País. A nova LDB representa, na verdade, a garantia de sobrevivência do sistema privado de Educação no País.

O fato de a LDB apresentar uma característica bastante enxuta tem a intenção de garantir a aplicabilidade de leis complementares como forma de “engessar” o sistema educacional brasileiro, com parâmetros ditados internacionalmente, por exemplo: o fundão, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei federal nº. 9424/96, veio trocar em miúdos os acordos internacionais já assinados em detrimento do funcionamento das políticas educacionais locais. Além disso, há intenção de não ferir susceptibilidades de setores da Educação, tais como o setor privado, confessional e outros.

A Lei flexibiliza bastante o processo de formação do professor, permitindo uma diversidade de currículos de Licenciatura, mas ao mesmo tempo mantém um rígido controle, por exemplo, através do Exame Nacional de Cursos (provão). As conseqüências dessa prática avaliativa são relatadas por SAVIANI (1998), ao afirmar que as escolas particulares que obtiveram baixo desempenho, por sua vez, procuraram obter os planos de curso das

instituições melhor classificadas no “provão” visando adotá-los em seus próprios cursos. Com isto, a “filosofia dos cursinhos” pré-vestibular poderá vir a ser a filosofia a ser seguida pelas instituições privadas de ensino superior no País. Portanto, apesar de não mais existirem os currículos mínimos, as questões do “provão” poderão vir a substituí-los (SCHEIBE, 1998, informação verbal)¹⁰.

Outro aspecto polêmico provocado pela nova LDB refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação - ISE, um novo centro de referência de formação de profissionais da Educação.

O *caput* do seu art. 63 refere-se às responsabilidades desses institutos, permitindo subtrair da ambiência universitária o preparo de docentes para a Educação básica, a formação para a docência dos portadores de diplomas de ensino superior e os programas de educação continuada para os profissionais dos diversos níveis.

Tais competências dos ISE causam perplexidade pelo fato de que, mesmo sendo instalados com propostas político-pedagógicas de qualidade, esses Institutos, extra-universitários, estarão privados da fecundidade do diálogo que se estabelece entre os diferentes saberes produzidos pela pesquisa e pela extensão. A universidade é o local privilegiado para o desenvolvimento desse trabalho pois é essencialmente no seu interior que se desenvolvem práticas e pesquisas que têm permitido conhecer as necessidades dessa formação e oferecer contribuições para melhorá-la. Provavelmente, serão esses ISE, o ambiente de formação docente para os portadores de diplomas de nível superior (BRZEZINSKI, 1997b).

¹⁰ Conferência realizada no dia 26 de outubro de 1998 na Universidade Federal de Uberlândia, promovida pelo CETEC com o apoio da Pró-Reitoria de Ensino, cujo tema foi:

Formar o professor fora da Universidade significa restringir, separar o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica da sua formação, além de aproximá-lo da formação exclusivamente técnica. Significa ainda que a Universidade poderá deixar de discutir a formação do professor. As universidades devem formar os grandes cientistas e as outras escolas ficam responsáveis pela formação do professor (SCHEIBE, 1998). Talvez fosse mais conseqüente estimular o trabalho que já existe no interior das universidades, ao invés de sucateá-las e criar novos espaços fora delas.

Outro exemplo bem característico da política educacional atual para formação de professores é a Resolução nº 2, de 26 de julho de 1997, do Conselho Nacional de Educação - CNE. Esta refere-se à criação de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior como forma de resolver o problema da falta de professores e do professor leigo no País.

Tal Resolução regulamenta o preparo dos portadores de diplomas de ensino superior de diversas áreas do saber para atuarem na Educação Básica, e substitui a legislação anterior sobre os cursos de Esquema I¹¹, além de garantir o cumprimento do artigo 63, inciso II da nova LDB¹².

Segundo BRZEZINSKI (1997b), estamos presenciando o renascimento

Diretrizes curriculares: enfoque nas Licenciaturas.

¹¹. Esquema I é um curso emergencial, regulamentado pela Portaria Ministerial nº 432/71, para formar professores, aproveitando profissionais que já tenham diploma de algum curso superior.

¹² Artigo 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação superior que queiram se dedicar à Educação básica. (Lei nº 9.394, de 20/12/96)

dos programas aligeirados de formação pedagógica. Essa possibilidade poderá provocar a extinção das Licenciaturas plenas, apesar de o Ministro Paulo Renato de Souza dizer que “a Licenciatura Curta” (termo utilizado pelo próprio Ministro), não elimina os cursos regulares de Licenciatura¹³.

A existência de cursos de graduação em qualquer Licenciatura tende a se enfraquecer mais ainda, pois afinal profissionais de outras áreas poderão licenciar-se com apenas 540 horas a mais em seu diploma. É interessante destacar que apenas 240 horas são para aulas teóricas, presenciais ou não, e as outras 300 horas são dedicadas à Prática de Ensino, que poderá ser realizada como capacitação em serviço para aqueles que já trabalham nas escolas (Parágrafo único do art. 5º da Resolução nº 2/97). Essa Resolução visa, na verdade, resolver um problema de desemprego da classe média, e não atender às necessidades de formação do profissional da Educação.

Se por um lado corremos o risco de tornar a formação do professor mais superficial e aligeirada, por outro, as instituições privadas vêm nessa Resolução uma boa opção para aumentar sua clientela, já que são elas que formam maior número de professores no País (Fórum de Licenciatura da USP, 1991).

Finalmente, a LDB representa também a possibilidade de reestruturação dos cursos de Licenciatura através da prática de ensino. De acordo com o art. 65, fica garantido o mínimo de trezentas horas dessa disciplina nos cursos de formação de professores. Discutir o aumento dessa carga horária significa abordar questões consideradas intrínsecas aos cursos

¹³ FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 15 de dez. 1996. Cotidiano, 3. p.6.

de Licenciatura, dentre elas a separação entre a teoria e prática. Além disto, vale destacar que esse artigo da nova Lei tem propiciado a discussão interna acerca dos problemas das Licenciaturas em várias universidades brasileiras, inclusive na UFU¹⁴.

As principais modificações especificamente relacionadas à formação de professores, advindas da atual LDB, são partes componentes do processo de discussão e debates acerca das produções referentes às Licenciaturas. A análise de alguns estudos, diretrizes e princípios que vêm sendo discutidos por associações, órgãos e pesquisadores ligados a essa temática permite o conhecimento dos principais problemas levantados e encaminhamentos propostos para dirimir as dificuldades existentes nesse setor.

De fato, é possível afirmar que, de modo geral, as Licenciaturas no Brasil não vão bem. Falham desde as das Universidades mais sérias até aquelas de escolas que simplesmente fornecem títulos sem a preocupação com um padrão de qualidade. “Imobilismo, evasão, falta de articulação entre a área pedagógica e a de conteúdo específico, alunos despreparados, altos índices de retenção, falta de interesse e motivação, desprestígio, arcaísmo do modelo” são alguns dos sintomas que comprovam as dificuldades por que passam os cursos de Licenciatura no País. É isso, por exemplo, que indica o documento do FÓRUM DE LICENCIATURA DA USP (1991b, p.5).

De acordo com esse documento, as melhores universidades do País funcionam com grande capacidade ociosa, e não conseguiram eficácia em suas várias tentativas de mudança. Por outro lado, as instituições privadas de

¹⁴ A Pró-Reitoria de Ensino da UFU e o CETEC promoveram alguns encontros e reuniões, no final do ano de 1998, com a finalidade de iniciar as discussões acerca das mudanças exigidas pela nova LDB. Entretanto, o envolvimento da comunidade acadêmica foi

ensino superior, na sua falta de seriedade, lançam no mercado professores sem uma capacitação profissional mínima, e estes acabam sendo a maioria, já que os índices de contribuição das universidades públicas para formar os professores é muito menor do que a da rede privada. Em São Paulo, por exemplo, apenas 7% dos professores da rede estadual pública são egressos de uma escola pública de 3º grau¹⁵.

É preciso considerar, porém, uma crise maior, inerente às Licenciaturas. A carreira profissional é, com certeza, um grande nó que contribui para a acentuada crise na formação do professor. A profissão do magistério atingiu um nível tal de desvalorização social que as Licenciaturas são procuradas, em geral, por estudantes que não conseguem ingressar em outras carreiras, seja por despreparo ou por falta de opção de curso noturno, no caso dos que trabalham. Por sua vez, as Licenciaturas têm servido para acentuar a baixa qualidade do ensino fundamental e médio, tornando mais perverso o círculo, acarretando uma grande “espiral descendente” em relação à qualidade e ao padrão desejável de ensino-aprendizagem oferecido aos estudantes em todos os níveis.

Não há como negar, ainda, a necessidade de que essa questão seja considerada a partir de uma inversão de prioridades governamentais e com a aplicação de uma política educacional séria e conseqüente no âmbito nacional.

As análises das práticas de formação do educador apresentadas por um grupo de alunos e professores do Departamento de Educação da

inexpressivo. Já a UFMG promoveu um Fórum de Licenciaturas em 1997, o qual teve como propósito discutir e reformular a Prática de Ensino nos seus cursos de Licenciatura.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ, por ocasião de uma pesquisa que examinou as práticas de formação do educador em instituições de ensino superior ainda em 1987 (FÁVERO, 1987), já apontavam, em seus resultados, a necessidade de: maior participação das Licenciaturas no processo decisório dentro das Instituições de Ensino Superior - IES; maior integração entre as unidades responsáveis pela formação de professores; revisão do enfoque dado aos conteúdos trabalhados nos cursos de formação de educadores; redimensionamento do estágio supervisionado e da prática de ensino; reformulação das Licenciaturas em geral, exigindo-se, no interior das IES, melhor explicitação da função do Bacharelado e da Licenciatura como cursos de formação profissional; reformulação dos cursos de Pedagogia, indicando, entre outros pontos, a extinção urgente das habilitações tradicionais, em nível de graduação, tal como eram estruturadas.

Mais de dez anos se passaram e, basicamente, continuam sendo essas as reivindicações da comunidade acadêmica. Isso comprova quão lento é o processo de construção das propostas e políticas educacionais de modo geral e justifica-se, especialmente, pela ausência de políticas sérias que incorporem os estudos e pesquisas realizadas no seio da produção acadêmica.

Alguns encaminhamentos dados por movimentos sociais organizados, que buscam propostas políticas embasadas em estudos científicos comprometidos politicamente com a defesa de uma formação de qualidade para os profissionais da Educação, também têm apresentado importantes contribuições no sentido de discutir e orientar as reformulações curriculares para os cursos de formação de professores no País.

¹⁵ No Brasil, o Ensino Superior de modo geral está concentrado no ensino privado. Em 1990 representava 61,3% das matrículas contra 20,4% em instâncias federais, 13% em estaduais

As ações do Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED, da ANFOPE, como também iniciativas de grupos de trabalho das Licenciaturas inseridas em Instituições de Ensino Superior, entre as quais se destacam as experiências do Fórum de Licenciatura na USP, na UNICAMP, na UFMG, congressos e encontros de modo geral têm sido exemplos importantes no sentido de apresentar recomendações e princípios norteadores para a discussão e reflexão acerca da reformulação de cursos de Licenciatura no Brasil.

Em 1991, a USP organizou um fórum para discutir e apontar alternativas para os problemas advindos dos cursos de Licenciatura. Intitulado Fórum de Licenciatura da USP, esse evento apresentou alguns princípios, dentre os quais destacamos:

- A Licenciatura deve ter um vínculo orgânico com a escola básica;
- Ensino e pesquisa devem permanecer integrados;
- Cada Licenciatura deve ser pensada na sua especificidade e amplitude, por todas as unidades que contribuem para a sua grade curricular;
- Deve-se propiciar a cada licenciando maior liberdade e responsabilidade na escolha dos componentes e caminhos de sua formação pessoal e profissional;
- A interdisciplinaridade e a complementaridade das áreas devem pautar a formação profissional e do cidadão, com vistas à sua atuação efetiva no mundo contemporâneo (USP, 1992).

Também na UFMG realizou-se evento de caráter semelhante. O Fórum das Licenciaturas da UFMG (1997), através de conferências, debates, relatos

e 5,3% em municipais (DURHAM, 1993).

de experiências, permitiu o levantamento de alguns pontos importantes para se considerar enquanto eixo das discussões:

- A universidade deve definir o seu papel na formação de professores para o ensino básico. O projeto político-pedagógico é essencial para que se possa articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- É preciso que avance o projeto no sentido de criar ações coletivas entre as Escolas que trabalham o conteúdo específico e a Faculdade de Educação;
- Articular formação inicial com a formação continuada;
- A prática como eixo formador do professor;
- As questões pedagógicas devem ser trabalhadas o mais cedo possível e não no final do curso;
- A universidade deve criar um espaço institucionalizado de estudos, pesquisa e discussões sobre a formação inicial do professor (núcleo temático);
- A universidade deve criar espaços de formação em serviço para os seus próprios docentes, professores das Licenciaturas.

Além desses fóruns, desde 1989 a ANFOPE vem discutindo a questão da formação do profissional na perspectiva de que suas instâncias passem a se referir, articuladamente, às mesmas diretrizes gerais ou aos grandes eixos curriculares expressos em uma base comum nacional.

A discussão da base comum permaneceu nos encontros posteriores da ANFOPE, ampliando-se através da reflexão sobre a dicotomia “teoria-prática”, o que revelou uma crítica superadora do primeiro encontro, no sentido de garantir-se a indissociabilidade entre teoria e prática (1990). Assim, princípios centrais foram afirmados e reafirmados.

A base comum ficou definida como um conjunto de diretrizes que demarcam o núcleo essencial da formação do profissional do ensino através dos seguintes eixos norteadores:

- uma concepção de homem voltada para a construção de uma sociedade mais humana;
- uma sólida base teórica, que permita a intervenção de acordo com as necessidades da realidade;
- a gestão democrática, enquanto eixo curricular que passa pela construção de uma concepção de profissional que atenda a uma perspectiva sócio-histórica de intervenção social, e não exclusivamente a uma perspectiva de mercado de trabalho;
- o trabalho coletivo e interdisciplinar no interior dos cursos.

Por último, o documento final do IX Encontro Nacional da ANFOPE (1998) continuou apresentando importantes recomendações para orientar as discussões e reorganizações dos cursos de formação de professores, considerando, inclusive, as mudanças advindas da nova LDB. As recomendações foram, basicamente:

- a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
- a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
- o trabalho pedagógico como foco formativo;
- a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;

- a ampla formação cultural;
- a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;
- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da Educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.

Enfim, são essas algumas das diretrizes que têm indicado a necessidade de os cursos de formação de professores serem reformulados e repensados, com o intuito de se alcançar melhor qualidade na formação de professores e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino e da Educação no País. Entretanto, a implementação e concretização de tais indicações envolve maior complexidade no que se refere à realidade educacional brasileira. Cabe, portanto, analisarmos a realidade específica da UFU e seus cursos de Licenciatura, segundo suas reais condições, sem entretanto deixar de considerar a importância desses estudos, discussões e debates já travados ao longo da história da formação de professores no Brasil.

No próximo capítulo apresentaremos as análises acerca dos objetivos dos cursos de Licenciatura da UFU explicitados em suas propostas curriculares. Através dessas análises pretendemos discutir as intenções dos cursos referentes à formação de professores, bem como relacioná-las com as produções e publicações encontradas a respeito dessa temática.

CAPÍTULO III

OS OBJETIVOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFU

O nosso propósito para este capítulo é analisar os objetivos dos cursos de Licenciatura da UFU, expressos em seus planos curriculares. Através desses documentos procuramos explicitar as principais intenções referentes à formação do professor. Vale ressaltar que nem sempre foi possível perceber distinção entre os objetivos do Bacharelado e da Licenciatura.

Os objetivos representam, na verdade, os resultados e processos esperados no trabalho coletivo envolvendo os professores e os alunos. Através deles expressamos os conhecimentos, as habilidades e os hábitos que desejamos que sejam assimilados ao longo do processo ensino-aprendizagem.

A importância dos mesmos está em sua capacidade de explicitar propósitos quanto ao desenvolvimento esperado, portanto não há prática educativa sem objetivos. É a partir da realidade sócio-cultural, política e econômica que os objetivos poderão transformar-se em guias eficientes para conduzir o processo de ensino aprendizagem rumo à formação de um indivíduo crítico e consciente (LIBÂNEO, 1991).

As finalidades das disciplinas integrantes do currículo escolar estão determinadas por propósitos humanos atrelados a interesses individuais e coletivos que surgem e se desenvolvem nas bases materiais da existência humana, como é o trabalho, e, portanto, os objetivos escolares expressam

necessidades e interesses sociais impossíveis de ser modificados individual e voluntariamente ou a partir de uma prática isolada.

“Os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade” (LIBÂNEO, 1991, p.122).

Analisar os objetivos dos cursos da UFU significa, nesse sentido, apreender os resultados esperados e identificar as indicações, às vezes genéricas, a respeito da organização curricular e do perfil do professor a ser formado, mesmo sabendo que nem sempre os verdadeiros objetivos são os proclamados (ESCOBAR, 1997).

Num primeiro momento, procuramos apenas identificar os objetivos que se repetem entre os quatorze cursos de Licenciatura pesquisados, explicitando assim os propósitos mais comuns encontrados nos planos curriculares quanto à formação do licenciado e do bacharel. Ao mesmo tempo procuramos analisá-los tendo como base a produção teórica acerca dos principais eixos que vêm sendo discutidos no meio acadêmico quanto à formação de professores e quanto, especialmente, aos cursos de Licenciatura.

Num segundo momento, passamos a analisar os objetivos agrupando-os em categorias temáticas. Esse trabalho nos permitiu uma análise mais profunda, no sentido de explicitar algumas opções político-pedagógicas presentes nas propostas, bem como o comprometimento dos cursos em relação à realidade em que estão inseridos.

Formar o professor para o ensino de 1º, 2º ou 3º graus

Formar o professor para atuar no ensino de 1º, 2º ou 3º graus - hoje ensino fundamental, médio e superior, respectivamente, segundo a nova LDB - foi o único objetivo que se repetiu em todas as propostas curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU.

Os diversos cursos revelam desde a intenção de capacitar professores, garantindo domínios de conteúdos tanto específicos quanto pedagógicos, até a intenção de ampliar a profissionalização no campo específico de formação na região. A título de exemplo apresentamos, abaixo, alguns desses objetivos:

“Formação de professores de Educação Artística especializados em Artes Cênicas para o ensino de 1º e 2º graus e que possam também exercer atividades próprias da criação artística no teatro” (curso de Licenciatura em Artes Cênicas).

“O objetivo do curso é a formação de profissionais capazes de atuar na área de Educação como professores de Ciências do 1º grau, de Biologia no 2º grau, e de áreas afins no 3º grau” (curso de Licenciatura em Ciências Biológicas).

“Profissionalizado para o 1º e 2º graus, o curso visa à formação de um profissional adequado para a Educação” (curso de Licenciatura em Artes Plásticas).

“Conhecimento de técnicas de ensino para exercer o magistério com eficiência, no ensino de 1º e 2º graus” (curso de Licenciatura em Geografia).

Esses objetivos apenas confirmam as intenções dos cursos da UFU quanto ao oferecimento da habilitação profissional de Licenciatura. Entretanto, por si sós, eles não respondem com clareza o que representa formar o professor para atuar na Educação básica. Diante disso, serão os outros objetivos que nos permitirão uma análise das reais intenções expressas nos Planos Curriculares em estudo.

Formar o professor pesquisador

Outro objetivo pretendido pela maioria dos cursos - onze dos quatorze - refere-se à pesquisa. Nos objetivos, tanto gerais quanto específicos, foram encontradas claras intenções de fomentar a pesquisa como experiência importante para a formação do profissional. No entanto, algumas observações fazem-se necessárias. A primeira delas refere-se ao fato de que na maioria dos cursos, os objetivos tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado serem apresentados indistintamente. Assim, os objetivos referentes à pesquisa podem aplicar-se exclusivamente ao Bacharelado, à Licenciatura ou a ambos.

A segunda observação diz respeito ao oferecimento de disciplinas de pesquisa para os licenciandos da UFU. Estas, aparecem apenas em sete dos onze cursos que formulam objetivos direcionados para a formação do pesquisador, conforme descrevemos abaixo:

- a) na modalidade Bacharelado mais Licenciatura, nos cursos de História e Psicologia¹, nos quais são oferecidas as disciplinas Métodos e Técnicas de Pesquisa em História, Monografia I e II, no primeiro, Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia, no segundo;
- b) na modalidade Bacharelado e/ou Licenciatura, nos cursos de Música e de Ciências Biológicas, os quais oferecem as disciplinas Pesquisa em Música I e II, Metodologia Científica I e II, no primeiro, Métodos e Técnicas de Pesquisa, no segundo, todas obrigatórias para a Licenciatura;

¹ O curso de Filosofia compõe a modalidade Bacharelado + Licenciatura, entretanto não oferece nenhuma disciplina na em pesquisa.

c) na modalidade Licenciatura, no curso de Educação Física que oferece a disciplina Metodologia da Pesquisa, como obrigatória, e Pesquisa em Educação Física, como optativa.

Uma última observação relaciona-se ao tipo de pesquisa que vem sendo desenvolvida por intermédio desses cursos. Verificamos que a ênfase dessa produção está em temáticas da área específica do curso e não em assuntos relacionados à Educação. Isso demonstra que o objetivo de formar o professor pesquisador, apesar de formulado nas propostas dos cursos, encontra nexos frágeis no que se refere ao oferecimento de experiências que viabilizem sua consecução.

Constatamos também que três cursos² não mencionaram em seus objetivos nenhuma intenção direta ou indiretamente ligada à formação do pesquisador.

Os objetivos de formar o pesquisador se concretizam através das disciplinas de pesquisa³, das monografias exigidas na conclusão do Bacharelado, dos projetos de iniciação científica e do Programa Especial de Treinamento - PET⁴.

É oportuno ressaltar que os principais debates acerca da formação do professor têm evidenciado a importância da pesquisa como uma habilidade a ser desenvolvida durante a formação inicial do professor. O trabalho de pesquisa pode alterar substancialmente a formação desse profissional, pois tem sido uma forma concreta de mudança dos próprios métodos de ensino,

² Artes Cênicas, Educação Física e Física.

³ As disciplinas são: Métodos e Técnicas de Pesquisa; Metodologia Científica; Iniciação em Pesquisa ou Pesquisa na área do conteúdo específico, como em Música, por exemplo; Orientação de Pesquisa e Monografia.

que na maioria das vezes são verbalistas e livrescos (FREITAS, 1992a).

Além disso, como afirmam DEMO (1992) e FAZENDA (1998),

“É mister, no desafio de compor o progresso técnico com o humanismo, imprimir nos educadores e na universidade como um todo o compromisso com a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas, a crítica e a criatividade, superando-se a cópia da cópia, o mero ensino e a mera aprendizagem” (DEMO, 1992, p.26).

*“a formação do professor pesquisador ocorre a partir de uma profunda consciência da importância da apreensão de diferentes óticas teóricas. Esta formação teórica multiperspectival, quando cuidada em suas diferentes possibilidades provoca a análise e dinamização da prática vivida - pesquisar conduz ao exercício da dúvida - pesquisa. Ao aprender a duvidar o professor questiona e ao questionar torna-se **autor** (grifo da autora) de novas e mais propícias teorias sobre Educação.” (FAZENDA, 1998, p.438)*

Assim, a pesquisa na formação do professor exige que se discutam pelo menos dois temas: a relação ensino-pesquisa e a dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura.

A lei 5.540/68, responsável pela reforma do ensino superior no Brasil, trouxe consigo o estímulo ao debate no que se refere à indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Principalmente após essa Reforma é que começam a surgir pesquisas ligadas ao ensino. PEREIRA (1996) traz alguns posicionamentos acerca dessa questão.

De um lado estão aqueles que questionaram o duplo papel do professor. Como ser bom educador e bom pesquisador ao mesmo tempo? As características de um bom professor são diferentes e, às vezes, até antagônicas em relação às características do bom pesquisador. (NAGLE, *apud* PEREIRA, 1996)

⁴ PET: programa financiado pela Capes para acompanhar os alunos que obtenham melhor rendimento durante a graduação, preparando-os e treinando-os para a pesquisa até o ingresso no Mestrado.

De outro lado estão os que pensam que separar o ensino da pesquisa significa acentuar a cisão entre teoria e prática. DEMO (1992) acredita que a pesquisa é inerente ao trabalho do professor. É a pesquisa, como propiciadora de condições de elaboração própria, que lhe facultará assumir atitude crítica e criativa.

E há ainda aqueles que tomam uma posição intermediária nesse debate. Ensino e pesquisa devem ser entendidos como partes das atividades didáticas, eles devem se desenvolver de modo integrado e não desvinculado. “O ensino se ritualiza se não for associado à investigação, mas isto não significa que o mesmo indivíduo deva ser esperto nas duas técnicas”. (GIANNOTTI, *apud* PEREIRA, 1996, p.50).

Compõe também esse quadro a difícil realidade em que se encontram os cursos de Licenciatura. A falta de prestígio da área pedagógica e a dificuldade de articulação entre ela e a de conteúdo específico, para citar apenas alguns problemas, são intimamente relacionados ao preconceito amplamente constatável de que pesquisa em ensino é “pesquisa subalterna”. Essa situação foi denunciada também no FÓRUM DE LICENCIATURA DA USP (1991b, p. 13): “Instituições Universitárias sérias e mesmo organismos de fomento não valorizam, e muito menos estimulam pesquisa em ensino”. Os debates ocorridos por ocasião desse evento reafirmam a importância de propiciar o avanço do estado do conhecimento nesse terreno, de forma que a pesquisa sobre ensino e aprendizagem, em áreas específicas do saber, deixe de ser oficialmente considerada e tratada como uma atividade de segunda categoria. No entanto, o “incentivo passa por explicitação de prioridades e alocação de verbas”. Assim,

“A universidade precisa, de forma decidida e clara, através de medidas concretas, inverter no seu interior mesmo a concepção generalizada que tem de serem os cursos de Licenciatura menos nobres do que os Bacharelados, de ser a pesquisa em ensino um desvio, no máximo tolerável, em relação à norma culta” (FÓRUM DE LICENCIATURA DA USP, 1991b, p.13-14).

Essa idéia corrobora a dicotomia vivida entre os Bacharelados e as Licenciaturas. A grande maioria dos estudos são unânimes quanto à questão do privilégio do Bacharelado em relação à Licenciatura. Isso acontece, especialmente, porque o Bacharelado tem sido o *locus* “natural” da formação do pesquisador.

CARVALHO (1987) chama a atenção para os “pré-conceitos” que se tem a respeito dos cursos de Bacharelado e Licenciatura:

“o primeiro domina o conteúdo, são os que sabem; quem faz Licenciatura não é competente; para quem vai fazer Licenciatura, basta ensinar o mínimo referente ao que será dado na escola de 1º e 2º graus; o nível dos alunos das Licenciaturas é muito baixo e eles não detêm os conhecimentos mínimos, dificultando qualquer aprofundamento.” (CARVALHO, 1987, p.845)

No Brasil, a pesquisa científica na graduação tem sido responsabilidade quase exclusiva dos cursos de Bacharelado. Como conseqüência, os temas de pesquisa desenvolvidos por esses cursos têm-se restringido às áreas de conteúdo específico. Dos nove⁵ coordenadores entrevistados, apenas um apresentou trabalhos de monografias de conclusão do Bacharelado referentes ao ensino e/ou à Educação⁶. Segundo esses

⁵ Coordenadores dos cursos de Licenciatura em: Artes Cênicas e Música; Artes Plásticas; Educação Física; Filosofia; Geografia; História; Letras; Física e Ciências Biológicas.

⁶ No curso de Ciências Biológicas já foram defendidas seis monografias com temáticas sobre a Educação: *Encontros e desencontros da Educação sexual em Uberlândia - MG*, de Ediléia Soares Pereira (1996); *Déficit visual e comportamento na sala de aula: um estudo com alunos de primeira à quarta série do ensino fundamental, na cidade de Uberlândia*, de Elisabete Chirieleison Fernandes (1996); *A utilização do livro didático de Ciências pelo professor: necessidade de análise e seleção*, de Maria do Socorro Silva Ferreira (1995); *Educação sexual para deficientes mentais: opinião de pais e professores*, de Lara Cristine da Silva (1994); *Relações entre Educação ambiental e ensino de ciências na 5ª série do ensino*

coordenadores, pesquisas sobre o ensino, ou mesmo sobre a Educação de modo geral, não têm tido espaço e nem tampouco têm sido incentivadas pelos professores/orientadores das monografias. A título de exemplo apresentamos abaixo um trecho da entrevista realizada com a coordenadora do curso de Licenciatura em História da UFU, quando perguntamos a respeito da proposta do curso para formar o professor.

Por que se nós invertemos o processo, o que vai acontecer? Ele sai com a Licenciatura em 1º lugar, aí ele sai com uma formação mais ou menos, ele não vai permanecer pra fazer o Bacharelado no sentido de que o Bacharelado significaria a elaboração de uma pesquisa, de um conhecimento final. Agora o que justificaria ser professor sem essa preparação? Seria professor sem ter condições de produzir um conhecimento? Não sei se ficou claro, mas é essa a lógica que está nesse fluxograma, por isso nós soltamos o bacharel primeiro. (Coordenadora do curso de História, entrevista concedida em 04/12/96).

Segundo CARVALHO (1987), as Licenciaturas têm sofrido uma certa discriminação, ora por não proporcionarem um estudo dos conteúdos específicos com a devida profundidade, ora por não possibilitarem aos seus alunos a experiência de trabalhar com a pesquisa. “Os alunos que optam pela Licenciatura se sentem discriminados e a maioria deles, evitando a rejeição de seus pares e professores, freqüentam simultaneamente os dois cursos” (CARVALHO, 1987, p.845).

A existência dessa discriminação é percebida, por exemplo, no discurso de alguns coordenadores, como pode ser observado nos trechos transcritos abaixo:

“O aluno que vai fazer Bacharelado, ele vai se tornar um profissional com uma formação mais completa, (...) de tal forma que o seu conhecimento seja mais dirigido para a pesquisa em

fundamental, de Vanessa Beatriz Monteiro (1994); *Orientação sexual na escola: realidade e perspectivas*, de Claudiene Santos (1994).

Física. O estudante de Licenciatura, ele terá uma visão geral, evidentemente também geral das disciplinas, porém essas disciplinas não são tão aprofundadas com formalismo mais específico como é feito pro Bacharelado” (coordenador do curso de Licenciatura em Física, entrevista concedida em 22/11/1996).

“O curso de Licenciatura Plena destina-se à formação de professores para o ensino fundamental e médio com habilitações específicas em Matemática, Física e Desenho.

*O curso de Bacharelado visa à formação básica do profissional em Matemática, preparando-o para empreender **estudos mais avançados** (grifo nosso), principalmente em nível de Pós-Graduação, que o habilitem para o ensino universitário e para atuação na área de pesquisa científica em problemas que envolvam matemática” (Proposta de Reformulação do curso de Matemática).*

De qualquer forma, a existência da dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura persiste na UFU e a maneira como essas duas modalidades são tratadas nos currículos reflete a separação entre ensino e pesquisa existente, de modo geral no meio acadêmico.

Nesse sentido torna-se cada vez mais necessário instaurar o debate no interior da Universidade como forma de buscar caminhos para formar o professor pesquisador e superar os problemas existentes.

Formar o professor crítico, reflexivo e criativo

Os objetivos que se referem ao desenvolvimento da reflexão, do pensamento crítico, sistematizado e criativo compõem o grupo dos objetivos que se repetem em nove⁷ das propostas analisadas (Quadro 7).

⁷ Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História e Música.

É razoável alegar que 64% dos cursos de Licenciatura ao menos expressam em seus objetivos a preocupação em formar o professor crítico, reflexivo, consciente de sua condição e sujeito em sua realidade social. Apesar disso, os objetivos dos cursos nem sempre demonstram claramente o entendimento do que venha a ser o desenvolvimento da crítica. Os exemplos abaixo confirmam essa assertiva.

“Ampla fundamentação teórica e conceitual sobre as potencialidades estéticas e pedagógicas do teatro (estimular a reflexão crítica e a busca de soluções originais na prática artística e no ensino de teatro)”; (curso de Artes Cênicas)

“buscar a elaboração de um pensamento crítico, reflexivo e criativo.” (curso de Artes Plásticas)

“possibilitando a renovação da vocação crítica das Ciências Sociais, através da valorização da investigação e da reflexão sobre a realidade social. O fortalecimento da reflexão crítica na sociedade a respeito de problemas sociais emergentes nos planos local e nacional”. (curso de Ciências Sociais)

“Analisar criticamente a realidade sócio-educacional desenvolvendo atitudes reflexivas e ético-profissionais diante dela.” (curso de Educação Física)

“Aperfeiçoar e amadurecer a reflexão crítica a nível universitário”. (curso de Filosofia)

“Conhecimento e domínio de métodos e técnicas que permitam o desenvolvimento de atitudes críticas e inovadoras para a aplicação no ensino”. (curso de Física)

“Consciência crítica (conhecimentos teóricos e práticos); profissional atuante na sua realidade sócio-econômica e política”. (curso de Geografia)

“Formação de profissionais que sejam capazes de desempenhar satisfatoriamente as suas atividades, de forma criativa e crítica, no tratamento do seu objeto de estudo e trabalho”. (curso de História)

“Desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, equilibrando a fundamentação teórica com a experiência prática”. (curso de Música)

Destaca-se ainda que, apesar de os objetivos expressarem a intenção de formar professores críticos, não é possível afirmar que isso ocorra, visto que, como afirma GIROUX (1997, p.197), "...os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o *status quo*".

GIROUX (1997) enfatiza, ainda, que formar o professor crítico significa politizar a linguagem do ensino, significa compreender as escolas como locais políticos e culturais e reconhecer que elas representam áreas de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos. É preciso explicitar as relações entre conhecimento, poder e dominação. Para ele a formação crítica "deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora" (GIROUX, 1997, p.27).

Esse autor reforça, portanto, a idéia de que formar o professor numa abordagem crítica significa considerar as implicações pessoais e políticas do ensino e da escolarização, contudo essa perspectiva deve considerar a escola e suas relações com a perpetuação de uma ordem social injusta e implica ajudar professores a agirem na sala de aula, na escola e em outros níveis do sistema, de forma a corrigir tais injustiças. Uma análise atenta dos objetivos voltados para a formação do professor crítico, descritos nos documentos dos cursos, supracitados, permite-nos afirmar que, no mínimo, não tem sido essa a dimensão perspectivada pelos mesmos.

O trabalho interdisciplinar na formação do professor

O desenvolvimento do trabalho interdisciplinar foi objetivo de cinco propostas curriculares⁸ entre as quatorze dos cursos pesquisados. É oportuno ressaltar que não há unanimidade entre os pesquisadores sobre o significado dos diferentes termos utilizados em relação ao problema da interdisciplinaridade. Segundo SANTOS FILHO (1992), por exemplo, a diferença decorre de várias fontes utilizadas, tais como: visão filosófica, opinião sobre o que constitui uma disciplina, diferença de posição sobre a função sócio-política da ciência e do próprio sistema educacional, dentre outros.

Também percebemos essas diferenças nos objetivos estabelecidos nas propostas analisadas. Alguns deles apresentam a interdisciplinaridade simplesmente como forma de oferecer aos alunos a possibilidade de escolher livremente algumas disciplinas para compor o seu currículo. Como é o caso do curso de Artes Cênicas:

“Oferecimento de um amplo leque de disciplinas optativas valorizando assim os princípios da interdisciplinaridade que caracterizam a Universidade contemporânea” (curso de Artes Cênicas).

Encontramos em outros Planos Curriculares objetivos que consideram a interdisciplinaridade como algo intrínseco à própria disciplina. Entretanto não fica muito claro o que realmente se pretende alcançar ao considerar a disciplina em seu caráter interdisciplinar:

“...Além disso, visa a formar bacharéis em Ciências Sociais com qualificação necessária para o exercício das atividades de elaboração, coordenação, planejamento e assessoria, em agências privadas ou governamentais, em cada uma das três áreas - Antropologia, Sociologia e Ciência Política - , ou de forma interdisciplinar” (curso de Ciências Sociais);

⁸ Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Sociais, Filosofia e Matemática.

“Aperfeiçoar e amadurecer a reflexão crítica a nível universitário, desenvolvendo a interdisciplinaridade, em força da própria natureza da reflexão filosófica” (curso de Filosofia);

Outra concepção de interdisciplinaridade encontrada refere-se à integração de disciplinas ou áreas do conhecimento. Os exemplos abaixo ilustram essa afirmativa.

“...política de integração de saberes, de convivência e interação com diversas áreas do conhecimento (curso de Artes Plásticas);

“O curso preocupa-se ainda com a formação de contingente adequado para os cursos de pós-graduação em matemática ou em áreas afins no país e no exterior; com a formação de matemáticos capazes de interagir com outras áreas da ciência e da tecnologia” (curso de Matemática).

Esse grupo apresenta uma visão que se aproxima do conceito de interdisciplinaridade apresentado por PIAGET *apud* SANTOS FILHO (1992, p.64): “interação entre duas ou mais disciplinas relacionadas ou não, através de programas de ensino ou pesquisa, com objetivo de integrar ou coordenar conceitos, métodos e conclusões”.

Entendemos que a interdisciplinaridade representa uma forma de romper com o trabalho fragmentado, alienado do processo de ensino-aprendizagem. Significa, ao nosso ver, tratar o conhecimento através do planejamento coletivo, capaz de estabelecer metas e ações comuns. Afinal, determinados conceitos, princípios, noções e relações perpassam todas as áreas de conhecimento.

O trabalho interdisciplinar e coletivo deve ser um eixo norteador do trabalho docente na universidade, bem como definidor da organização curricular. “A vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de

conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar” (ANFOPE, 1998, p.14). Além desse aspecto, a interdisciplinaridade representa uma importante mudança na formação do professor. Segundo FAZENDA,

*“Ao viver interdisciplinarmente as proposições paradigmáticas o professor é capaz de identificar a origem de suas **matrizes pedagógicas** e analisar o grau de consistência das mesmas, é capaz também de distinguir entre as matrizes que foram incorporadas apenas na dimensão do discurso e as que fazem parte constitutiva do seu **ser professor**. (...) à medida que o professor habitua-se ao exercício de uma prática interdisciplinar, passa a identificar aspectos mais próprios do conhecimento do homem, (...) percebe que a coisa a conhecer não se esgota nela mesma, vivencia a possibilidade de deixar conduzir-se por outras dimensões que não apenas as concretas, ou racionais, como por exemplo, entre tantas, a simbólica. (FAZENDA, 1998, p.445) (grifos da autora)*

Os cursos que apresentam preocupação em formar o professor numa perspectiva interdisciplinar são, com certeza, responsáveis por implementar um perfil diferente para esse profissional. A interdisciplinaridade contribui para que o professor saia da mesmice de sua rotina e busque novos projetos, provocando uma mudança também no comportamento de seus alunos, o que significa “aprender a intervir sem destruir o construído” (FAZENDA, 1998, p.443).

O SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LICENCIATURAS, realizado em Curitiba, no ano de 1994, também reforçou a importância de repensar os currículos, no sentido de torná-los mais flexíveis, além de incentivar maior grau de interdisciplinaridade, como forma de tornar as Licenciaturas mais atraentes.

Aquisição de conhecimentos teóricos e domínio dos conteúdos

Cinco cursos⁹ de Licenciatura da UFU apresentam em seus planos curriculares objetivos ligados à aquisição de conhecimentos teóricos, ou ao domínio dos conteúdos, mas privilegiam-se os conteúdos específicos. Apresentamos abaixo alguns deles, a título de exemplo:

“Capacitar o profissional propiciando-lhe a aquisição de conhecimentos teóricos fundamentais nas áreas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política”. (curso de Ciências Sociais)

“Contribuir para a formação teórica considerando as três funções da Filosofia: especulativa, analítico-crítica, normativa-valorativa”. (curso de Filosofia)

“Desenvolver os estudos que compõem a área de História de modo a integrar os conteúdos específicos a uma formação teórico-metodológica ampliando os horizontes dos alunos com relação ao seu objeto de estudo”. (curso de História)

Fornecer aos seus alunos a formação humanística e cultural necessária à compreensão e integração com a realidade do mundo atual, bem como o instrumento teórico indispensável ao exercício de suas atividades profissionais”. (curso de Letras)

“Conhecimento em profundidade e extensão do conteúdo de matemática na sua visão estrutural e seqüencial, garantindo a integração entre teoria e prática tanto na sua ação educativa como em aperfeiçoamento de estudos”. (curso de Matemática)

Através desses objetivos podemos perceber uma tendência comum aos cursos de Licenciatura, de enfatizar o domínio dos conteúdos específicos como forma de garantir ao profissional a competência necessária à sua profissionalização. Algumas vezes acredita-se que está no Bacharelado a possibilidade de conseguir o conteúdo necessário à formação do professor. O trecho da entrevista transcrita abaixo confirma essa idéia:

⁹ Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras e Matemática.

“Esse professor quando aluno já está, já percorreu a grade curricular pois já está se formando bacharel, ele está pronto em termos de conteúdo pra poder vir a se tornar um professor da rede pública ou de 1º ou 2º grau” (entrevista concedida pela coordenadora do curso de História em 04/12/96).

Alguns autores afirmam que, geralmente, para os professores de conteúdo, o seu propósito é ensinar estritamente os conhecimentos ligados à sua disciplina. Afinal eles não se sentem responsáveis por preparar o professor, mas apenas o especialista na matéria ou o pesquisador. Essa realidade provoca uma grande lacuna nos cursos de Licenciatura, já que os alunos, conseqüentemente, não conseguem fazer relações entre o que aprendem nessas disciplinas e o conteúdo a ser ensinado no 1º e 2º graus. Assim, resta às disciplinas pedagógicas a tarefa de transformar os conteúdos aprendidos em conteúdos pedagógicos, o que acaba não sendo possível tendo em vista a própria limitação dessas disciplinas (FREITAS, 1992a; ARROYO, 1996).

Além disso, muitas vezes, os currículos partem de pressupostos básicos de que basta transmitir conhecimentos e aguardar que os alunos façam, em suas próprias cabeças e individualmente, a integração de todos os conteúdos aos quais foram expostos, ao longo de sua formação. Esse pressuposto desconsidera todo o desenvolvimento da ciência pedagógica como importante para a formação do professor (ARROYO, 1996).

Entendemos, porém, que cabe à escola lidar com diferentes tipos de conhecimento, atitudes e valores que devem ser considerados com suficiente importância para que sua transmissão à geração seguinte não seja deixada ao acaso em nossa sociedade. Compete aos profissionais especialmente

formados (os docentes) no contexto de instituições complexas essa tarefa.

Segundo FORQUIN (1992, p.33),

“é evidente, por exemplo, que os saberes escolares são fortemente marcados pelo modo propriamente escolar de escansão do tempo, a organização dos estudos por anos e a repartição das atividades no interior do ano, a duração dada às seqüências de curso, o ritmo de exercícios e de controles, etc. Além disto, produtos de um processo contínuo de seleção cultural e de elaboração didática, os saberes escolares apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenças funcionais (segundo os tipos e os níveis de ensino, os ramos, as matérias), mas também fenômenos de hierarquização, ou “estratificação”.

Além disso, considerar apenas a formação com base nos conteúdos específicos significa restringir a formação do professor e desconsiderar a complexidade intrínseca à questão. FORQUIN (1992, p.28) reforça essa idéia ao afirmar que:

“A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se geram riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local - o local por excelência nas sociedades modernas - de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos”.

O estudo teórico acerca dos conteúdos da área específica é, indiscutivelmente, fundamental para a formação do professor. Entretanto, há que se considerar também de extrema importância e de grande responsabilidade para os cursos de formação de professores o desenvolvimento de alguns domínios necessários a esse profissional. Um bom exemplo é a capacidade de analisar e selecionar o material a ser ensinado, além de saber justificar a seleção feita. Afinal, saber o que realmente merece ser ensinado para a sociedade atual significa conhecê-la, significa ter a capacidade de identificar o que é fundamental para nossa cultura, significa, ainda, saber que existem as coisas mais gerais, mais

constantes, mais humanamente essenciais, que ultrapassam o conhecimento estritamente livresco.

Além disso, faz parte dos princípios que vêm sendo discutidos ao longo dos nove encontros nacionais promovidos pela ANFOPE, garantir uma sólida formação teórica para os professores. Entretanto, esses conhecimentos teóricos devem advir tanto dos conteúdos específicos quanto dos conteúdos pedagógicos. Essa “a sólida formação teórica” deve acontecer “em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos”. (ANFOPE, 1998, p.54)

Assim, não podemos obliterar a dimensão irredutivelmente normativa de toda intenção da Educação e do ensino. Portanto, a formação do professor deve compreender os domínios ditos fundamentais tanto da área específica, a qual está inerente à disciplina ou matéria a ser lecionada, quanto da área pedagógica, dos conhecimentos culturais, dos valores e das habilidades docentes.

Compreender a realidade sócio-econômico-política e cultural

Para outros cinco cursos¹⁰, compreender a realidade sócio-econômico-política e cultural e utilizar os conhecimentos para modificar a sociedade foram objetivos que se repetiram nas propostas:

“Cumprir um papel humanístico, cultural, técnico e científico através de um elenco de disciplinas obrigatórias. Formação de um profissional adequado para a Educação, tendo uma consciência preparada para as questões políticas, econômicas e sócio-culturais.” (curso de Artes Plásticas)

¹⁰ Artes Plásticas, Física, Geografia, Letras e Matemática.

“Entender a Física como instrumento do homem para a investigação, entendimento e modificação da natureza a benefício da humanidade”. (curso de Física)

“Formar licenciados e bacharéis com compreensão da organização do espaço, através da observação, descrição, interpretação de seus elementos, visando um melhor ajustamento e atuação da sociedade humana na superfície terrestre.” (curso de Geografia)

“Fornecer aos seus alunos a formação humanística e cultural necessária à compreensão e integração com a realidade do mundo atual”. (curso de Letras)

“Preocupar-se com a formação do educador capaz de: compreender a matemática dentro da realidade educacional brasileira no contexto social, cultural, econômico e político da sociedade como um todo”. (curso de Matemática)

Esses cursos demonstram, através de seus objetivos, preocupação com a formação de um profissional que consiga integrar-se socialmente, ou, como afirma LIBÂNEO (1991), um profissional que possa utilizar os conhecimentos na vida cotidiana, tornando os conteúdos conhecimentos vivos, ou seja, significativos.

A preocupação com a realidade sócio-econômica foi importante elemento de discussão da ANFOPE em seu IX Encontro Nacional, realizado em Campinas-SP, em 1998. Em defesa da construção de uma base comum nacional, sem, no entanto, considerá-la como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, esse Encontro procurou aprofundar tal discussão com o propósito de buscar um princípio norteador que expresse a prática comum na formação dos profissionais da Educação. Nesse sentido, o Evento trouxe a concepção da docência como base da identidade profissional de todo educador. Apontamos um dos itens apresentados:

“sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem

como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional" (ANFOPE, 1998, p.13).

A análise desenvolvida até o momento apenas explicita os objetivos que mais se repetem nos cursos. Contudo, essa primeira sistematização nos permitiu identificar algumas características comuns aos objetivos dos cursos. Desse modo, organizamo-los em três categorias as quais expressam as intenções dos cursos com as seguintes dimensões: a) relação Educação e sociedade; b) formação pedagógica; c) domínios / competências / habilidades. É sobre isso que trataremos a seguir.

Relação Educação - sociedade

Nessa categoria organizamos todos os objetivos dos cursos que fazem, de maneira explícita ou não, referências às suas intenções acerca da formação do professor relacionada com seu papel na sociedade. São objetivos que apontam, mesmo que sutilmente, para a atuação do aluno no meio social, que falam de interação e transformação social.

Desenvolver uma visão crítica da sociedade e da Educação é uma intenção comum entre os cursos de formação de professores de modo geral. Mas, paradoxalmente, é também muito comum, ao analisar o trabalho desenvolvido no interior desses cursos, encontrarmos uma formação com ênfase apenas na adequação e aplicação dos conhecimentos assimilados, como forma de atender às necessidades e às condições de modernização e desenvolvimento da Educação e da sociedade.

Nesse sentido, as transformações que a sociedade atual tem sofrido pelo avanço tecnológico, bem como pela sua reorganização e globalização, principalmente da economia, são vistas como transformações naturais e, assim, torna-se imprescindível preparar o professor com competência técnica para garantir a “integração” e a “adaptação” do cidadão a essa sociedade. Essa necessidade de atender às exigências, muito mais do mercado financeiro do que da sociedade como um todo, acaba distanciando da formação dos professores a perspectiva crítica e a discussão de alternativas para a sociedade atual.

Geralmente os objetivos dessa categoria não deixam muito clara a visão de Educação e sociedade presente nas propostas; dão, no entanto, uma idéia de que consideram importante a atuação do profissional na sociedade através de sua integração, ou através de sua reflexão crítica, ou mesmo através da sua compreensão enquanto sujeito histórico. Apresentamos alguns exemplos abaixo.

“Fornecer aos seus alunos a formação humanística e cultural necessária à compreensão e integração com a realidade do mundo atual, bem como o instrumento teórico indispensável ao exercício de suas atividades profissionais.” (curso de Letras)

“Ampliação e enriquecimento da formação profissional do aluno e do professor universitário concomitantemente através de visões de mundo, política de integração de saberes, de convivência e interação com diversas áreas do conhecimento.” (curso de Artes Plásticas)

“O curso se propõe: formar pesquisadores com uma preparação teórica específica, voltada para uma realidade social, possibilitando a ampliação do debate acadêmico na Universidade e o fortalecimento da reflexão crítica na sociedade a respeito de problemas sociais emergentes nos planos local e nacional.” (curso de Ciências Sociais)

“Analisar criticamente a realidade sócio-educacional, desenvolvendo atitudes reflexivas e ético-profissionais diante dela; atuar profissionalmente e de forma dinâmica, respeitando a relação

professor/aluno e contribuindo para sua formação escolar e de cidadania.” (curso de Educação Física)

“Compreender a importância do estudo da História para o entendimento e posicionamento das questões sociais atuais e cotidianas; vincular os conhecimentos acadêmicos à realidade social vivida por indivíduos historicamente determinados, levando-se em conta a realidade do sistema educacional brasileiro, particularmente o ensino de 1º e 2º graus.” (curso de História)

Cabe destacar que apenas os cursos de Ciências Biológicas e Química não explicitaram de nenhuma maneira objetivos que se relacionassem com essa categoria. O Quadro 5 permite visualizar os objetivos desse grupo em cada Licenciatura.

QUADRO 5: Relação Educação e Sociedade

OBJETIVOS	Artes. Cênicas	Artes Plásticas	Ciências Biológicas	Ciênc. Sociais	Educação Física	Filosofia	Física	Geografia	História	Letras	Matemática	Música	Psicologia	Química	Total
Capacidade para observar, interpretar e inter-relacionar os conteúdos específicos considerando seus aspectos sociais, econômicos e políticos/papel humanístico, cultural, técnico e científico/compreender a realidade sócio-educacional.		■					■	■		■	■				5
Capacitar o profissional para problematizar a realidade social e a prática educacional cotidiana onde atua.				■			■								2
Atuar profissionalmente e de forma dinâmica, respeitando a relação professor/aluno e contribuindo para sua formação escolar e de cidadania.					■		■								2
Inserção na vida acadêmica universitária e na cidade.						■									1
Vincular os conhecimentos acadêmicos à realidade social, levando-se em conta o sistema educacional brasileiro.									■						1
Promover melhoria nas relações humanas.													■		1
Compreensão da organização do espaço, através da observação, descrição, interpretação de seus elementos, visando melhor ajustamento da sociedade humana na superfície terrestre.								■							1
Profissional atuante na sua realidade sócio-econômica e política.								■							1
Participar de definições das políticas educacionais, revalorizando o trabalho docente.											■				1
Adequar sua estrutura curricular às mudanças políticas, econômicas e sócio-culturais.												■			1
Preparar profissionais especializados para atuar em órgãos públicos e instituições privadas.	■														1
Manter um centro ativo de difusão teatral.	■														1
Identificar as peculiaridades do ensino formal e não formal, em seus diversos níveis, e ter a capacidade de atuar de forma autônoma sobre elas.					■										1
Desenvolver e empreender propostas psico-pedagógicas vinculadas à realidade sócio-cultural, buscando soluções novas para o processo de ensino-aprendizagem.							■								1
Entender o conhecimento específico como instrumento do homem para a investigação, entendimento e modificação da natureza em benefício da humanidade.							■								1

Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

Formação pedagógica

O interesse pela formação pedagógica do futuro professor é comum nos objetivos contidos nos planos curriculares dos cursos investigados. A preocupação com o ensino fundamental, médio e superior; domínio de técnicas, metodologias de ensino; integração entre os conhecimentos específicos e pedagógicos são algumas das intenções que expressam a preocupação dos cursos com essa dimensão.

Apesar disso, vários autores têm chamado a atenção para o fato de que os cursos de Licenciatura enfrentam graves problemas referentes à formação pedagógica. Dentre outros aspectos, ressalta-se que a dicotomia entre formação pedagógica e formação específica nos diversos cursos representa um grande entrave para a superação de suas dificuldades (DEMO, 1992; FALCÃO FILHO, 1994; PEREIRA, 1996; SCHEIBE, 1998).

Se por um lado, como já dissemos anteriormente, o domínio da matéria a ser ministrada pelo futuro professor por si só não garante a competência desejada e necessária à sociedade atual, por outro lado, somente o enfoque nas metodologias e nas questões do como, por que e para que ensinar também não representa a totalidade da formação profissional do professor. Assim, a superação dessa dicotomia passa pela redefinição dos objetivos, buscando torná-los claros quanto aos domínios básicos para que o professor adquira a tão proclamada “didática” em seu sentido adjetivado.

A observação atenta do Quadro 6, possibilita compreender a dificuldade dos cursos em definir claramente os seus propósitos quanto à

formação pedagógica. Verifica-se, por exemplo, que são bastante incipientes as intenções dos cursos quanto ao que se espera do professor, e o que parece prevalecer é a idéia de que o domínio de métodos e técnicas poderá responder às necessidades desse profissional, o que tem sido desmentido por vários autores que se dedicam ao estudo dos problemas da formação desse profissional¹¹.

Além disso, embora na prática sejam esses objetivos que imprimem um caráter específico para as Licenciaturas, distinguindo-as dos Bacharelados, não ficam claras as condições para alcançá-los, nem tampouco quais as bases teóricas dessa formação pedagógica que se pretende atingir (Quadro 6).

¹¹ Como exemplo podemos citar os estudos de BRZEZINSKI (1992, 1997), CARVALHO (1992), PAGOTTO (1995) e PEREIRA (1996).

QUADRO 6: Formação Pedagógica

OBJETIVOS	Artes. Cênicas	Artes Plásticas	Ciências Biológicas	Ciênc. Sociais	Educação Física	Filosofia	Física	Geografia	História	Letras	Matemática	Música	Psicologia	Química	Total
Formar professores para o ensino fundamental e médio/capazes de atuar na Educação (1º, 2º e/ou 3º graus).															14
Conhecimento de métodos e técnicas de ensino/domínio de técnicas e princípios pedagógicos que permitam a transmissão adequada.															4
Integrar os conteúdos específicos a uma formação teórico-metodológica/atividades didático-pedagógicas.															2
Valorizar a formação pedagógica geral e específica, com ênfase à área de Ciências Sociais.															2
Atuar profissionalmente e de forma dinâmica, respeitando a relação professor/aluno e contribuindo para sua formação escolar e de cidadania.															2
Formar licenciados capazes de: criticar atividades de planejamentos, ter interesse pela pesquisa, capacitar outros profissionais do magistério para a reflexão crítica.															1
Entender as atividades didático-pedagógicas como produção do conhecimento e não como mera repetição de conteúdos prontos e acabados.															1
Assegurar uma formação pluralista, que contemple as diferentes abordagens teórico-metodológicas.															1
Participar de definições das políticas educacionais, revalorizando o trabalho docente.															1
Acompanhar a evolução das ciências pedagógicas.															1
Transmitir adequadamente aos alunos de 1º e 2º graus conceitos básicos do conteúdo específico, desenvolvendo o raciocínio lógico e ágil.															1
Criar métodos novos, aperfeiçoados para a aplicação de teorias nos diversos ramos do saber.															1
Levar em conta o caráter pedagógico implícito ao teatro.															1
Identificar as peculiaridades do ensino formal e não formal, em seus diversos níveis, e ter a capacidade de atuar de forma autônoma sobre elas.															1
Desenvolver e empreender propostas psico-pedagógicas vinculadas à realidade sócio-cultural, buscando soluções novas para o processo de ensino-aprendizagem.															1

Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

Competências e habilidades do professor

A intenção de desenvolver competências e habilidades expressa-se nos planos curriculares indicando objetivos que devem ser alcançados tanto na Licenciatura, quanto, em alguns casos, no Bacharelado, visto que, para alguns cursos a Licenciatura é um complemento do Bacharelado. A título de exemplo, apresentamos algumas habilidades que os cursos esperam desenvolver em seus alunos - futuros professores:

- a) (...) um profissional pesquisador; preparado para atuar como professor nos três níveis do ensino;
 - b) que saiba refletir crítica/criativamente e ser sujeito histórico;
 - c) que trabalhe interdisciplinarmente, inteirando com outras disciplinas;
 - d) que domine o conteúdo, como também as técnicas de ensino na busca da transmissão adequada;
 - e) capaz de relacionar os conhecimentos com a realidade social;
 - f) que seja atualizado (amadurecimento universitário);
 - g) que saiba integrar teoria e prática;
 - h) problematizador;
 - i) capacitador de outros profissionais;
 - j) atuante/comprometido politicamente;
 - k) que faça carreira acadêmica;
 - l) capacidade para atuar em órgãos públicos;
 - m) com atuação autônoma e dinâmica (formar cidadania);
 - n) que contextualize os conteúdos e use os conhecimentos para transformar
- (Quadro 7).

Como pode ser observado nos exemplos acima, de forma geral, as habilidades mais esperadas são as capacidades ligadas à atuação do professor; à pesquisa; à reflexão crítica, ao trabalho interdisciplinar e ao domínio de conteúdo. Todavia, percebe-se que a concepção de docência para esses cursos encontra-se bastante limitada, especialmente quando tomamos como referência o que tem sido debatido nos trabalhos de entidades e de pesquisadores voltados para o estudo desses problemas. A leitura atenta de alguns documentos da ANFOPE, por exemplo, permite observarmos o distanciamento existente entre as concepções dos cursos da UFU e o debate atual.

A necessidade de os profissionais da Educação conhecerem e vivenciarem formas de gestão democrática, bem como apreenderem o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais e entre estes e os alunos, ainda não se expressa como preocupações dos cursos de Licenciatura da UFU.

Nesse sentido, o trabalho coletivo e interdisciplinar pode representar uma saída para a superação desses problemas. Afinal, essas experiências também precisam ser vivenciadas na universidade como forma de possibilitar a apreensão dos elementos essenciais ao trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar. Além disso, conseguir formar um profissional que una teoria e prática, que se comprometa com a sociedade da qual faz parte, que tenha uma sólida formação teórica e entenda a necessidade de se formar continuamente para que possa desenvolver um trabalho realmente competente são algumas das metas básicas que um curso de Licenciatura precisa almejar no sentido de formar um profissional que apresente as habilidades e competências mínimas para atender às exigências da sociedade atual.

convivência e interação com diversas áreas do conhecimento.																	
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

Outros objetivos

Além dos objetivos supracitados identificamos outros, nos planos curriculares nas Licenciaturas da UFU, que além de não se repetirem nos diferentes cursos, não puderam ser agrupados nas categorias expostas no item anterior, quais sejam: relação educação e sociedade, formação pedagógica, e, domínios, competências, habilidades.

Esses objetivos demonstram intenções diversificadas dos cursos, voltados, por exemplo para:

- a) domínio de métodos e técnicas de ensino, no sentido de permitir uma transmissão adequada;
- b) integração entre teoria e prática;
- c) integração entre conteúdos específicos e formação pedagógica;
- d) atualização do profissional;
- e) valorização da formação pedagógica;
- f) ampliação de disciplinas optativas;
- g) formação dos bacharéis com capacidades para elaboração, coordenação, planejamento e assessoria;
- h) e capacitação de profissionais problematizadores da realidade social e da prática educacional, entre outros.

O Quadro 8 permite visualizar esses objetivos distribuídos em seus respectivos cursos.

QUADRO 8: Outros Objetivos

OBJETIVOS	Artes. Cênicas	Artes Plásticas	Ciências Biológicas	Ciênc. Sociais	Educaçã o Física	Filosofia	Física	Geografia	História	Letras	Mate mática	Música	Psicolo gia	Química	Total
Ampliar o leque de disciplinas optativas, buscando a universalização do currículo/flexibilização e abertura/liberdade de opções profissionalizantes.															3
Elucidar e aprofundar o processo cultural latino-americano além de estreitar relações com o núcleo do departamento.															1
Ordenar problemas fundamentais: conhecer, valor, realidade e ser.															1
Estudar história como realidade vivida, criada e recriada pelos homens, sob condições determinadas.															1
Compreender história como ajuda ao entendimento e posicionamento das questões sociais atuais e cotidianas.															1
Formar profissionais para intervirem na área de Psicologia Educacional, Organizacional e Institucional.															1
Definir áreas de atuação para o profissional da área, fundamentadas na percepção e elaboração de conhecimentos específicos e complexos.															1
Redimensionar filosoficamente os elementos básicos pertinentes ao discurso do conhecimento específico.															1
Dinamizar as atividades cênicas em toda a região e estendê-las a outras instituições - disseminar a vivência teatral.															1
Ampliar opções oferecidas pelo curso de Educação Artística.															1

Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

Apesar do importante papel que representam os objetivos das Licenciaturas, visto que os mesmos explicitam propósitos e intenções referentes à formação do professor, o estudo de outros elementos, tais como o perfil do professor e a estrutura curricular dos cursos nos permitirá fornecer uma visão mais completa sobre qual tem sido a contribuição da UFU na construção do perfil de profissionais da Educação.

CAPÍTULO IV

O PERFIL DO PROFESSOR SEGUNDO AS PROPOSTAS

CURRICULARES DOS CURSOS DA UFU

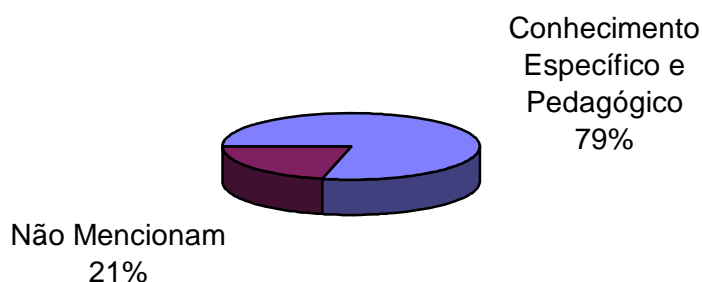
Os dados apresentados neste Capítulo foram obtidos a partir da análise das propostas de reformulação curricular dos cursos, dos projetos de criação e das entrevistas com os seus coordenadores. Analisamos os perfis do professor identificados nos documentos dos cursos pesquisados, bem como buscamos relacioná-los com os objetivos, discutidos no capítulo anterior.

Agrupamos os perfis segundo as três categorias identificadas nos documentos com maior frequência: o domínio do conhecimento específico e/ou pedagógico (Quadro 9); o compromisso social e político/formação crítica (Quadro 10) e o profissional pesquisador (Quadro 11). Porém, nem todos os documentos apresentaram explicitamente o perfil do professor a ser formado. Por esse motivo complementamos as informações acerca desse ponto, com os dados obtidos através das entrevistas realizadas com os coordenadores.

Conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos

Verificamos que 79% dos cursos (Gráfico 1), destacam que o perfil do professor pretendido está relacionado ao domínio de conhecimentos, tanto específicos quanto pedagógicos. 21% dos cursos não fazem nenhuma consideração a esse respeito.

GRÁFICO 1: Porcentagem de cursos que definem como perfil esperado o domínio de conhecimentos



Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

Esses cursos esperam, portanto, dentre outros aspectos, formar um professor que tenha uma visão global do fenômeno específico de seu conhecimento e domínio técnico dos elementos fundamentais da área de atuação; que domine instrumentos, métodos e técnicas, bem como referenciais teórico-metodológicos coerentes; que possua formação generalista e aprofundamento em campos de conhecimento que atendam às suas potencialidades e, que aprofunde seus conhecimentos e tenha acesso aos estudos em nível de pós-graduação.

No Quadro 9 distribuimos esses perfis de acordo com os respectivos cursos em que os mesmos surgem.

QUADRO 9 - Domínio do Conhecimento Específico e/ou Pedagógico

PERFIL DO PROFESSOR	Artes. Cênicas	Artes Plásticas	Ciências Biológicas	Ciênc. Sociais	Educação Física	Filosofia	Física	Geografia	História	Letras	Matemática	Música	Psicologia	Química	Total
Que tenha visão global do fenômeno específico de seu conhecimento e domínio técnico dos elementos fundamentais da área de atuação. Conhecimento em profundidade e extensão do conteúdo, que saiba se expressar através dele.															9
Domínio de instrumentos, métodos e técnicas que respondam a situações concretas e gerais. Referenciais teórico-metodológicos coerentes. Transmissão adequada, instrumental básico.															5
Apto tanto para o exercício do magistério como para a atividade específica do profissional da área. Em condições psicológicas e didáticas p/ o magistério de 1º e 2º graus.															5
Aprofundamento de seus estudos/atualizado. Acesso aos estudos a nível de pós-graduação.															2
Formação prática/teórica e pedagógica.															2
Que saiba aplicar a teoria às necessidades da realidade.															2
Formação generalista, com aprofundamento em campos de conhecimento que atendam às suas potencialidades.															2
Preparado teórica e psicologicamente.															1
TOTAL DE CURSOS															11

Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

Apesar dessa quantidade de cursos que expressam em seus documentos perfis voltados para o domínio de conhecimentos e habilidades tanto específicas quanto pedagógicas, quando perguntamos para os coordenadores dos diferentes cursos, quais as habilidades adquiridas pelos alunos ao cursarem aquela Licenciatura, os mesmos deram as seguintes respostas:

“O aluno deve aprender toda a física básica, não evidentemente como acontece no curso de Bacharelado, não preparando para a pesquisa básica como é a proposta para um curso de Bacharelado. Mas o professor de Licenciatura deve ter uma visão geral de toda a Física.” (coordenador do curso de Física, entrevista concedida em 22/11/96).

“Eu vejo que o exemplo é a melhor forma de ensinar. Não adianta a gente falar e fazer diferente. ‘Faça o que eu falo mais não faça o que eu faço’, não existe isso, as pessoas vêem você fazer e vão fazer igual. E nossos professores têm dificuldades, não têm criatividade pedagógica na sala de aula. Às vezes usou uma transparência acha que estão sendo criativos, que estão usando instrumento pedagógico correto, motivador. Às vezes utilizando uma projeção de slide acha que estão resolvendo o problema. Não é isso! Então a gente tem discutido muito com os nossos professores a tal criatividade pedagógica. E os nossos alunos vão repetir exatamente essa falta de criatividade que nós temos aqui na Universidade”. (coordenador do curso de Geografia, entrevista concedida em 10/10/96).

“O que nós temos tido crescimento no curso de uns quatro anos pra cá é o crescimento da atividade de pesquisa do aluno de graduação quer dizer, não só com aquelas atividades oficiais tipo PET, Iniciação Científica ligada a CNPq, FAPEMIG mas ao processo de pesquisa mesmo que muitas vezes leva o aluno a fazer uma pesquisa com o professor mesmo sem a bolsa. Isso cresceu bastante, eu acho que isso tem vamos dizer assim, tem contribuído em parte, é uma parcela pequena do curso ainda, nós somos um curso hoje de, quando eu peguei a coordenação era 1.000, 1.100 hoje nós devemos estar aí com 700 alunos, nós tivemos reduções temporárias pra julgar o processo de vagas. Então o número de alunos que está engajado nisso não é um número tão grande com relação a esse total, mas têm participado disso, nós temos grupos de discussão, nós temos seminários em que os próprios alunos apresentam esses trabalhos que se discute as questões da licenciatura, isso tem possibilitado uma ligação maior, uma preocupação mais precoce com relação a pesquisa e as questões da sala de aula, várias dessas pesquisas têm se preocupado com as questões da sala de aula”. (coordenador do curso de Letras, entrevista concedida em 25/11/96).

“O que eu posso dizer é que a pesquisa provoca uma tempestade cerebral nesses meninos, mesmo aqueles que não tem tanta maturidade crescem tanto pro senso de pesquisa. Agora pela própria proposta do curso a gente tem visto que eles têm saído muito mais interessados em assumir turmas, por eles reclamarem que chegam com medo de assumir turmas e tal, têm saído até dominando bem porque na prática de ensino a gente vai jogando aos poucos”. (coordenadora dos cursos de Artes Cênicas e Música, entrevista concedida em 06/09/96).

“Ele na verdade, só quando ele chega na licenciatura que ele se depara com a realidade brasileira que abrange escolas estaduais e as escolas municipais que as vezes estará distante dele. É um aluno que normalmente vem, não é regra geral, mas é um aluno que vem de escolas particulares então, tá meio distante essa realidade do ensino de 1º e 2º, como ele se dá. Então, a gente percebe que quando ele chega na licenciatura, que ele começa tomar contato com as disciplinas pedagógicas é que ele começa a ter esse movimento com o ensino público e ele começa a se politizar dentro do curso”. (coordenadora do curso de Artes Plásticas, entrevista concedida em 27/06/97).

Isso pode expressar, como sabemos, que nem sempre as intenções formais se concretizam nas práticas educacionais desenvolvidas no interior dos cursos e, mais do que isso, demonstra o desconhecimento dos projetos dos cursos por parte daqueles que desempenham um importante papel em sua condução.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI aponta algumas habilidades e domínios necessários ao professor, profissional que exerce papel essencial na formação dos cidadãos da sociedade atual que rapidamente se globaliza. Segundo o relatório, os professores têm um papel determinante na formação de atitudes dos alunos perante o estudo. A curiosidade, o desenvolvimento da autonomia, o estímulo ao rigor intelectual e as condições necessárias para o sucesso da Educação formal e da Educação permanente são tarefas básicas desse profissional:

“Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar problemas (pobreza, fome, violência, droga) e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais, desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as idéias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas.

À medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se torna menos rígida os professores devem também esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos.

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (DELORS, 1998, p.154-155).

Por mais exigente que possam parecer essas indicações, como componentes do perfil dos professores, elas expressam algumas necessidades básicas para a sua formação, visto que o caráter amplo da atuação docente traz em sua complexidade a necessidade de atender minimamente às exigências postas pela sociedade atual.

Sabemos, no entanto, que a UNESCO é parte fundamental para a continuidade da implementação da sociedade neoliberal, atendo assim às principais exigências da globalização. Além disso, o Banco Mundial reconhece a UNESCO como forte aliada para seus projetos de educação nos países subdesenvolvidos. De qualquer modo, os perfis encontrados nos cursos de Licenciatura não parecem contemplar nem mesmo os domínios neotecnicistas exigidos pela sociedade neoliberal.

Em contrapartida, a ANFOPE, como já dissemos, também tem apresentado importantes discussões e contribuições sobre a formação do educador de modo geral, e do professor de modo específico, no sentido de

orientar as propostas para formar os profissionais da Educação em nosso País, mas com objetivos bastante distintos da UNESCO. Segundo o documento de seu IX Encontro Nacional, esse profissional deve:

- “ser capaz de atuar nas diversas áreas de educação formal e não-formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional;
- ter uma compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e modalidades;
- ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social;
- compreender como se processa a construção do conhecimento no indivíduo;
- ser capaz de contribuir para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, de forma a consolidar o trabalho coletivo e democrático;
- desempenhar um papel catalisador do processo educativo em todas as suas dimensões, atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional;
- ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações;
- ser capaz de articular ensino-pesquisa-extensão, na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas.” (ANFOPE, 1998, p.52)

Dessa forma, o papel do professor torna-se extremamente significativo na sociedade globalizada. Os amplos domínios que compõem o perfil desse

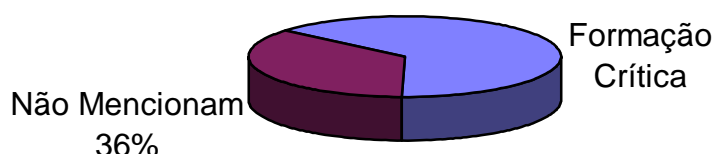
profissional exigem dele conhecimentos sobre a realidade da qual faz parte. Isso significa que o professor precisa ser um profissional amplamente conhecedor da cultura social, além de produtor de conhecimento.

Em nosso entendimento formar um profissional que obtenha o conhecimento teórico básico significa garantir-lhe tanto domínio sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, quanto o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, filosofia, sociologia, geografia, etc.). Afinal serão essas, as condições teóricas básicas para que o professor consiga minimamente responder às questões postas pela prática docente, ao longo de sua carreira profissional. Portanto, valorizar o saber específico e da mesma maneira o saber pedagógico poderá contribuir para que aconteçam importantes transformações na forma de conceber a formação do professor nos cursos de Licenciatura da UFU.

Formação crítica

Dos cursos de Licenciatura analisados, 64% (Gráfico 2) apresentaram em seus perfis características ligadas a uma visão mais ampla da sociedade e a um compromisso político de transformação.

GRÁFICO 2 - Porcentagem de cursos que definem como perfil esperado a formação crítica



Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

Relacionamos abaixo, alguns desses perfis para exemplificar essa categoria:

“Capacidade de efetuar leituras críticas de homem e de mundo que lhes permitam atuar como agente transformador no campo da Educação” (Ciências Biológicas);

“Capacidade de análise e síntese, com ampla visão de realidade e atitude crítica diante dela” (Educação Física);

“Capacidade de transformar os conhecimentos em instrumentos que possibilitem, a si mesmos e aos seus alunos, tornarem-se conscientes da realidade em que vivem” (Geografia);

“Qualificado para atuar, enquanto professor, no processo de formação da consciência histórica coletiva” (História)¹.

No Quadro 10 foram agrupados os perfis relacionados ao compromisso social e político do professor, à formação crítica, criativa e reflexiva. As entrevistas que realizamos com os coordenadores dos cursos permitiu reforçar esse tipo de perfil contido nos documentos.

“a aprendizagem, ela deve possibilitar a reorganização, a ampliação, a mudança de idéias inclusive, mas sobretudo o engajamento com as questões sociais (ininteligível), a gente mora numa cidade, a gente convive com pessoas, a gente tem uma realidade social, ambiental, econômica no país e o professor tem que estar aberto e tem que estar consoante com essa realidade (coordenador do curso de Geografia, entrevista concedida em 10/10/96).

“que ele tenha uma consciência crítica mais apurada. Justamente porque há algum tempo no Brasil que a gente tem neste nível de

¹ Reforma Curricular dos Cursos de Ciências Biológicas (1991), Educação Física (1984), Geografia (1992) e História (1991).

estudo alguma coisa muito pouco crítica, mas alguma coisa quase mecânica em termos de conhecimento voltado para entender o papel do homem na sociedade, pra discutir a questão dos valores, pra discutir, sabe, essas questões de direitos humanos, essas questões de relações de poder, etc. Pra gente é claro que a Filosofia vai fazer isso e sem mais elucubrações, que tipo de perfil, qual é o professor, como ele vai se relacionar com seu aluno em sala de aula” (coordenador do curso de Filosofia, entrevista concedida em 05/11/96).

“Então, a gente percebe que quando ele chega na Licenciatura, que ele começa a tomar contato com as disciplinas pedagógicas é que ele começa a ter esse movimento com o ensino público e ele começa a se politizar dentro do curso” (coordenadora do curso de Artes Plásticas, entrevista concedida em 27/06/97).

O perfil do professor voltado para uma formação mais crítica reforça as intenções acerca da compreensão da realidade sócio-econômica e política encontrada nos objetivos, analisados no capítulo anterior, referentes à categoria relação Educação e Sociedade. Entretanto, vimos que não há, na maioria dos cursos, objetivos voltados para a formação crítica.

O professor precisa ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social. Esse perfil aparece ainda de forma incipiente nas propostas analisadas. Formar um profissional crítico exige, portanto, conhecimento em larga escala das produções e necessidades da sociedade em que vivemos, o que não parece contemplado nem mesmo nos Planos Curriculares.

QUADRO 10: Compromisso Social e Político / Formação Crítica

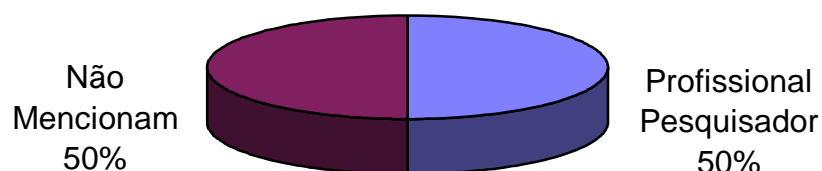
PERFIL DO PROFESSOR	Artes Cênicas	Artes Plásticas	Ciências Biológicas	Ciênc. Sociais	Educação Física	Filosofia	Física	Geografia	História	Letras	Matemática	Música	Psicologia	Química	Total
Capacidade de análise e síntese, com ampla visão de realidade e atitude crítica (atuação) diante dela. Transformar os conhecimentos em instrumento que possibilite a consciência da realidade em que vivem. Espírito crítico objetivo.															6
Consciência das reais necessidades e possibilidades do cidadão e das características apresentadas pela sociedade.															2
Que se ajuste à dinâmica do processo de uma sociedade em permanente transformação. Capaz de responder às expectativas da sociedade e do mercado de trabalho.															2
Consciente/preparado - capacidades profissionais a serviço das tarefas sociais impostas à sociedade onde vive; papel profissional e histórico.															2
Compromisso de ser histórico/agente e objeto, ao mesmo tempo/transformador.															2
Capacidade de identificar necessidades regionais, refletir e decidir de forma autônoma, propor e aceitar mudanças.															1
Condições de liderança e comportamento ético.															1
Profissionais capazes de criticar atividades educacionais e capacitar outros profissionais na reflexão crítica.															1
Qualificado para atuar no processo de formação da consciência histórica coletiva.															1
Capaz de trabalhar para promover a saúde da população.															1
Capaz de atuar nos níveis preventivo e curativo, porém, sempre que possível, privilegiando o primeiro.															1
Profissional vinculado com a dinâmica da vida coletiva.															1
Capaz de facilitar a promoção do desenvolvimento do ser humano, levando em conta sua integralidade, complexidade, com um embasamento dentro de uma visão que englobe aspectos filosóficos, sociais, orgânicos, cognitivos e afetivos.															1
Interesse pelos problemas da sociedade e natureza.															1
TOTAL DE CURSOS															9

Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

O profissional pesquisador

Verificamos que 50% dos cursos (Gráfico 3) apresentaram como perfil características, competências e habilidades relacionadas à pesquisa e à produção de conhecimento. No Quadro 11 foram agrupadas as descrições acerca desse perfil.

GRÁFICO 3: Porcentagem de cursos que definem como perfil esperado o profissional pesquisador



Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

Entretanto, alguns cursos consideram que formar o pesquisador é papel exclusivo do Bacharelado, como é o caso da Matemática, Química, Física e Letras. Outros cursos, apesar de terem apresentado objetivos de formar o pesquisador, não consideraram a pesquisa como elemento componente do perfil do professor. É o caso das Artes Cênicas, Educação Física, Letras, Matemática, Psicologia e Química. Assim, apesar de termos afirmado no capítulo anterior que 71% dos cursos têm objetivos voltados para a formação do pesquisador (Quadro 7), apenas 50% apresentaram perfis direcionados para esse fim.

Segundo DELORS (1998), a pesquisa representa a melhoria do ensino e da pedagogia, além de contribuir para estreitar relações entre os institutos e a universidade. No caso da UFU, a pesquisa pode representar uma aproximação entre o Bacharelado e a Licenciatura, especialmente naqueles cursos que acreditam que pesquisa é papel apenas do Bacharelado.

A pesquisa na formação de professores significa também uma forma de romper com uma “cultura” dicotômica entre ensino e pesquisa, o que tem causado uma certa desvalorização dos que fazem apenas Licenciatura em relação aos que fazem Bacharelado (CARVALHO, 1992).

Em entrevistas com os coordenadores dos cursos, apenas dois deles afirmaram a importância da pesquisa como uma habilidade característica do aluno a ser formado.

“O que eu posso dizer é que a pesquisa provoca uma tempestade cerebral nesses meninos, mesmo aqueles que não têm tanta maturidade crescem tanto pro senso de pesquisa. A pesquisa tem ajudado eles a desenvolverem também essa parte, a ficarem mais independentes, a ir à busca e construir conhecimentos que eles ainda não adquiriram talvez ainda mesmo dentro do curso” (coordenadora do curso de Artes Cênicas e Música, entrevista concedida em 06/09/96).

“O que nós temos tido crescimento no curso de uns 4 anos pra cá é o crescimento da atividade de pesquisa do aluno de graduação, quer dizer, não só com aquelas atividades oficiais tipo PET, Iniciação Científica ligada ao CNPq, FAPEMIG, mas ao processo de pesquisa mesmo que muitas vezes leva o aluno a fazer uma pesquisa com o professor mesmo sem a bolsa. Nós temos grupos de discussão, nós temos seminários em que os próprios alunos apresentam esses trabalhos, que se discute as questões da Licenciatura. Isso tem possibilitado uma ligação maior, uma preocupação mais precoce com relação à pesquisa e às questões da sala de aula, várias dessas pesquisas têm se preocupado com as questões da sala de aula” (coordenador do curso de Letras, entrevista concedida em 25/11/96).

Esses testemunhos confirmam a importância da pesquisa na formação do profissional, para alguns dos cursos investigados.

O curso de Ciências Biológicas, por exemplo, apresenta preocupações com a formação de um profissional capaz de elaborar pesquisas científicas. Apenas esse curso parece considerar o profissional com um duplo papel de cientista e professor, não separando as duas habilidades profissionais. Além disso, como já dissemos no capítulo anterior, esse foi o único curso em que encontramos monografias com temáticas voltadas para o ensino.

O curso de Ciências Sociais especifica apenas para o bacharel a preparação em termos metodológicos e técnicos para a pesquisa e acrescenta a necessidade de treinamentos acadêmicos como forma de atender a esse propósito. Os cursos de Filosofia e História mencionam superficialmente o interesse pela pesquisa e atitudes científicas, enquanto o curso de Música apresenta a preocupação com o caráter científico no trato do conhecimento.

Já o curso de Geografia apresenta a tendência à pesquisa como sendo espírito observador, curiosidade científica, desejo de atualização permanente, facilidade para associar, deduzir e sintetizar.

É importante acrescentar que, apesar de o curso de Física não mencionar em seus objetivos nenhuma intenção de pesquisa, no que se refere ao perfil a proposta curricular expressa a necessidade de desenvolver atitudes científicas, como forma de “conhecer de maneira inteligente”. Além disso, o curso de Educação Física, que está entre os sete cursos que não apresentaram em seus perfis nenhuma característica ligada à pesquisa, revela, em seus objetivos, claras intenções de formar o professor pesquisador.

Portanto, a pesquisa aparece como característica do perfil do profissional em apenas sete cursos. Contudo, nem sempre está relacionada às Licenciaturas.

Ter a pesquisa como elemento que compõe o perfil do professor corresponde aos anseios dos principais movimentos nacionais nos anos noventa. Segundo BRZEZINSKI (1992, p.83), ao formular as concepções básicas para a formação de professores, a ANFOPE apresenta, entre outras, uma concepção de educador que “permite uma sólida formação científica, técnica e política viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira”

O SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LICENCIATURAS (1995), realizado em Curitiba, reafirmou a necessidade de não se desvincular ensino, pesquisa e extensão nos cursos de Licenciatura. Tal condição poderá ocorrer através de estímulo, por meio de bolsas de iniciação científica, para as pesquisas sobre Educação, o que infelizmente se encontra prejudicado pela atual política do governo Fernando Henrique Cardoso, na qual prevalecem os cortes de bolsas para pesquisa, inclusive de iniciação científica.

QUADRO 11: Profissional Pesquisador

PERFIL DO PROFESSOR	Artes. Cênicas	Artes Plásticas	Ciências Biológicas	Ciências Sociais	Educação Física	Filosofia	Física	Geografia	História	Letras	Matemática	Música	Psicologia	Química	Total
Atitudes científicas, iniciação à pesquisa científica.							■		■						2
Capaz de elaborar estudos, projetos ou pesquisas científicas básicas e aplicadas.			■												1
Formação acadêmica como cientista, pesquisador e professor.			■												1
O bacharel: preparação em termos metodológicos e técnicos, para a pesquisa.				■											1
Interesse pela pesquisa.						■									1
Tendência à pesquisa (espírito observador, curiosidade científica, desejo de atualização permanente, facilidade para associar, deduzir e sintetizar).								■							1
Preocupação com o caráter científico no trato do conhecimento.												■			1
TOTAL DE CURSOS			■	■		■	■	■	■			■			7

Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

As discussões acerca da construção de um perfil de professor que consiga realizar suas atividades com competência e contribuir para a formação de pessoas que possam usufruir dos benefícios da sociedade atual vão além do que se espera do professor nos cursos pesquisados. Para formar esse profissional é preciso garantir que os formadores também tenham características de cunho interdisciplinar. Entretanto, essas características nem mesmo aparecem nos perfis das propostas analisadas.

Segundo JENCKS & RIESMAN *apud* SANTOS FILHO (1992), o tipo de docente mais adaptável ao ensino interdisciplinar é aquele descrito como o “acadêmico-intelectual”. Afinal o docente acadêmico tende a vincular-se apenas à sua disciplina e a responder a questões para o avanço do conhecimento restrito a ela. Já o “acadêmico-intelectual”, ao contrário, responde a questões de importância pessoal e social de um modo universalmente compreensível e, portanto, atinge uma audiência maior. Esse tipo de acadêmico teria laços tanto acadêmicos como sociais e provavelmente já teria tido experiência acadêmica fora de sua especialização. Em última instância, porém, o desenvolvimento da interdisciplinaridade depende consideravelmente da “vontade e habilidade dos docentes para sair de sua órbita intelectual, profissional e social costumeira e trabalhar estreitamente com colegas de outras disciplinas acadêmicas”. (SANTOS FILHO, 1992, p.74).

No entanto, os problemas vivenciados pelas Licenciaturas acabam distanciando o profissional de um perfil de professor que atenda a essas exigências e, como diz ARROYO,

“Temos de reconhecer que o profissional que formamos está bem distante do perfil de educador nessa concepção alargada do

processo educativo. É formado apenas para dar conta da visão pobre e estreita de ensino rudimentar, para reafirmá-la em vez de alargá-la” (ARROYO, 1996, p.57).

Em nosso entendimento a consciência da condição histórica em que nos encontramos é base para uma política de formação de professores, no sentido de se afirmar “um perfil específico e único de educador para um sistema único e específico de Educação básica, tal como vem se configurando nas democracias modernas” (ARROYO, 1996, p.53). Assim, a realidade tem mostrado que o professor deverá apresentar um perfil bastante dinâmico e com domínio extremamente amplo tanto dos conhecimentos científicos e técnicos, quanto dos conhecimentos pedagógicos e político-sociais.

No próximo capítulo discutiremos a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura da UFU, de modo que possamos analisar a dimensão mais prática da concretização das propostas neles implementadas.

CAPÍTULO V

A ESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Neste Capítulo analisamos a estrutura e a organização curricular dos quatorze cursos de Licenciatura pesquisados. Através da relação entre os objetivos (Capítulo III), os perfis (Capítulo IV) e a estrutura curricular buscamos compreender as propostas da UFU para formar o professor. Ao mesmo tempo, tentamos explicar os nexos entre os elementos pesquisados e seu contexto histórico, como forma de compor a realidade na qual se apresenta o objeto em estudo.

Estudar a organização curricular dos cursos significa entender a forma como se organiza o processo educativo na formação de professores, ou seja, conhecer o meio proposto para se chegar à concretização dos objetivos e dos perfis pretendidos. Nesse sentido, os temas discutidos anteriormente, tanto nos objetivos quanto nos perfis, serão retomados, algumas vezes, como forma de explicitar suas relações, bem como a coerência e a objetividade (LIBÂNEO, 1991) desses planos, sem, no entanto, desconsiderarmos o currículo enquanto um artefato social e cultural (MOREIRA & SILVA, 1994).

Como afirma SACRISTÁN, o currículo real não se restringe a um “documento” no qual se reflitam apenas os objetivos e planos. As experiências cotidianas acerca da interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais os alunos se relacionam e das atividades concretas que são desenvolvidas, são

muitíssimo mais amplas e mais ricas. “Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem - impõem - todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar” (SACRISTÁN, 1997, p.86).

Por concordarmos com essa definição de currículo, não estaremos considerando os documentos analisados como o retrato fiel das vivências internas dos cursos de Licenciatura. Cabe, então, explicitar os limites deste estudo, pois, afinal, os planos não são suficientemente capazes de incorporar as atividades cotidianas desenvolvidas ao longo das experiências concretas tanto de professores, quanto de alunos e coordenadores dos cursos. Portanto, os documentos ora analisados refletem apenas a declaração de áreas e temas no campo das pretensões e projeções a serem implementadas. O currículo real, no entanto, refere-se à síntese de todo tipo de aprendizagens e de ausências delas que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo formados.

A carga horária dos cursos (Bacharelado e Licenciatura)

1. A carga horária total

A carga horária dos cursos pesquisados varia entre 1.710 a 3.675 horas, tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado. A carga horária média das Licenciaturas é de 2.701 horas/aula e a dos Bacharelados, de 2.541 horas/aula (Gráfico 4).

O valor referente às Licenciaturas aproxima-se da média dos cursos de Licenciatura da UFMG. Algumas críticas foram feitas, por ocasião do Fórum das Licenciaturas (UFMG, 1997), no sentido de que uma carga horária muito grande e, conseqüentemente, com um número excessivo de disciplinas nos currículos, impede que o aluno exerça outras atividades necessárias à sua formação profissional e pessoal, como por exemplo freqüentar bibliotecas, atividades culturais, fazer iniciação científica, envolver-se com o movimento estudantil, etc. Assim, a proposta resultante dos trabalhos e discussões desse fórum sugeriu uma carga horária de 2.400 horas para as Licenciaturas e que essas atividades fossem contempladas.

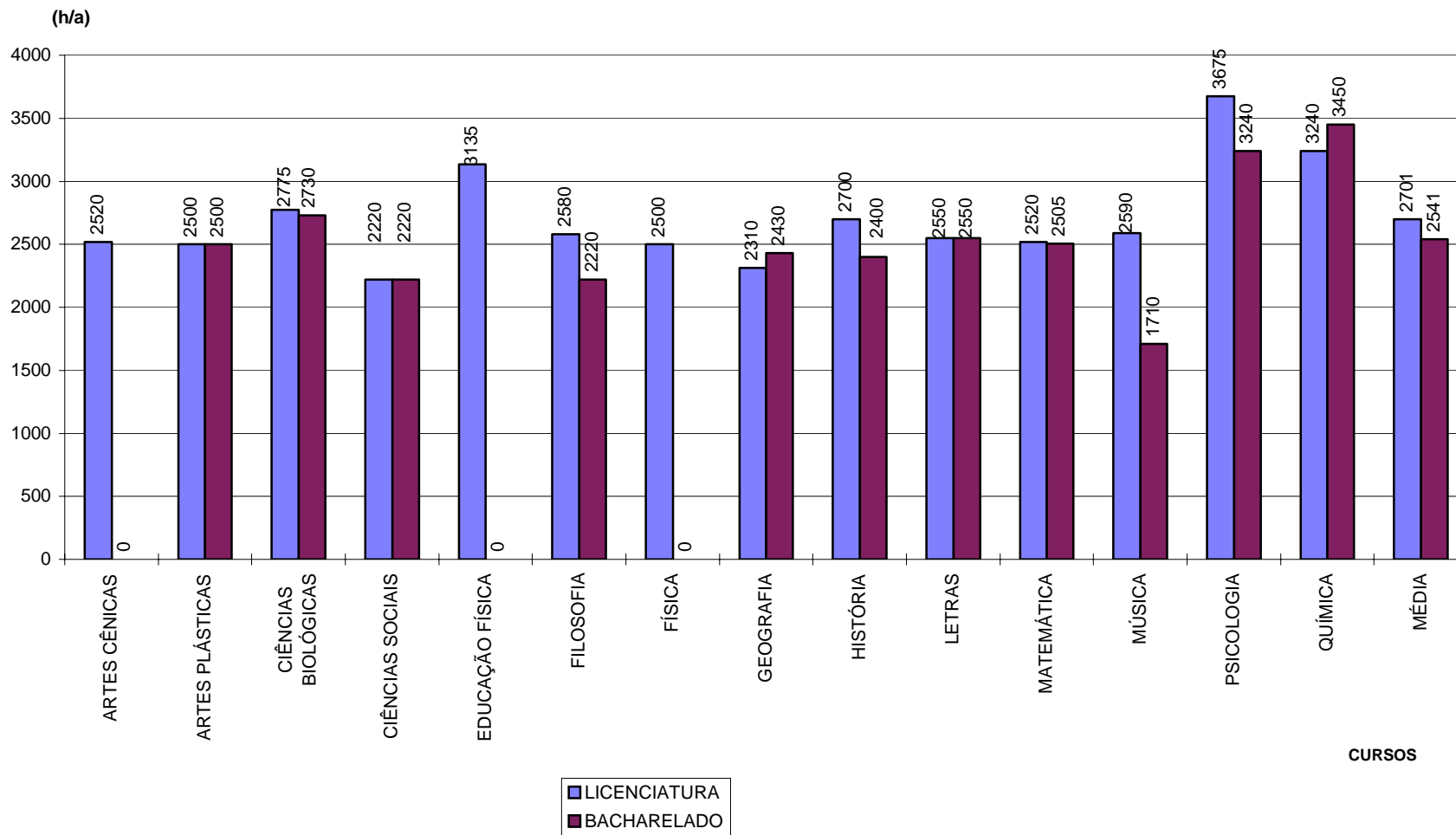
O Gráfico 4 permite uma visualização da carga horária total de cada curso de Licenciatura da UFU em comparação com o Bacharelado naqueles cursos em que são oferecidas as duas habilitações.

Dos quatorze cursos pesquisados, apenas os de Geografia e Química apresentam carga horária maior para o Bacharelado, em média 150 horas a mais. Os cursos de Artes Plásticas, Ciências Sociais e Letras têm carga horária igual tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado. No entanto, na maioria dos cursos¹ a carga horária da Licenciatura apresenta, em média, 339 horas a mais do que a do Bacharelado. Os outros três² cursos não possuem Bacharelado (Gráfico 4).

¹ Ciências Biológicas 45 horas; Filosofia 360 horas; História 300 horas; Matemática 15 horas; Psicologia 435 horas. Essa diferença representa basicamente a carga horária do currículo mínimo obrigatório para a Licenciatura, com exceção de Biologia e Matemática.

² Artes Cênicas, Educação Física e Física.

GRÁFICO 4 - Carga horária total



Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

2. A carga horária das disciplinas pedagógicas

A carga horária total apresentada anteriormente, se relacionada com a carga horária destinada à formação pedagógica dos cursos, permite-nos identificar qual é o espaço reservado especificamente para a formação do professor. O resultado obtido variou entre 300 a 780 horas (Gráfico 5).

Podemos, então, dizer que os alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia freqüentam, em média, 478 horas/aula referentes à sua formação especificamente pedagógica. Essa carga horária representa apenas 17,7% da média da carga horária total das grades curriculares desses cursos.

Se compararmos a Resolução nº 2/97 do CNE, que trata de cursos regulares para portadores de diplomas de ensino superior, por nós questionada anteriormente (Capítulo II), com as grades curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU, verificamos que, para uma proposta que pretende ser emergencial, ela acaba sendo mais exigente do que os próprios currículos analisados, apenas no que se refere à carga horária destinada à formação pedagógica. A Resolução determina 540 horas, incluindo as 300 horas para o Estágio Supervisionado, enquanto a UFU forma o professor com apenas 478 horas, em média, incluindo o Estágio Supervisionado.

As principais críticas de autores contrários a essa Resolução indicam que a formação pedagógica proposta é incapaz de responder às necessidades que se colocam ao professor para atuar na Educação nesse momento de grandes transformações, inovações e exigências (BRZEZINSKI, 1997b). Podemos concluir, portanto, que a formação pedagógica oferecida pela UFU aos futuros professores não atende às necessidades exigidas pelo

contexto atual, no que se refere a carga horária, pois oportuniza menos ainda que a Resolução nº 2/97.

A proposta de reformulação das Licenciaturas da UFMG preocupou-se com esse fato, resguardando que “a formação de professores na Licenciatura plena não deve ser inferior, em número de horas, à formação pedagógica prevista nessa complementação de estudos para que profissionais de outras áreas se tornem docentes” (MORTIMER, 1998, p.7).

No entanto, cabe destacar que os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Física e Química oferecem 615h/a³, 780h/a⁴, 600h/a e 630h/a respectivamente, para a formação pedagógica.

Entretanto, é importante lembrar que o problema advindo da Resolução nº 2/97 não se refere apenas à carga horária. Afinal os cursos que formam professores não trabalham seus conteúdos na mesma perspectiva dos cursos de bacharelados, dos quais são oriundos os candidatos à complementação pedagógica. Os conteúdos ensinados nas Licenciaturas diferem não só pela ausência de formação pedagógica nos Bacharelados, mas também pelo tipo de conteúdo da matéria a ser lecionada.

A nova LDB poderá contribuir para que aconteçam algumas reformulações curriculares nos cursos de formação de professores, no sentido de amenizar distorções como essa. Na UFU, especificamente, vários

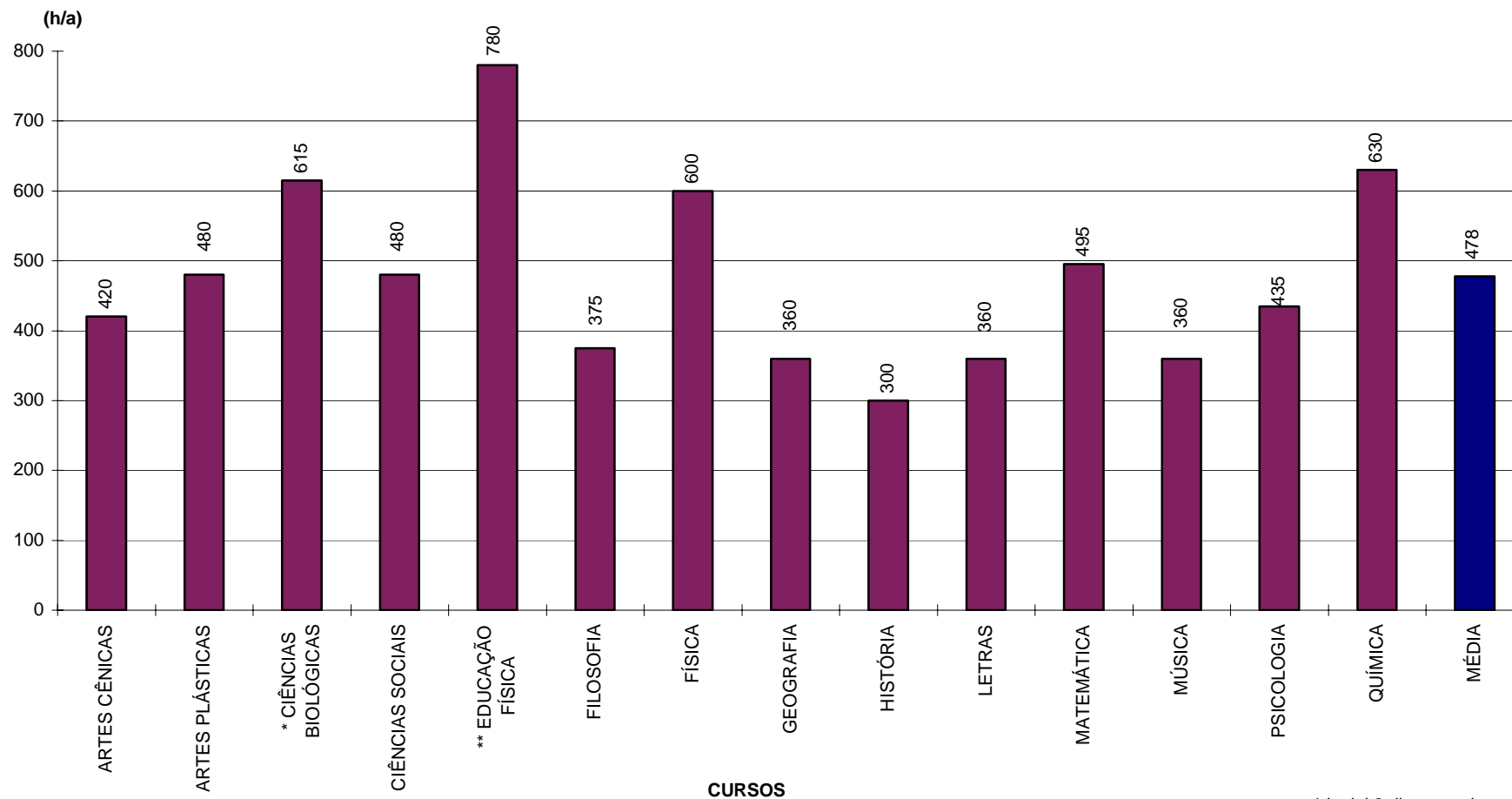
³ Foram consideradas as 120h/a de disciplinas optativas, porque os alunos só podem preenchê-las com disciplinas pedagógicas.

⁴ O curso de Educação Física oferece o “Ensino Vivenciado” como uma atividade curricular obrigatória, com carga horária de 30h/a embutidas na carga horária de suas disciplinas profissionalizantes, num total de onze disciplinas, equivalendo a 330 horas com exceção da Prática de Ensino.

cursos aguardam algumas definições que estão sendo discutidas na conjuntura das políticas educacionais no atual momento, antes de reformularem seus currículos⁵. Especificamente quanto à formação pedagógica, mudanças profundas poderão acontecer, desde uma redução ainda maior da carga horária das disciplinas pedagógicas até do número de disciplinas que comporá essa formação. No entanto, existe uma tendência nacional de reduzir a carga horária dos cursos de graduação de um modo geral, como consequência da flexibilização curricular prevista pela nova Lei. O Gráfico 5 permite identificar a carga horária reservada à formação pedagógica de cada curso de Licenciatura da UFU.

⁵ Dentre as mudanças principais destacam-se a flexibilização curricular, o fim dos currículos mínimos e a Prática de Ensino de 300 horas.

GRÁFICO 5 - Carga horária das disciplinas pedagógicas



* Inclui 2 disc. optativas
** Inclui Ensino Vivenciado

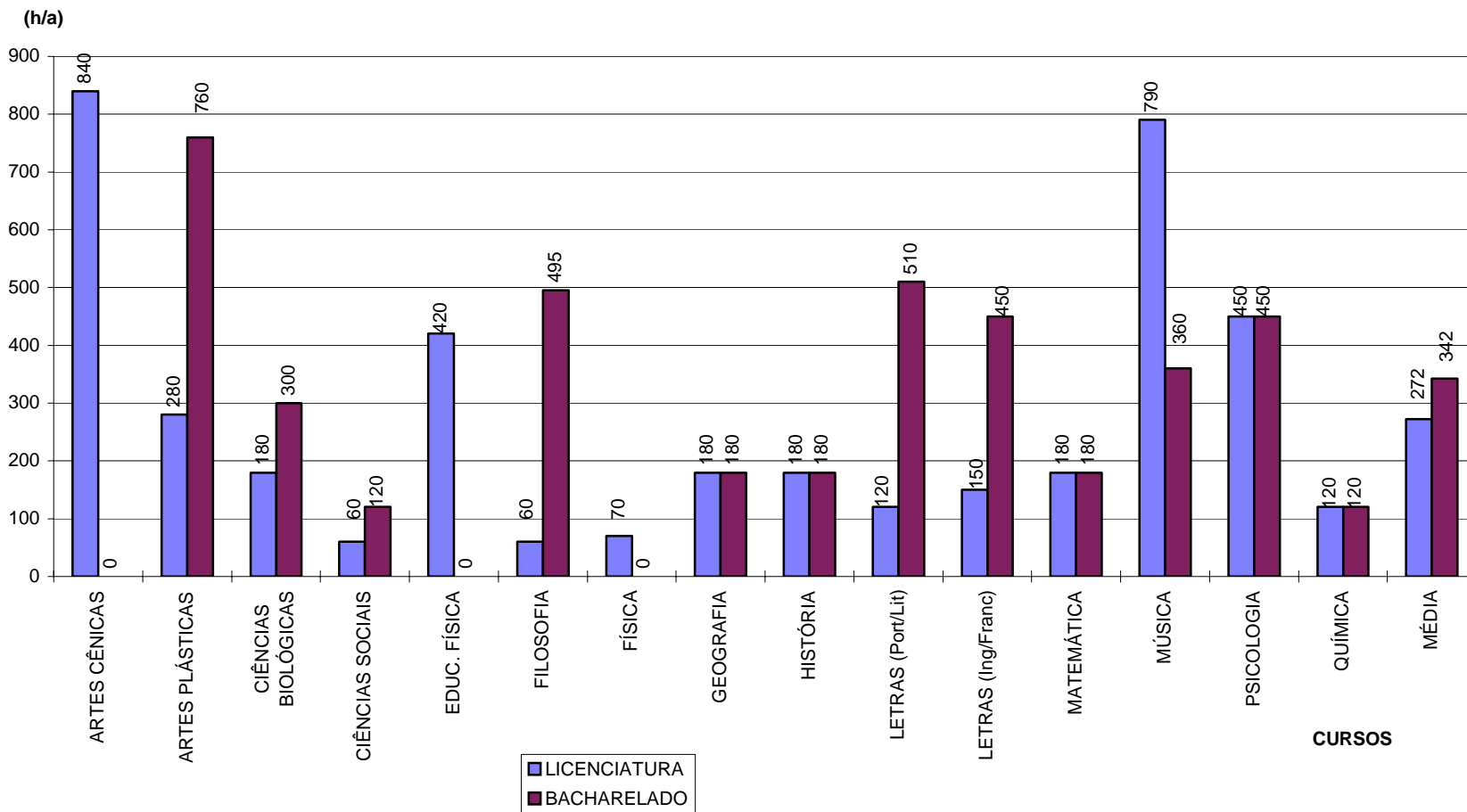
Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

3. A carga horária das disciplinas optativas

Consideramos importante apresentar a carga horária das disciplinas optativas visto que elas representam uma possibilidade a mais de enriquecimento na formação do professor. A média da carga horária das disciplinas optativas nas Licenciaturas é de 272 horas/aula, enquanto que para o Bacharelado é de 342 horas/aula (Gráfico 6). Entretanto, esse dado não garante que o aluno ampliará sua formação pedagógica, pois a carga horária destinada às disciplinas optativas pode ser totalmente preenchida com disciplinas de conteúdo específico, com única exceção para o curso de Ciências Biológicas, no qual, como já dissemos, pelo menos duas disciplinas optativas (120h/a) devem ser pedagógicas, conforme Gráfico 5.

Ao compararmos a carga horária das disciplinas optativas do Bacharelado com as da Licenciatura (Gráfico 6) verificamos que apenas no curso de Música a Licenciatura apresenta carga horária maior. Nos cursos restantes a carga horária é igual (Matemática, Psicologia, Química, História e Geografia), ou a do Bacharelado é bem maior (Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia e Letras).

GRÁFICO 6 - Carga horária das disciplinas optativas



Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

As disciplinas de formação pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFU

1. Currículo mínimo

O antigo Conselho Federal de Educação, instituído pela também antiga LDB, Lei nº 4.024, de 24 de dezembro de 1961, determinou os currículos mínimos dos cursos de Licenciatura. O Parecer nº 292/62 estabelecia que os cursos de formação do licenciado deveriam incluir “matérias fixadas para o Bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio”. Esse Parecer propõe como matérias pedagógicas de caráter obrigatório a Psicologia da Educação, incluindo a da Adolescência e da Aprendizagem, Didática e Elementos de Administração Escolar (substituída por ‘Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau’ pelo Parecer nº 627/69), além da Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado. Segundo CANDAU (1987, p.19), as mudanças propostas pelo Parecer não representaram um avanço significativo em relação à estrutura anterior, na qual se seguia o esquema 3+1⁶.

Na verdade, os institutos responsáveis pela formação do bacharel ficaram com a responsabilidade de oferecer ao licenciando a formação específica, no início do curso, e as faculdades de Educação se responsabilizaram pela formação pedagógica, no final do curso.

⁶ Os cursos eram compostos por três anos de formação na área específica e só depois os alunos cursavam um ano de preparação didática para se tornarem professores.

A formação pedagógica nos cursos de Licenciatura da UFU está restrita, basicamente, ao currículo mínimo segundo a Resolução 9/69, já abolida pela nova LDB. O Gráfico 7 apresenta a relação das disciplinas pedagógicas obrigatórias nos cursos, segundo essa resolução.

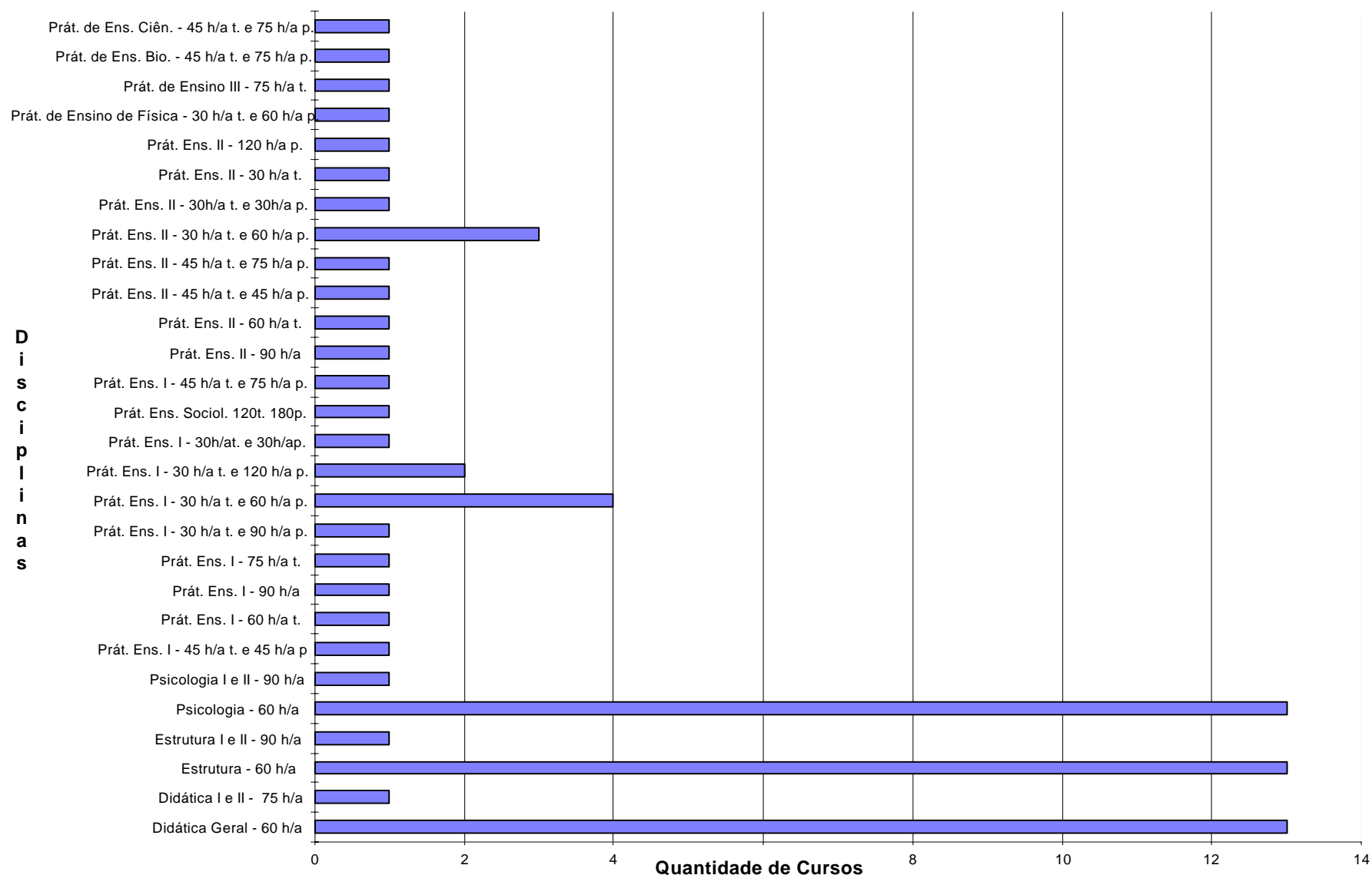
Apenas o curso de Educação Física oferece carga horária maior para as disciplinas do currículo mínimo (Didática I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino I e II e Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, conforme Gráfico 7), entretanto os próprios departamentos responsáveis por essas disciplinas vêm tentando reduzi-las para adequar às outras Licenciaturas, como forma de facilitar o seu oferecimento.

A Prática de Ensino, em alguns cursos, às vezes ultrapassa o mínimo exigido pela Resolução. A carga horária da Prática de Ensino é, em média, de 180 horas entre aulas práticas e teóricas. Destaca-se mais uma vez, o curso de Educação Física através do Ensino Vivenciado. Nessa Licenciatura além da carga horária destinada à disciplina Prática de Ensino, os alunos têm que realizar atividades de ensino, dentro de cada área de profissionalização da Educação Física⁷. Assim o estágio de modo geral acaba perfazendo um total de 390 horas/aula, destoando significativamente das demais Licenciaturas. Além disso, o Ensino Vivenciado possibilita o contato dos alunos com experiências de ensino durante todo o curso, com início no segundo período. Apesar de não termos nos detido em uma análise mais aprofundada dessa prática pedagógica, a experiência do Ensino Vivenciado, no referido curso, indica uma tentativa de superação de algumas das

⁷ As disciplinas são: Handebol II, Desenvolvimento Motor, Atletismo: Saltos, Educação Física Especial Adaptada, Ginástica Rítmica Desportiva II, Natação: Peito e Golfinho, Voleibol: Táticas e Técnicas, Ginástica Artística: Aparelhos, Futebol de Salão, Basquetebol: Aspectos Táticos, Organização e Administração da Educação Física e Desportos e Prática de Ensino.

dicotomias presentes tanto nos cursos que investigamos, como nas Licenciaturas de forma geral, particularmente entre a teoria e a prática.

GRAFICO 7 - Disciplinas pedagógicas obrigatórias - currículo mínimo



Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

2. Outras disciplinas obrigatórias além do currículo mínimo

Alguns cursos oferecem outras disciplinas pedagógicas além das obrigatórias, segundo o Parecer 292/62. O Gráfico 8 permite visualizar esta afirmação. As disciplinas mais comuns nesses cursos são Metodologia ou Didática do conteúdo específico e Projeto Integrado⁸.

O curso de Filosofia oferece, além do mínimo obrigatório, a disciplina Filosofia da Educação como obrigatória e mais uma disciplina optativa com carga horária de 60 horas/aula. No curso de Psicologia, existe uma disciplina pedagógica, além das obrigatórias: História da Educação (30h teóricas e 30h práticas). O curso de Educação Física oferece quatro disciplinas além do mínimo obrigatório: Metodologia do Treinamento Desportivo, Didática da Educação Física, Filosofia da Educação e Ensino Vivenciado.

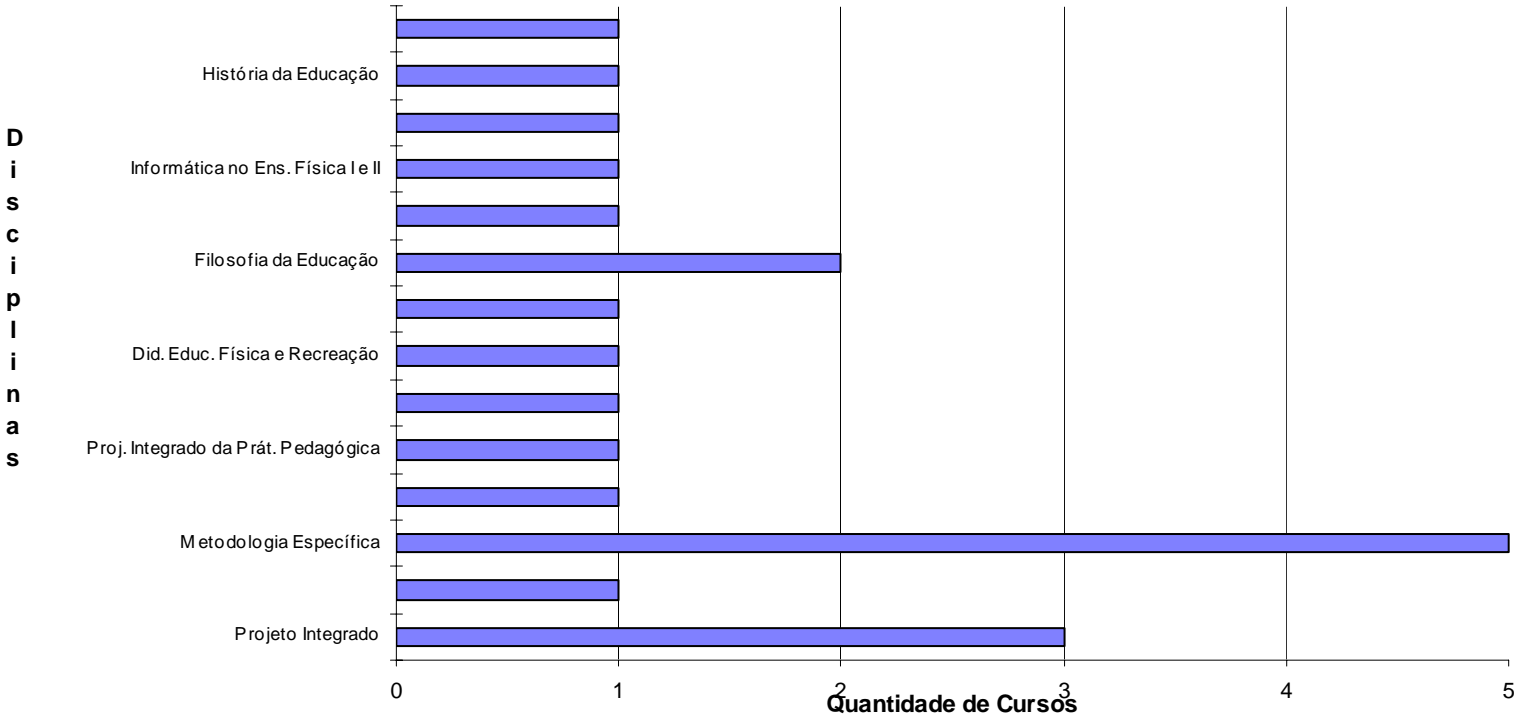
A disciplina Projeto Integrado é oferecida pelos cursos de Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Ciências Biológicas. O curso de Artes Cênicas oferece também a disciplina Metodologia Científica, que foi considerada, em sua proposta de reformulação curricular, como carga horária da formação pedagógica. No entanto essa disciplina não faz parte, na verdade, do grupo de disciplinas pedagógicas, já que estas são especificamente voltadas para formar o professor, o que não é o caso da Metodologia Científica.

Já o curso de Física oferece as disciplinas Instrumentação para o Ensino de Física I e II e Informática no Ensino de Física I e II. O curso de Letras oferece Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa ou estrangeira, além das Metodologias específicas.

⁸ Essa disciplina visa integrar as disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino) desenvolvendo, junto aos alunos, projetos ligados ao ensino. No entanto, geralmente ela é dada por um único professor da área específica.

Apenas os cursos de Ciências Sociais, Geografia e História não oferecem nenhuma outra disciplina pedagógica além do currículo mínimo obrigatório, o que justifica serem os cursos com a carga horária de formação pedagógica mais baixa (Gráfico 5).

GRÁFICO 8 - Outras disciplinas pedagógicas obrigatórias



Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

3. Disciplinas pedagógicas optativas

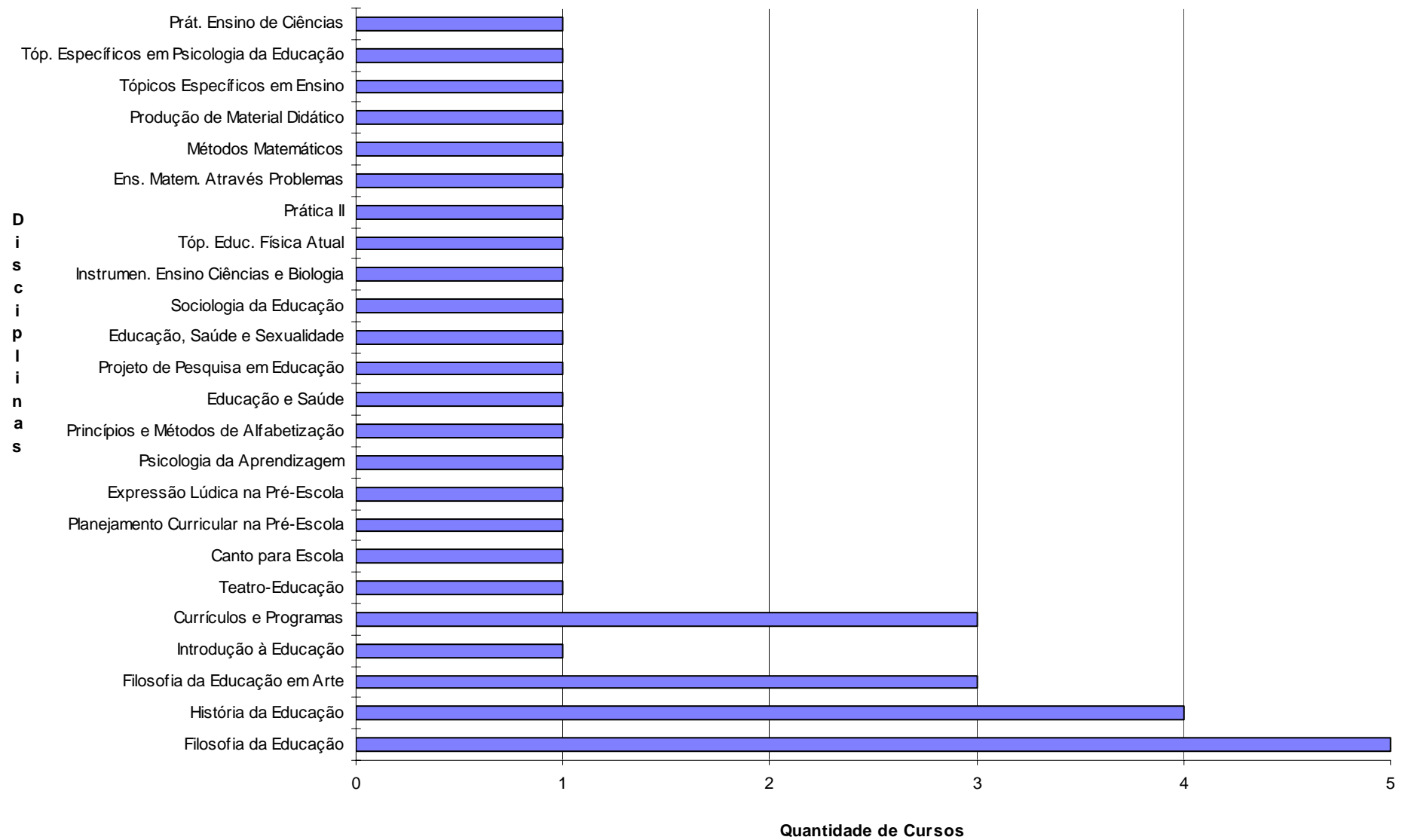
O Gráfico 9 refere-se ao leque de disciplinas pedagógicas oferecidas aos alunos como sugestão para cursarem as disciplinas optativas. História da Educação, Currículos e Programas e Filosofia da Educação em Artes são as disciplinas mais freqüentes nas listas de oferecimento dos cursos, a primeira aparece em quatro cursos e as outras duas, em três⁹. As demais disciplinas pedagógicas optativas, constam apenas em um curso de Licenciatura, conforme o Gráfico 9.

Consideramos importante apresentar esse tópico na organização curricular dos cursos, por serem as disciplinas optativas uma oportunidade para que os alunos enriqueçam sua formação pedagógica, já que os cursos têm propiciado apenas o mínimo exigido por Lei. Entretanto, além de a carga horária destinada às disciplinas optativas ser menor nas Licenciaturas, segundo alguns secretários¹⁰ dos cursos, os alunos não têm escolhido as disciplinas pedagógicas para compor suas cargas horárias. A preferência restringe-se às disciplinas de conteúdo específico.

⁹ Os cursos são: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Biológicas e Filosofia oferecem História da Educação. Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música oferecem Filosofia da Educação em Arte. Artes Cênicas, Ciências Biológicas e Música oferecem Currículos e Programas.

¹⁰ Secretários dos cursos de Geografia, Psicologia, Artes Cênicas e Música. Informação obtida informalmente durante as visitas para a coleta de dados da pesquisa, no período de agosto a dezembro de 1996.

GRÁFICO 9 - Disciplinas pedagógicas optativas



Fonte: Planos Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFU

Os Gráficos 4, 5, 6, 7, 8 e 9 permitem uma visualização geral e comparativa acerca das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU. No entanto, cabe ainda discutir alguns elementos significativos, com o intuito de explicitar os nexos que se estabelecem entre os aspectos analisados.

Os planos curriculares analisados apresentam, de modo geral, os problemas mais comuns enfrentados pelas Licenciaturas no País. As dicotomias Bacharelado e Licenciatura, conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, teoria e prática, ensino e pesquisa são alguns exemplos.

O modelo encontrado corrobora as críticas que vêm sofrendo as Licenciaturas na literatura atual. Para formar o professor parece apenas ser necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a futura ação do profissional. Com esse conjunto de conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas, o aluno terá a oportunidade de aplicá-las a situações práticas de sala de aula, no estágio supervisionado da Prática de Ensino.

No entanto, estudos recentes têm mostrado que o professor precisa ter domínio de uma série de variáveis, como conhecimento de conteúdos, métodos de ensino, conhecimento dos processos de aprendizagem, capacidade de comunicação, domínio de turma e manejo de classe, dentre outros (DELORS, 1998).

No caso específico da UFU, foi possível observar que a racionalidade técnica está fortemente incorporada nos Planos Curriculares analisados. Esse modelo tem-se mostrado inadequado à realidade da prática profissional. Apresentamos a seguir alguns dos problemas identificados nos planos

curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU, relacionando-os com os objetivos e os perfis apresentados nos Capítulos III e IV respectivamente.

Domínio do conteúdo específico e formação pedagógica

Tanto nos objetivos quanto nos perfis das propostas verificamos a importância dada ao domínio dos conteúdos como forma de garantir um profissional bem preparado. A estrutura curricular reforça esses aspectos, já que, afinal, todos os cursos oferecem uma carga horária muito maior para os conteúdos específicos e suas disciplinas, em média, são em número de trinta e três específicas, enquanto apenas seis são pedagógicas. Tal situação apenas confirma as análises realizadas por MENEZES *apud* PEREIRA (1996, p.65) ao afirmar que “o licenciado é concebido pela universidade, hoje, como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia.”

Alguns fóruns de Licenciaturas que vêm ocorrendo no País têm apresentando importantes mudanças no sentido de corrigir essa disparidade na formação do professor. A proposta do Fórum de Licenciatura da USP apresentou um esquema composto de um conjunto básico de disciplinas correspondendo à faixa entre 50% e 65% dos créditos e contemplando as disciplinas tanto de conteúdo específico quanto de conteúdo pedagógico. Um outro conjunto complementar, correspondendo à faixa entre 35% e 50% dos créditos, contempla disciplinas que, associadas, definem uma determinada ênfase na formação do professor, inclusive as optativas (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1992).

O Fórum de Licenciaturas da UFMG (1997) também apresentou sugestões para uma readequação de suas Licenciaturas. A proposta destina 60% da carga horária para a formação básica, com as disciplinas de conteúdo específico, 10% destinado à formação profissional geral, com disciplinas que assegurem a fundamentação geral do aluno para análise e intervenção nos processos educativos e 12,5% para a formação profissional específica, constituída por disciplinas integradoras entre a formação básica e a profissional geral, assegurando assim a preparação do professor para atuar na sala de aula num nível e modalidade de ensino definidos. Os 17,5% restantes destinam-se à flexibilização curricular, com o intuito de garantir uma formação profissional mais diversificada, atendendo à demandas específicas da sociedade e ao interesse do aluno.

Essas experiências podem trazer importantes reflexões acerca das propostas curriculares para a formação de professores no Brasil. Por mais que, historicamente, a UFU não tenha acompanhado as principais mudanças acerca das Licenciaturas no País, como foi o caso da criação das faculdades de Educação, por exemplo, o fato de haver uma mudança interna em sua estrutura decorrente de seu novo estatuto, aprovado no final do ano de 1998, com certeza provocará o debate acerca da atual estrutura curricular dessas Licenciaturas. Afinal os cursos não podem deixar de discutir, ao menos em conjunto, os problemas comuns vividos pelas Licenciaturas.

Outra constatação que se faz com base nas propostas curriculares é que as disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura da UFU encontram-se geralmente nos últimos períodos de suas grades curriculares. Com exceção dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e

Psicologia, todos os outros oferecerem a primeira disciplina pedagógica a partir do 4º período. Vale ressaltar que os cursos de História, Ciências Sociais e Filosofia organizaram suas grades curriculares de maneira que as disciplinas pedagógicas somente apareçam a partir dos três últimos períodos. No caso das Ciências Sociais, todas as pedagógicas estão no último ano da formação do professor.

De maneira geral, podemos dizer que as Licenciaturas da UFU ainda se encontram estruturadas de forma que se assemelham ao antigo esquema 3+1 tão criticado pela literatura atual. Os cursos parecem continuar acreditando que é preciso garantir ao professor a mesma formação do bacharel, com a mesma qualidade de aprofundamento, e que a formação específica é anterior à formação pedagógica. A entrevista com um dos coordenadores exemplifica essa afirmação.

*“Tem uma relação que é óbvia, que é o seguinte, a Licenciatura acontece na seqüência do Bacharelado (...) em primeiro lugar eu preciso ter o filósofo (...) eu acho que o que não podemos fazer é inverter o processo, eu ficar mais preocupado em saber como é que eu vou operar do que saber o que é que eu tenho que operar”.
(ex-coordenador do curso de Filosofia, entrevista concedida em 05/11/96).*

Essa idéia revela como a dicotomia teoria e prática está fortemente arraigada nos próprios formadores. Prevalece a crença de que é suficiente que o profissional saiba o conteúdo a ser ensinado, ou que pelo menos isso é o fundamental. O restante é “dom e arte”. Porém a realidade tem mostrado que essa concepção não reflete o cotidiano do trabalho do professor, pois, embora os cursos de formação insistam em formar o professor “conteudista”, os problemas vivenciados na escola passam, também, pela ausência de domínio de conteúdo do professor. Parece mais sensato considerarmos que

o professor “Há que dominar o conteúdo que ensina. Mas há, também, que saber ‘traduzi-lo’ para a realidade da sala de aula, trabalhando-o em perspectivas psicológica, social, histórica e política. Isso exige formação apropriada do profissional professor.” (BICUDO, 1996, p.195)

Na literatura atual tem sido consenso a necessidade de “oxigenar os currículos” (PERALTA, 1991). Embora o conteúdo da área específica escolhida pelo licenciado seja básico, não há como negar os conhecimentos pedagógicos como fundamentalmente importantes para a formação docente. Além do mais, a interdisciplinaridade na organização curricular e a intercomplementaridade das áreas são imprescindíveis à formação do cidadão e do profissional com possibilidades de atuação efetiva no mundo contemporâneo.

Por outro lado, sabemos que “Ensinar não significa apenas o domínio de uma metodologia, seja ela de caráter didático ou psicológico, da mesma forma que não significa apenas o domínio de determinada área do saber” (FÓRUM DE LICENCIATURA DA USP, 1991b, p.16). Ensinar requer o conhecimento do que se pretende ensinar, o conhecimento daqueles a quem se ensina e o conhecimento de como se ensina.

Separação entre teoria e prática - o lugar da Prática de Ensino

O problema fundamental está relacionado com o fato de a estrutura universitária organizar seus cursos de maneira “etapista” (FREITAS, 1992). Primeiro a abordagem teórica, depois a prática, como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. Para FREITAS, a

raiz desse “etapismo” está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito às disciplinas Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado, as quais não podem estabelecer relações adequadas com a teoria porque esse momento curricular já passou.

Segundo SCHÖN (1995), os currículos que formam professores têm sido bastante normativos. Apresentam primeiro a ciência de base, em seguida a ciência aplicada e, finalmente, um estágio para que os alunos apliquem aos problemas diários da escola as técnicas resultantes das investigações em ciência aplicada.

Dos quatorze cursos pesquisados, dez oferecem a disciplina Prática de Ensino nos dois últimos períodos de conclusão do curso. Três cursos oferecem a mesma disciplina no último período, e apenas um curso oferece Estágio e Prática de Ensino a partir do quarto período do curso. O curso de Educação Física oferece a Prática de Ensino no sexto período, mas o Ensino Vivenciado começa no segundo período do curso. Nem mesmo os cursos mais novos, criados a partir de 1994, apresentam grandes diferenças em relação aos outros. Como já dissemos, prevalece no interior da UFU o modelo tradicional de Licenciatura, mais próximo do antigo esquema 3+1, cabendo à Prática de Ensino a responsabilidade pela aplicação prática das teorias estudadas.

Segundo o documento do Fórum de Licenciaturas da UFMG (1997), o modelo predominante para formar professores é o da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico na sua prática cotidiana de sala de aula. Para

formar esse professor é necessário, portanto, um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases de sua ação. Após ter conseguido obter esse conjunto de conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas, o aluno terá a oportunidade de aplicá-los a situações práticas de sala de aula, no estágio supervisionado da Prática de Ensino. Tem sido esse o modelo implantado nos cursos de Licenciatura da UFU.

O artigo 65 da nova LDB, que estabelece as 300 horas para a prática de ensino, foi responsável por provocar debates a esse respeito no interior de várias universidades.

A UFMG, por exemplo, já discutiu e elaborou um documento contendo uma proposta de implementação das 300 horas de Prática de Ensino (MORTIMER, 1998). O documento incorporou as conclusões mais importantes do segundo Fórum das Licenciaturas dessa universidade, realizado em 1997. Dentre elas destaca-se a importância dada à prática, a qual deve ser considerada nos cursos de Licenciatura como eixo formador do professor da Escola Básica.

Na proposta da UFMG, o estágio faz parte da carga horária das disciplinas de formação geral e específica e não tem existência autônoma. O aluno deve passar por uma transferência progressiva de responsabilidade pela condução do processo de ensino, que vai desde a observação, o acompanhamento até a regência de sala de aula. Esse trabalho deve ser desenvolvido ao longo da formação do aluno e não somente no final do curso, como vem acontecendo na UFU e na maioria das Licenciaturas no Brasil.

Apesar de ainda haver muitas dúvidas quanto à Prática de Ensino, os cursos de Licenciatura da UFU estão apresentando propostas para readequarem suas grades curriculares às exigências da nova Lei. Entretanto isso vem-se dando apenas por iniciativas isoladas. Existem interpretações diferenciadas no interior da universidade quanto à forma de considerar as 300 horas de estágio: se na escola sob a supervisão de um professor, ou se serão disciplinas voltadas para as questões mais práticas do processo de ensino-aprendizagem, podendo ser desenvolvidas na própria sala de aula. Alguns coordenadores de cursos consideram que já estão praticamente dentro da nova legislação, precisando apenas somar a carga horária da disciplina de Metodologia do Ensino com a de Prática de Ensino para o total aproximar-se das trezentas horas¹¹.

No entanto, os cursos de Licenciatura da UFU, infelizmente, têm reformulado suas propostas de maneira isolada, apesar de algumas iniciativas por parte da Pró-Reitoria de Ensino com o intuito de iniciar o debate sobre o assunto¹².

Repensar a Prática de Ensino significa redefinir um espaço próprio do estágio supervisionado na formação de professores. É a possibilidade de romper com um modelo que, além de bastante criticado pela literatura atual, não consegue romper com as práticas pedagógicas dominantes no mercado de trabalho e implementar uma prática alternativa que propicie aos alunos da Escola Básica um ensino de qualidade. (UFMG, 1997).

¹¹ Cursos de Química e Ciências Sociais.

¹² No ano de 1998 a Pró-Reitoria de Ensino realizou alguns encontros e reuniões para discutir os cursos de Licenciatura da UFU, dentre eles o encontro com a prof^a. Leda Scheibe, já citado anteriormente.

Para tanto, romper com a divisão do conhecimento em áreas e disciplinas, a forma organizacional predominante nos planos curriculares, representa a possibilidade de se pensar a formação cultural do cidadão de maneira mais ampla, tendo em vista que essa organização deixa de lado o significado cultural de aspectos gerais e o modo como estes aspectos gerais afetam os aspectos específicos. Segundo ARROYO,

“A formação cultural do cidadão não pode reduzir-se à soma de saberes e habilidades adquiridos por área ou disciplina. Há um campo-síntese no qual se expressa o projeto cultural e formador. Um campo de saberes que o professor tem de dominar e que não se esgota na soma dos saberes e metodologias que cada profissional deve dominar como alfabetizador, matemático ou historiador. A prática tem mostrado que organizar o trabalho com base nesses recortes não permite dar conta dos saberes, da cultura e das expressões simbólicas acumuladas historicamente. A experiência tem mostrado que, se por um lado essa organização tão recortada do trabalho escolar permite aprofundar e sistematizar os conhecimentos de cada campo do saber, por outro ela tem deixado de fora dimensões gerais da formação humana próprias de um projeto de educação universal.

Falta-nos valorizar, como um campo específico da educação de todo cidadão, as dimensões gerais do saber e da cultura, da construção do conhecimento, dos valores e das identidades, um campo ignorado em nossa tradição. É o projeto realmente educativo, formador, referido à formação básica, universal e que dá sentido a cada campo especializado do conhecimento. Temos de reconhecer que, sem dúvida, o conhecimento socialmente relevante se elabora nas áreas do saber especializado, mas não podemos esquecer que há outros saberes e significações da cultura e que há interferências complexas entre o conjunto de saberes que compõe o avanço cultural e civilizatório nas sociedades modernas. Esse conjunto de saberes, valores, símbolos da cultura básica são os referenciais nucleares para a maior parte dos indivíduos, para a reprodução da maior parte das dimensões de nossas vidas e para a construção de nossa identidade como sujeitos sociais. Esses saberes não se esgotam nem nos rudimentos preparatórios para entender as várias disciplinas, nem no conhecimento organizado nas disciplinas escolares” (ARROYO, 1996, p.64).

As habilidades do professor

O objetivos dos cursos de Licenciatura da UFU apresentados no Capítulo III apontam para um profissional que tenha conhecimentos pedagógicos, habilidades de pesquisa, formação crítica, domínio do conteúdo, entre outras características. Alguns perfis também reforçam tais intenções. Assim, procuramos encontrar na estrutura curricular não só disciplinas, mas uma organização curricular que favorecesse a concretização de tais metas.

Quanto à pesquisa, identificamos nos objetivos de onze cursos intenções de desenvolver habilidades acerca dos conhecimentos científicos e da pesquisa (Capítulo III). Já no perfil do professor encontramos apenas sete cursos que apresentaram perfis ligados ao profissional pesquisador (Capítulo IV). E, finalmente, ao analisarmos as grades curriculares dos cursos, identificamos que apenas oito cursos oferecem disciplinas que poderão oportunizar ao aluno uma formação voltada para a pesquisa.

Essa situação reafirma o que já vínhamos apresentando sobre a pesquisa e seus dilemas nas Licenciaturas de um modo geral. Confirma-se que a pesquisa é considerada como responsabilidade maior dos Bacharelados. Além disso, não encontramos nenhuma disciplina especificamente voltada para a pesquisa em Educação, o que reforça que as Licenciaturas não têm dado muita importância para o desenvolvimento de pesquisas nessa área.

Procuramos também nas grades curriculares indícios que pudessem apontar para a concretização dos objetivos relacionados à formação crítica do professor, bem como uma visão ampla da sociedade e do contexto em que vivemos. Se, pelo menos em nove cursos, há pretensão de formar um

profissional crítico e reflexivo, espera-se que as disciplinas desenvolvidas nos cursos também apresentem um caráter crítico. Entretanto nossa pesquisa não teve alcance suficiente para averiguar essa condição. Percebemos, contudo, que existem algumas disciplinas que não estão estritamente ligadas aos conteúdos da área específica da formação do profissional e que, por esse motivo, podem ampliar a visão de sociedade, favorecendo a efetivação dos objetivos ligados ao aspectos críticos da formação do professor.

Alguns cursos, por sua essência reflexiva e questionadora, já propiciam aos alunos uma formação mais crítica, como os de História, Ciências Sociais e Filosofia¹³. As disciplinas, encontradas nas grades curriculares dos cursos, que poderiam cumprir um papel mais reflexivo foram Filosofia, Sociologia, Ética Geral e Antropologia. Apenas sete cursos¹⁴ oferecem pelo menos uma dessas disciplinas. Os três cursos da área das ciências exatas (Matemática, Física e Química) não oferecem nenhuma dessas disciplinas. A grade curricular desses cursos é composta fundamentalmente por disciplinas de suas áreas específicas.

A interdisciplinaridade também foi objetivo de alguns cursos. Apesar de muito importante e significativa para a formação de professores, ela apareceu nas propostas de maneira tênue. Apenas em cinco cursos foi

¹³ Os três cursos apresentaram tanto objetivos quanto perfis relacionados à criticidade na formação do professor.

¹⁴ Os cursos são: Educação Física, Psicologia, Geografia, Letras, Filosofia, História e Ciências Sociais.

citada como objetivo a ser alcançado, entretanto não apareceu nos perfis e, nas grades curriculares, encontramos apenas uma disciplina que pudesse favorecer esse objetivo. Foi o caso da disciplina Projeto Integrado, a qual tem um caráter interdisciplinar entre as disciplinas pedagógicas, inclusive a Prática de Ensino. Os cursos de Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Ciências Biológicas são os únicos que a oferecem.

Entretanto, temos clareza que a interdisciplinaridade não se efetiva simplesmente na grade curricular de um curso. Ela só é possível se considerada como uma filosofia a ser conquistada pelas práticas alternativas no interior e exterior dos próprios cursos. Para isso é preciso que os programas de graduação da universidade incorporem em seus currículos a exigência de realização de cursos de caráter interdisciplinar. O benefício dessa experiência acadêmica será o desenvolvimento do autêntico espírito universitário e a contextualização da própria área de especialização ou formação profissional num universo intelectual mais amplo.

SANTOS FILHO (1992) sugere que se criem cursos introdutórios relacionados com a prática da futura profissão do estudante. Além disso, que o aluno faça cursos interdisciplinares relacionados com sua área de especialização. Segundo ele, nessa fase seria conveniente articular cursos com pesquisa e estágio, buscando realizar uma “pesquisa interdisciplinar orientada”. Ainda no final do curso, seria interessante criar um seminário interdisciplinar com o objetivo de buscar uma síntese integradora do curso. Tais práticas teriam ainda o potencial para superar a fragmentação resultante da adoção do sistema de matrícula por disciplina nos cursos de graduação. Segundo esse autor,

“A adoção da interdisciplinaridade demanda uma modificação profunda dos métodos pedagógicos do professor e implica novos conteúdos que precisam ser integrados em função de problemas verdadeiros e das necessidades da sociedade” (SANTOS FILHO, 1992, p.76).

Todavia, o estudo dos planos curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU nos mostra a necessidade de criar um espaço específico para que se possa discutir e buscar soluções para as incoerências e dificuldades vividas no interior das Licenciaturas. Analisar os problemas comuns a esses cursos poderá propiciar o trabalho interdisciplinar e coletivo. Tal possibilidade poderá representar a transformação de práticas isoladas em trabalhos coletivos, efetivamente substanciais e alternativos para a formação de professores na UFU e no Brasil.

Durante as entrevistas com os coordenadores dos cursos, percebemos que há uma certa resistência em discutir coletivamente os problemas das Licenciaturas e mais ainda em criar um centro ou unidade responsável para pensar a formação do professor. A entrevista com o coordenador do curso de Filosofia ilustra essa afirmação:

“é muito difícil que a Filosofia algum dia vá aceitar uma unidade acadêmica chamada de unidade acadêmica de Educação. Inclusive pela experiência que para alguns não foi legal de ter participado de um departamento de Pedagogia que congregava uma diversidade de áreas do saber” (entrevista concedida em 05/11/96).

Essa visão, com certeza, dificulta a existência do debate no interior da UFU. Entendemos que por mais que existam problemas nos cursos de Licenciatura em universidades que criaram as faculdades de Educação, têm sido elas as responsáveis pelas principais produções e pesquisas acerca de temáticas ligadas à área de Educação e ensino. A literatura atual é quase que

exclusivamente oriunda dos trabalhos desenvolvidos nessas faculdades. Os Fóruns criados para discutir as Licenciaturas são iniciativas de universidades onde existem faculdades ou centros de Educação.

Os resultados descritos neste Capítulo permitem inúmeras possibilidades de discussão e trazem consigo uma série apreciável de questões sobre a formação do professor na UFU em específico, o que permite discutir também a formação do professor no Brasil de modo geral. Cada curso pesquisado já seria, isoladamente, um fator manancial para o debate. Em conjunto, as análises se enriquecem e, ao mesmo tempo se tornam mais complexas, pela quantidade de dados e a interligação inevitável entre eles.

Segundo ARROYO, “em nossa tradição escolar não predominou uma imagem de ensino enciclopédico, erudito, nem humanístico, nem sequer o academicismo e intelectualismo encontraram espaço em nossa tradição. A figura do professor não foi associada ao humanista que transita com facilidade nas artes e na cultura”. O que prevalece é “uma escola e mestres transmissores de habilidades úteis para disputar o seletivo mercado de emprego, de concursos, de vestibulares” (ARROYO,1996, p.50). Cabe à universidade superar esse imaginário e essa prática de Educação básica. Somente a superação dessa visão e dessa prática recriará o perfil de um novo profissional menos primário em seu papel sociocultural e em sua qualificação.

“É preciso pensar um currículo bem mais amplo nas qualidades e saberes que os mestres devem dominar e nas dimensões humanas que devem cultivar nos educandos. Essa perspectiva supõe superar a estreita concepção de docente-ensinante, para recuperar a tradição do humanismo pedagógico e radicalizá-lo no projeto de formação do educador” (ARROYO, 1996, p.60).

“É na redefinição da atual formação dos licenciados em que mais teremos de avançar. Podemos até manter seu caráter de licenciados, mas sem dúvida com uma concepção de Licenciatura redefinida radicalmente na perspectiva do educador de educação básica obrigatória” (idem, p.60).

“Os conteúdos da cultura obrigatória e dos saberes a serem dominados pelos educadores e educandos não deixam de ser centrais, apenas não são pensados e selecionados a partir do critério único de preparação para o ginásio, o ensino médio ou superior. Preparar o educador para intervir na democratização da cultura e do conhecimento passa a ter sentido por si como exigência do avanço democrático e igualitário da sociedade, como exigência do processo civilizatório e humanizante. Passa a ter sentido dentro de um projeto que pretende aprofundar a igualdade de direitos ao saber e à cultura, ampliando o máximo possível o currículo comum na lógica da educação universal. O que o avanço demanda é que alarguemos a concepção de educação obrigatória como tempo de vivência e inserção na cultura e nos saberes universais” (ARROYO, 1996, p.62).

Nesse sentido, algumas questões centrais apresentam-se como básicas para serem discutidas e definidas como políticas sérias e comprometidas para a criação de projetos político-pedagógicos para a formação de professores em nosso País. Por exemplo, é preciso que haja clareza quanto:

- à diferença entre o Bacharelado e a Licenciatura;
- ao perfil do professor a ser formado;
- ao significado das disciplinas pedagógicas para o professor de um determinado conteúdo;
- ao significado dos temas trabalhados pelas disciplinas de conteúdo específico na formação do professor;
- à realidade do trabalho docente nas escolas do ensino fundamental e médio. (BICUDO, 1996, p.194)

Respostas para essas questões podem representar importante norte na construção de cursos para formar professores mais necessários à atual

realidade. Afinal, a formação docente tem sido o foco no panorama pedagógico brasileiro nos últimos vinte anos. Diferentes olhares se voltam para o preparo de professores (MOREIRA, 1998) e, claro, a Licenciatura tem conseguido lugar significativo no seio de toda essa produção¹⁵. Além disso, os congressos, encontros, debates e fóruns que têm ocorrido nos últimos quinze anos comprovam esse interesse.

No entanto, essa produção parece não estar incorporada nas propostas dos cursos da UFU e, muito menos, na fala de seus coordenadores. Mudar essa realidade torna-se essencial para que haja qualquer transformação nos cursos que formam professores. Uma discussão interna acerca dos problemas das Licenciaturas da UFU, a exemplo de outras universidades, através da criação de fóruns, faz-se necessária, no sentido de debater e propor alterações significativas nas Licenciaturas. E, aliás, o momento é mais do que oportuno.

Os Projetos dos cursos de Licenciatura da UFU - considerações gerais

Partimos de uma compreensão conceitual de projeto enquanto documento que sistematiza as idéias básicas de uma proposta, as quais deverão se transformar em ações, em atividades concretas no cotidiano da Universidade (BICUDO, 1996, p.185). Foi a partir deste repto que nos

¹⁵ ZAIDAN (1993), TANCREDI (1995), PAGOTTO (1995), PEREIRA (1996), dentre outros.

propusemos a conhecer os projetos dos cursos de Licenciatura da UFU.

Um Projeto Político-Pedagógico precisa ser o resultado das reflexões acerca da realidade social em que se insere para, a partir dela, projetar a sociedade que quer construir. Enfim, o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, o que significa um resgate do espaço público para o debate, para o diálogo fundado na reflexão coletiva.

O Projeto Político-Pedagógico é responsável pela articulação do currículo de um curso como um todo, através de ações e decisões significativas do ponto de vista pedagógico. Enfim, são todas as atividades realizadas na universidade relacionadas à formação profissional.

“Portanto, do Projeto Pedagógico do curso devem constar as idéias que o articulam, o profissional a ser formado, os princípios que norteiam a formação do profissional e do cidadão, as expectativas mantidas em relação ao aluno egresso, as atividades curriculares importantes para a formação pretendida, a grade curricular que organiza as disciplinas, as formas de ensino eleitas pela equipe, traduzidas em metodologias de ensino, as formas de avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso” (BICUDO, 1996, p.186).

Com o intuito de melhorar a qualidade da graduação e construir uma concepção de curso visto como totalidade, tendo o ensino, a pesquisa e a extensão como elementos articulados entre si, a Pró-Reitoria de Graduação da UNESP - PROGRAD realizou um importante trabalho no interior dessa instituição no período de 1993 a 1997. Através da participação de todos os cursos, a Pró-reitoria estimulou a elaboração do projeto político-pedagógico da graduação (BICUDO, 1996).

Tomamos esse trabalho como referência, para buscar os elementos necessários à composição de um projeto. A PROGRAD considerou projeto pedagógico apenas as propostas enviadas pelo cursos que continham:

- a) histórico;
- b) dados do curso;
- c) avaliação do curso;
- d) explicitação do profissional a ser formado;
- e) proposta curricular de atividades diversificadas e articulação destas com o perfil de profissional que se pretende formar;
- f) grade curricular e exposição da articulação entre as disciplinas mediante a conexão entre temas, subtemas e o profissional a ser formado no curso;
- g) perspectivas do curso;
- h) necessidades do curso, tendo em vista suas perspectivas;
- i) folha informativa sobre o corpo docente.

Assim, se levarmos em consideração esses referenciais, podemos dizer que os cursos da UFU não apresentam um Projeto Político-Pedagógico, sólido, bem definido e com direção explícita. Possuem, na verdade, apenas documentos exigidos pela burocracia interna, como forma de obter aprovação do Conselho da Universidade para que o curso funcione, e não projetos que estabelecem uma direção da ação a ser desenvolvida e refletida num processo permanente de discussão de seus problemas e na busca de alternativas viáveis à sua efetivação.

Prevalece entre os coordenadores o pouco conhecimento desses documentos, revelando que os cursos têm sido coordenados sem o conhecimento mínimo da proposta em vigor.

Confirma essa situação a posição do coordenador do curso de Química, quando procurado para que respondesse a entrevista. Segundo ele, o seu entendimento quanto a Licenciatura se referia ao conteúdo específico.

Afirmou, ainda, que não possuía domínio quanto às questões sobre Educação de modo geral e sugeriu que realizássemos a entrevista com a professora de Prática de Ensino. No entanto, optamos por não fazê-la, já que nosso interesse era conhecer a percepção do coordenador em relação ao curso.

As respostas dos coordenadores durante as entrevistas, quando perguntados sobre a proposta do curso para formar o professor, também exemplificam essa realidade. Salvo algumas exceções, as respostas referiam-se exclusivamente à grade curricular.

“A proposta tem dois blocos: uma que vai atender à formação técnica do professor de Educação Física e o outro entra a parte de currículo que é onde nós encontramos as disciplinas pedagógicas que irão auxiliar no trabalho do educador” (coordenadora do curso de Educação Física, entrevista concedida em 13/12/96);

“Formar primeiro o bacharel e depois o licenciado. O professor tem que ter a mesma formação, o mesmo conteúdo, a mesma profundidade daquele que faz um curso de bacharelado. Ele tem que saber pesquisar História, tem que saber produzir conhecimento histórico para ser professor de História. Este professor já está pronto em termos de conteúdo para depois vir a se tornar um professor da rede pública ou de 1º e 2º graus”. (coordenadora do curso de História, entrevista concedida em 04/12/96).

“O curso está estruturado em oito períodos, sendo do primeiro ao sexto as disciplinas específicas e do sétimo ao oitavo as disciplinas da área pedagógica. A proposta é formar professores que tenham um bom conhecimento na área específica que é parte de ciências e biologia” (coordenadora do curso de Ciências Biológicas, entrevista concedida em 17/06/98).

Essa situação permite-nos afirmar que os coordenadores dos cursos de Licenciatura da UFU não conhecem, com clareza, as opções e ações que deveriam ter sido discutidas e decididas no interior da comunidade acadêmica.

Possibilita-nos também, concluir que os documentos apresentados como Projetos dos cursos não contemplam o que tem norteado as discussões estabelecidas na literatura e nos principais fóruns, realizados nos últimos anos, sobre esse tema. Esses dados confirmam a idéia de que as Licenciaturas precisam de um espaço comum para discutir suas especificidades. Como afirma Giroux,

“...muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores indicam a falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica. Fortemente influenciada pela psicologia comportamental e cognitiva predominante, a teoria da educação tem sido formulada em torno de um discurso e de um conjunto de práticas que enfatizam os aspectos imediatos, mensuráveis e metodológicos da aprendizagem. Essa perspectiva exclui questões relativas à natureza do poder, da ideologia e da cultura e à forma como estas funcionam para gerar noções específicas do social e para produzir determinados tipos de experiência do estudante. O interesse renovado na teoria social, embora tenha desempenhado um importante papel na reconstituição da teoria educacional radical, não conseguiu fazer incursões sérias nos programas de formação de professores. Essa falta de atenção à teoria social crítica tem privado os futuros professores de uma estrutura teórica que lhes permita valorizar, compreender e avaliar os significados que seus alunos constroem socialmente sobre si próprios e sobre a escola, com isso restringindo a possibilidade de lhes dar os meios para o autoconhecimento e o fortalecimento do poder. Para muitos futuros professores que se vêem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que freqüentemente se traduz na distância cultural entre “nós” e “eles”. (GIROUX, 1994, p.133-134)

No próximo Capítulo apresentamos algumas considerações finais que buscam concatenar as principais sistematizações acerca deste estudo, bem como apresentamos nossas perspectivas em relação às mudanças essenciais para que os cursos de Licenciatura da UFU se fortaleçam e consigam superar os problemas até aqui identificados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos planos curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU permitiu-nos, de modo mais geral, refletir sobre o precário contexto em que se encontram as Licenciaturas no País. E permitiu-nos, de modo mais específico, conhecer as condições objetivas de existência das Licenciaturas na UFU.

Procuramos, com este estudo, a partir da análise das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU, identificar qual tem sido a contribuição dada por essa instituição na construção do perfil de profissionais de Educação. Segundo CHEPTULIN (1982, p.335),

“Se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos também seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições.”

Partimos do nosso envolvimento com a temática da pesquisa, fruto de nossa trajetória profissional. Foram, especialmente, os momentos vividos na escola e nos cursos de formação de professores que nos levaram a investigar a problemática inerente aos cursos de Licenciatura da UFU.

O estudo realizado permitiu-nos compreender como o processo histórico de criação da UFU, enquanto universidade, a forma como estão organizados e estruturados os cursos e as concepções de Educação e ensino de seus coordenadores têm contribuído para o “modelo” implantado em seu interior. O resgate histórico de cada curso de Licenciatura, inserido no contexto de criação da UFU em seus distintos momentos (Capítulo I) possibilitou-nos conhecer não só as características inerentes a cada curso,

como também as similitudes e diferenças existentes entre eles. Permitiu-nos, ainda, entender os cursos da UFU na dinâmica relação que estabelecem com as demais Licenciaturas em nosso País e com o contexto sócio-econômico-político que, em última instância, determina e orienta os rumos da formação do Educador no Brasil.

A atual estruturação curricular dos cursos ainda mantém inúmeros resquícios do modelo inicial de criação da UFU, ou das antigas faculdades isoladas. O poder autônomo que prevaleceu, mesmo quando houve a unificação das faculdades, através da criação da UnU, é característica marcante nos cursos de Licenciatura, visto que, ainda hoje, o trabalho isolado e independente dos diversos cursos é garantido tanto pela organização das grades curriculares, quanto pelos objetivos expostos e perfis desejados para os futuros professores.

Além disso, observamos que mesmo os cursos mais recentes, criados após a federalização da UFU, mantêm uma estrutura muito semelhante aos cursos criados pelas faculdades isoladas. Isso nos leva a concluir que as críticas e as propostas para a formação de professores discutidas e produzidas no universo acadêmico pouco têm influenciado na organização dos cursos de Licenciatura da UFU.

O estudo da trajetória histórica da UFU possibilitou-nos, inclusive, entender que a pesquisa nos cursos de Licenciatura é, ainda, bastante incipiente, reflexo de uma política voltada essencialmente para a formação de professores com visão restrita para o ensino, que sempre foi a prioridade máxima defendida pelos principais agentes responsáveis pela direção das faculdades, da UnU e, posteriormente da UFU.

Assim, reconhecer como surgiram os cursos de Licenciatura da UFU, bem como os estágios principais que transpuseram em sua evolução, significou conhecer os seus condicionantes históricos e identificar os limites e as possibilidades concretas de inovação contidas nas propostas atuais.

Um dos objetivos estabelecidos para este estudo foi conhecer o movimento de configuração de cada curso ao longo do tempo, suas relações com as políticas educacionais inseridas no contexto sócio-econômico e político brasileiro.

Verificamos que os projetos dos cursos trazem em suas propostas resquícios de uma visão do saber centrada no conteúdo da matéria a ser lecionada. Além disso, identificamos que tem havido pouca contribuição para que a visão ingênua que o futuro professor traz se transforme em uma visão mais crítica da sociedade na qual ele vive. Observamos, ainda, que a política educacional que vigorou nos anos setenta, a qual privilegiou a formação técnica do professor, contribui até hoje para que os projetos dos cursos não apresentem um enfoque mais crítico e político na formação do educador.

Procurando atingir os nossos demais objetivos, analisamos os objetivos gerais e específicos contidos nas propostas curriculares dos cursos investigados, bem como os perfis do professor e a estrutura curricular dos mesmos.

A esse respeito verificamos que formar o professor para o ensino de 1º, 2º e/ou 3º graus foi o único objetivo comum encontrado nas quatorze propostas curriculares analisadas. Formar o pesquisador foi o objetivo que surgiu em segundo lugar nas propostas. Entretanto ficou claro que esse objetivo não está voltado especificamente para as Licenciaturas. Ao contrário,

na maioria dos cursos, a pesquisa restringe-se ao Bacharelado. A estrutura curricular dos cursos que oferecem o Bacharelado estabelece como requisito obrigatório para a sua conclusão o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa. Observamos, todavia, que excepcionalmente essas pesquisas estão voltadas para questões educacionais.

Além disso, apesar de 79% dos cursos terem demonstrado intenções de formar o pesquisador, apenas 50% apresentaram perfil voltado para um profissional pesquisador e somente 57% oferecem disciplinas relacionadas à pesquisa. Ressaltamos, ainda, que a dicotomia ensino x pesquisa foi fortemente detectada nos cursos de História, Física e Matemática, nos quais prevalece a idéia de que pesquisa só se faz no Bacharelado, reforçando a discriminação em relação às Licenciaturas como vem indicando a literatura acerca desse tema.

A escola, de maneira geral, há muito tem demonstrado seu desejo de formar alunos críticos, criativos e reflexivos. Isso não é diferente na universidade. Em 64% dos cursos de Licenciatura da UFU esse desejo foi expresso, de alguma maneira, nos objetivos e confirmado no perfil do professor. No entanto, as grades curriculares não nos permitiram afirmar como esse objetivo tem sido viabilizado através do oferecimento de disciplinas.

A interdisciplinaridade apareceu como objetivo de 36% dos cursos pesquisados. Percebemos, tanto na análise documental, quanto no discurso da maior parte dos coordenadores entrevistados, que não há clareza em relação ao significado desse termo. Esse fato coincide com os dados da literatura recente, sobre o assunto. SANTOS FILHO (1992) e FAZENDA

(1998) por exemplo chamam nossa atenção para esse problema ao afirmarem que:

“No Brasil, porém, tanto a discussão desse tema como sua inserção na prática universitária, em parte pelas injunções da atual legislação universitária, que consolidou numa medida considerável a última reforma universitária do País tem sido muito restrita e limitada. Daí, então, a oportunidade de introdução desse tema na discussão sobre reformulação do currículo dos cursos de graduação e pós-graduação e da pesquisa universitária” (SANTOS FILHO, 1992, p.59-60).

*“Os projetos de formação de professores têm se construído apenas a partir de paradigmas formais e externos ao professor, onde o **dever ser** soma-se ao **como fazer**. Pouquíssimas vezes as proposições sobre formação de educadores que temos analisado preocupam-se com o lugar onde os sujeitos encontram-se situados. Suas dificuldades na busca de significado interior de suas aprendizagens ou o que aprendem com seus erros. Um processo de formação que tenha a ambigüidade por procedimento, procura colocar as **rotinas** do professor em movimento - desloca esse professor de seu tempo presente para um tempo passado - numa relação pretérita com o conhecimento - na tentativa de jectá-lo a um futuro mais promissor. Entretanto, a prática do professor é diversa e plural, povoada de paradigmas igualmente diversos e plurais. Seria absurdo negá-los; mas cuidar interdisciplinarmente de dirigi-los para várias direções” - grifos da autora - (FAZENDA, 1998, p.444-445).*

Além da falta de clareza sobre o tema da interdisciplinaridade, notamos que os projetos dos cursos não incorporam nenhuma ação que expresse o caráter interdisciplinar que deve ter a formação do professor. No máximo, são consideradas algumas disciplinas como integradoras do saber específico com o saber pedagógico.

Com o intuito de compreender as condições de implementação das propostas, analisamos as grades curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU, buscando identificar sua estrutura e organização, sendo esse, outro objetivo deste estudo. Nossas análises e sínteses preliminares também confirmam os estudos produzidos sobre as Licenciaturas de modo geral. Revelam, por exemplo, a predominância dos conteúdos específicos na

formação do professor, vistos portanto como mais importantes para o bom desempenho do futuro educador. Apesar de termos identificado que apenas 36% dos objetivos dos cursos estão voltados para o domínio de conteúdos específicos, 64% dos perfis estão orientados para esse domínio. Porém, é a grade curricular a maior reveladora dessa tendência, visto que 72% das disciplinas oferecidas estão relacionadas com os conteúdos das matérias específicas.

Além disso, identificamos que a carga horária média destinada à formação pedagógica dos cursos da UFU é de 469 horas/aula, inferior às 540 horas estabelecidas para a formação do portador de diploma de ensino superior, atendendo ao programa emergencial de formação de professores. Se as 540 horas têm sido consideradas insuficientes para um programa que é emergencial, mais insuficientes devem ser as 478 horas num programa regular de formação de professores. Ao lado dessa situação, verificamos que as disciplinas pedagógicas, oferecidas aos licenciandos, não ultrapassam a exigência legal do Parecer 292/62, o qual estabelece que as disciplinas Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Psicologia da Educação e Prática de Ensino compõem o currículo mínimo para formar o licenciado. Encontramos, além dessas, apenas algumas disciplinas ligadas às metodologias específicas segundo a matéria a ser lecionada, Instrumentação para o Ensino, Filosofia e História da Educação que aparecem na grade curricular de, no máximo, dois cursos.

Entendemos que a ênfase dada aos conteúdos específicos impede que a formação do professor seja pensada de maneira mais ampla, contribuindo para que os alunos das Licenciaturas consigam resolver os

problemas advindos de sua prática docente. A supervalorização que se dá aos conteúdos específicos em detrimento de uma formação pedagógica, crítica e criativa, com certeza não permitirá o desenvolvimento de habilidades e capacidades que auxiliem os professores na superação dos problemas cotidianos de seu trabalho.

A atual estrutura da UFU não responde às exigências econômico-sociais de nossa sociedade. No entanto, é preciso enfatizar que essa questão diz respeito à Universidade como um todo e não, como querem alguns, especificamente aos cursos e seus respectivos departamentos. Nesse sentido,

“...as Licenciaturas devem desenvolver um vínculo orgânico com a rede pública do ensino fundamental e médio. Sejam quais forem as dificuldades neste terreno, as Licenciaturas, sob pena de continuarem esvaziadas e sem condições de interferência no círculo perverso da educação, precisam transformar-se em focos ativos de influência nas melhorias necessárias na Escola Pública. É preciso acoplar às Licenciaturas, como parte integrante delas, atividades voltadas ao aperfeiçoamento e à atualização dos professores da rede pública. Isso passa por reorganizar e redirecionar os estágios supervisionados de licenciandos; por criar novas formas de interação entre os professores em serviço e os estudantes de Licenciatura, sob orientação da Universidade; passa também pela criação de canais dinâmicos e funcionais de relacionamento entre a Universidade, as Escolas e as Associações e Sindicatos de profissionais da área de Educação” (FÓRUM DE LICENCIATURA DA USP, 1991b, p.12-13).

A esse respeito detectamos os graves problemas existentes na disciplina Prática de Ensino oferecida aos alunos das Licenciaturas na UFU. A dicotomia teoria e prática se evidencia na forma como essa disciplina se apresenta nas grades curriculares, basicamente nos últimos quatro períodos dos cursos. A nova LDB, com certeza, tem forçado uma discussão importante e a obrigatoriedade das trezentas horas poderá significar uma nova

perspectiva para se pensar a formação prática do aluno ao longo de sua formação teórica.

Um modelo alternativo de formação de professores que vem conquistando um espaço cada vez maior na literatura especializada é o chamado modelo da racionalidade prática (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 1997; SCHÖN, 1995). Nesse modelo o professor é visto como um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas o *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados constantemente, portanto não é possível que esses momentos se dêem apenas no final da formação profissional.

Sabemos, no entanto, que apenas a análise dos Planos Curriculares não possibilita a compreensão mais ampla do que é proposto e o que é realmente concretizado no dia-a-dia dos cursos. De fato, na dinâmica do dia-a-dia os elementos que perpassam a formação docente são acompanhados de diferentes ingredientes que complementam e, às vezes, até superam o documento oficial. Mas os documentos também revestem-se de singular importância, visto que representam intenções e expressam visões de mundo, Homem, História e Educação, que de algum modo orientam o desenvolvimento dos cursos. Portanto, especialmente se visualizadas no conjunto das Propostas Curriculares de outras Licenciaturas no País, a análise documental permite-nos identificar limitações na formação do

professor da UFU. Isso significa um importante indicador da necessidade de discutirmos as propostas curriculares dos cursos de Licenciatura dessa instituição.

Por reconhecer os limites deste estudo, não tivemos a pretensão de fazer generalizações como forma de impor a verdade absoluta, mas esperamos trazer algumas sistematizações que possam alargar a produção existente acerca dessa temática e conhecer as especificidades dos cursos da UFU de forma mais sistematizada.

Percebemos a necessidade de imprimir sérias transformações nos cursos que formam professores, procurando garantir uma formação profissional competente e crítica, na qual conhecimentos, atitudes e habilidades sejam trabalhados de forma articulada e coerente, visando formar um educador comprometido com a democratização da escola e da sociedade brasileira.

A sociedade atual tem evidenciado suas principais necessidades quanto ao tipo de ser humano necessário para um convívio social. Algumas habilidades são fundamentais para a satisfação de tais necessidades. Dentre elas podem ser ressaltadas a capacidade de reflexão, emissão de julgamentos e condição de se posicionar frente aos diferentes problemas em coletividade. Faz-se portanto imperioso que a escola desenvolva em seus alunos habilidades que favoreçam a criticidade, a capacidade de analisar e solucionar problemas. Seria ainda fundamental a formação de valores sociais inclinados para o respeito ao ser humano e à natureza, o respeito à vida humana e às diferenças culturais. É também indispensável aprender a respeitar códigos éticos que permitam às pessoas distinguir o individual do

coletivo, o público do privado e conviver com normas que valorizem o ser humano e o bem-estar social.

Para uma formação dessa natureza, é necessário que a escola se organize como um espaço democrático, através do trabalho coletivo, do diálogo e do questionamento crítico baseados no conceito de homem como sujeito/agente, que se fortaleça e dê voz aos estudantes de diferentes grupos sociais.

O professor, para trabalhar em tal escola, precisa ser formado também nessa perspectiva. Além disso, é preciso considerar que uma formação intensiva e de qualidade, um salário digno, condições de trabalho também dignas e formação continuada são elementos básicos para a construção desse profissional “ideal” (FREITAS, 1992).

Por tudo isso constatamos que a constituição de um projeto pedagógico para os cursos de Licenciatura da UFU pode representar uma alternativa na busca de superação dos problemas apresentados, bem como a ampliação do debate no interior da Universidade, construindo um espaço específico para as Licenciaturas, condição essencial para a transformação da realidade pesquisada.

Compartilhamos com BICUDO (1996) a idéia de que um projeto pedagógico é aquele que apresenta o que realmente está sendo desenvolvido no curso, ou seja, é uma diretriz que mantém o fluxo dos acontecimentos. Segundo ela, no projeto de um curso devem constar as idéias que o articulam, o profissional a ser formado, os princípios que norteiam a formação do profissional e do cidadão, as expectativas mantidas em relação ao aluno egresso, as atividades curriculares importantes para a

formação pretendida, a grade curricular que organiza as disciplinas, as formas de ensino eleitas pela equipe, traduzidas em metodologias de ensino, as formas de avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso.

Sem dúvida, os cursos da UFU carecem de projetos político-pedagógicos que apresentem uma filosofia comprometida, que embasem e dêem sustentação às suas propostas, no sentido de facilitar a formação de professores críticos e transformadores de suas práticas.

Além disso, a estrutura da UFU não possibilita um espaço específico de vivência dos problemas inerentes às Licenciaturas de modo geral. Enquanto outras instituições vivem problemas estruturais específicos ligados às Faculdades de Educação, vivemos uma total desestruturação por não possuímos nem o ambiente físico e nem espaços que viabilizem o debate teórico que favoreçam a produção e discussão dos problemas específicos das Licenciaturas.

A maioria das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura da UFU não contemplam as principais recomendações e/ou os eixos norteadores apresentados por grupos que vêm debatendo nacionalmente os problemas das Licenciaturas. Isso revela desarticulação e, conseqüentemente, a ausência dos cursos da UFU nos debates e encontros nacionais. Confirmamos assim a afirmação de PEREIRA (1996) a respeito da lentidão e da complexidade do processo de mudança no âmbito das Licenciaturas.

Outras alternativas devem ser pensadas no interior da UFU, no sentido de buscar a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão no processo de

formação do licenciado e, principalmente, entre os próprios cursos de Licenciatura.

A trajetória histórica da UFU demonstra que essa resistência tem sua origem ainda quando das faculdades isoladas. Apesar de a maioria das universidades brasileiras terem uma faculdade ou centro de Educação responsável pela formação do professor, aqui os cursos das áreas específicas fazem essa tarefa, sem, contudo, propiciar aos seus alunos a vivência e o envolvimento com as questões mais gerais da Educação. Um exemplo dessa situação são os encontros anuais de formação do Educador que acontecem na UFU há mais de cinco anos e que contam com a exclusiva participação de alunos e professores do curso de Pedagogia. Professores e alunos das outras Licenciaturas parecem não os considerar como um evento de sua área de estudo. Além disso os organizadores não têm conseguido articular-se com as outras Licenciaturas para que esse momento signifique um espaço aglutinador e mobilizador de trabalhos e produções sobre Educação e ensino.

Em nosso entendimento a estrutura departamental de nossas universidades encontra-se sem fôlego para assumir os novos desafios que se lhe apresentam. A UFU, especificamente, passa por um momento importante de definição e reestruturação, com a implantação de seu novo estatuto, que prevê a criação de Unidades Acadêmicas, as quais poderão representar uma importante unificação entre áreas afins, caso não prevaleça o corporativismo e o “individualismo pedagógico”.

Nossas análises sugerem que a existência de uma coordenação que pudesse representar e defender os interesses das Licenciaturas, tanto dentro

da UFU quanto fora dela, significaria um relativo avanço para a superação de algumas dificuldades ora enfrentadas. Outra alternativa seria a criação de um Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (CEFAP), como sugere ARROYO, cujos objetivos, segundo ele, se voltam para facilitar a formação de um profissional capaz de atender à realidade conjuntural que está posta à nossa sociedade:

“É preciso pensar um projeto cultural comum, para a formação dos profissionais, para que dêem conta da concepção alargada de Educação a que nos referimos. Eles têm de saber-se profissionais desse projeto cultural. Têm de dominar saberes não apenas sobre práticas de ensino, mas sobre o desenvolvimento integral do ser humano, sobre os processos de socialização total dos indivíduos nas sociedades modernas. Têm de dominar conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas não só cognitivas e intelectuais, mas também sociais, afetivas, expressivas, comunicativas, e entender como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento” (ARROYO, 1996, p.58).

Entretanto, assumir a formação do professor deve ser tarefa básica da comunidade universitária como um todo e fundamentalmente dos departamentos da Educação e das áreas específicas. Não será possível construir um projeto político-pedagógico para as Licenciaturas se continuarmos deixando-as para segundo plano, dilema duplamente vivenciado por elas: de um lado são abandonadas pelos professores das áreas específicas em favor do Bacharelado e, de outro, os departamentos que oferecem as disciplinas pedagógicas também as abandonam por não as considerarem prioritárias, restringindo seu papel a oferecer o professor para dar as aulas do currículo pedagógico obrigatório. Nossa experiência como professora de um dos departamentos responsáveis pelo oferecimento das disciplinas pedagógicas permite-nos vivenciar esse dilema com muita proximidade.

Faz-se necessário, ainda, que os departamentos ligados aos conteúdos específicos das Licenciaturas também lhes dêem a importância devida, visto que não podemos tratá-las como uma simples extensão do Bacharelado, mas como um curso de fundamental importância para a sociedade em geral, já que o professor apresenta-se, mais do que nunca, como um profissional essencial à nova organização social.

Além disso, não há como negar que tanto os professores das áreas de conteúdos específicos estão muito mais envolvidos com o bacharelado, quanto os professores das áreas pedagógicas estão mais envolvidos com o curso de Pedagogia, o que deixa as Licenciaturas num plano secundário no interior do debate acadêmico.

É preciso, portanto, que sejam imprimidas mudanças na estrutura e organização das Licenciaturas e discutidos de forma coletiva, os problemas que envolvem disciplinas e professores de áreas específicas e pedagógicas, com o intuito de encontrarmos alternativas que superem os problemas atuais. Isso porque um projeto político-pedagógico implica discussão e especialmente mudanças em nossas concepções acerca da formação do professor e da Educação. A interdisciplinaridade, por exemplo, pode representar uma possibilidade capaz de transformar as relações e concepções acerca do ensino na graduação de modo geral e nas Licenciaturas, de modo específico.

Como sugere FREITAS (1992), a criação de uma escola única para a formação de professores, na qual se estabeleça a participação de cada um de seus atores no processo de formação profissional, sem perder de vista a especificidade dos envolvidos, significa superar algumas dicotomias e,

principalmente, o dilema sobre os verdadeiros responsáveis pelo projeto político-pedagógico para a formação de professores na UFU.

Enfim esperamos que este trabalho possa estimular o debate no interior da UFU e interferir criticamente nas práticas educativas cotidianas buscando transformá-las. Além disso, temos a expectativa de que novos estudos sejam realizados sobre as Licenciaturas nessa instituição, preenchendo assim as lacunas que deixamos e ao mesmo tempo colaborando com o movimento de reorientação da contribuição da UFU na formação de profissionais da Educação. Isso porque entendemos que torna-se cada vez mais inadiável uma ação sistemática em relação à formação dos professores, no âmbito de políticas sociais que articulem formação de qualidade, salários dignos e formação continuada.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, M. **Dicionário de Filosofia**. 2.ed. São Paulo : Mestre Jou, 1982.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.11-42, 1996.
- ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores - pensar e fazer**. São Paulo : Cortez, 1992.
- ANDRÉ, Marli E. D. A., OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas : Papirus, 1997.
- ANFOPE. **Documento final IX encontro nacional**. Campinas : ANFOPE, 1998.
- ANGOTTI, José André Peres. Metodologia e prática de ensino: contribuição para a transformação das licenciaturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17., 1994, Caxambu. **Anais ...** Belo Horizonte : ANPED, 1994.
- ARROYO, Miguel. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Belo Horizonte : FAE /UFMG, 1985.
- _____. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. v. 1. p.47-67.
- BALZAN, Newton César, PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas - o discurso e a realidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p.147-51, 1988.
- BARCELOS, Nora Ney Santos. A prática de ensino de biologia na Universidade Federal de Uberlândia: uma contribuição para a formação

didático-pedagógico do biólogo. **Educação & Filosofia**, Uberlândia, v. 12, n. 23, p.159-167, jan./jun. 1998.

BICUDO, M. A. Viggiani. A licenciatura e formação continuada - o exemplo da Unesp. In: MENEZES, L. C. (org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas : Autores Associados, São Paulo : NUPES, 1996. p.183-213.

BRAGA, Mauro Mendes. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p.151-57, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n.248, p.27833-27841, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, I (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo : Cortez, 1997a.

_____. Perplexidades na formação de profissionais da educação frente a LDB 9.394/96: a (re)significação da formação do pedagogo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997b, Caxambu. **Anais...** [disquete]. Caxambu: ANPED, 1997b.

_____. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p.75-86, abr./jun. 1992.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. Licenciaturas: problemas e perspectivas. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 4, n. 14, p.54-61, abr./jun. 1989.

CADERNOS CEDES. Licenciatura. São Paulo : Cortez, n. 8, 1987.

CAETANO, Coraly Gará, DIB, Miriam Michel Cury. **A UFU no imaginário social**. Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia, 1988.

- CANDAU, Vera M.. Ferrão (coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília : INEP, Rio de Janeiro : Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987. (Série Estudos e Pesquisas, 1) 93p.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O currículo do curso de licenciatura: realidade, diretrizes e problemas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v 39, n. 9, p.845-847, set. 1987.
- _____. Reforma nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que uma mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, n. 54, p.51-63, abr./jun. 1992.
- CATANI, Denice B. et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo : Brasiliense, 1987.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo : Alfa-Omega, 1982.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 672/69. **Documenta**, Rio de Janeiro, v. 105, p.117-9, set. 1969.
- _____. Resolução 09/69. **Documenta**, Rio de Janeiro, 1969.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, Maria Izabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas : Papirus, 1989.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo : Cortez; 1998. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

DEMO, Pedro. **A nova LDB ranços e avanços**. Campinas : Papyrus, 1997.

_____. Formação de formadores básicos. **Em Aberto**, Brasília, n. 54, abr./jun. 1992.

_____. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo : Atlas, 1985.

DOCUMENTO final do Encontro Nacional de Reformulação de Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Belo Horizonte : UFMG, 1983.

DURHAM, Eunice R. O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 8, n. 23, p.5-37, out. 1993.

EM ABERTO. Currículo: referências e tendências. Brasília : INEP, N. 58, abr./jun. 1993.

_____. Tendências na formação do professor. Brasília : INEP, N. 54, abr./jun. 1992.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9.,1998, Águas de Lindóia. **Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**. Águas de Lindóia : USP, 1998. 2v. em 4.

_____. 8.,1996, Florianópolis. **Formação e profissionalização do educador**. Florianópolis : UFSC, 1996. 2v.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

- ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física.** Campinas, 1997. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- FALCÃO FILHO, José Leão. As licenciaturas e o curso de pedagogia: descaminhos e caminhos. **Caderno Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.7-14, mai. 1994.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 68, n. 160, p.524 - 558, set./dez. 1987.
- FAZENDA, Ivani C. A. Práticas interdisciplinares na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula.** Águas de Lindóia : USP, 1998. 2v. em 4. 1998. p.438-447.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice B. et al. **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo : Brasiliense, 1987.
- _____. Universidade e talento. In: FÓRUM DE LICENCIATURA DA USP, 1991, São Paulo. **Anais...** São Paulo : USP, 1991a, p.5-7. Segunda fase.
- FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. **Educar professores? (Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo).** São Paulo, 1984. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1984.

- FOERSTE, Erineu. Universidade e formação de professores: um estudo sobre o fórum de licenciatura da Universidade Federal de Goiás - 1992 a 1994. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. **Anais...** [disquete]. Caxambu : ANPED, 1997.
- FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 11 de dez. 1996. Cotidiano, 3. p.1, 6.
- FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à Educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p.28-49, 1992.
- FÓRUM DE LICENCIATURA DA USP, 1991, São Paulo. **Anais...** São Paulo : USP, 1991a. Segunda fase.
- _____. Discussão das conclusões dos grupos temáticos. São Paulo : USP, 1991b. v. 2. Terceira fase.
- FRANÇA, Júnia Lessa et al. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 1996.
- FREI BETO. Neoliberalismo - a nova face do capitalismo. **Revista de Educação AEC**. Brasília, n. 100, p.13-23, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Helena C. Lopes de. Políticas educacionais atuais de formação dos profissionais da educação: desafios para o PNE. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9.,1998, Águas de

Lindóia. **Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula.**

[disquete]. Águas de Lindóia : USP, 1998.

FREITAS, L. Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas : Papyrus, 1995.

_____. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 54, p.3 - 22, abr./jun. 1992a.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores - pensar e fazer.** São Paulo : Cortez, 1992b.

_____. O profissional da educação: conceituação, formação e LDB. **Educação em revista**, São Paulo, p. 5-12, 1991b.

_____. Organização do trabalho pedagógico. **Revista de Estudos**, Novo Hamburgo, v.14, n.1, p.10 - 18, jul. 1991a.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Depto de Pedagogia.

Projeto político pedagógico da Escola Candanga. Brasília, 1997, 24p.

(Cadernos da Escola Candanga: diretrizes operacionais, 2).

FUSARI, José C.. O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n.8, p.44-53,1990.

GADOTTI, Moacir. Educação para quê e para quem? (a favor de quem, contra quem?) - ou por um projeto de educação. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 8, p.10-24, 1987.

GARCIA, Regina Leite. A escola como espaço de luta por hegemonia.

Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São

Paulo, v. 1. p.127-143, 1996.

_____. O mundo fantástico do conhecimento. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.3, n. 16, p.5-17, jul./ago. 1997.

GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, maio, 1992.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Educação*, Porto Alegre, ano XIX, n. 31. p.13-24, 1996.

GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Neoliberalismo. Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis : Vozes, 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. O que é um “bom professor”? o professor no discurso pedagógico do mundo moderno e contemporâneo. **Educação & Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p.245-262, jan./dez. 1997.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais - Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A, MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F., SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo : Cortez, 1994. p.125-154.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

GOMES, Marineide O., MENDES, Olenir M. Espelhos das memórias: identidade de alunos e professores. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 1998, São Paulo. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo : FE/USP, 1998. p.169.

- _____. Lembranças do bom professor. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.5, n. 26, p.57-62, mar./abr. 1999.
- HAGUETTE, A. Educação: bico, vocação ou profissão? **Educação e Sociedade**, v. 12, n. 38, p.109 - 121, 1989.
- HAMBURGER, Amélia Império. Alguns dilemas da licenciatura. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 3, n.35, p.307-13, mar. 1983.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.
- LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... o professor que não fui...** São Paulo : Cortez, 1996.
- LEFÉBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones**. México : Fondo de Cultura Economica, 1983.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo : Cortez, 1991.
- LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p.5-15, nov. 1996.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo : EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga, GOULART, Silva M. Licenciatura: novos caminhos pela via da interdisciplinaridade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17., 1994, Caxambu. **Anais...** Belo Horizonte : ANPED, 1994.
- MANCEBO, Deise. **Políticas para educação superior no Brasil e construção de novas subjetividades (1990-1997)**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 1998, São Paulo. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo : FE/USP, 1998. 12p.

- MARQUES, Mário Osório. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 54, abr./jun. 1992.
- MARTINAZZO, A. C. et al. **Subsídios para a definição de diretrizes para uma política de licenciatura na PUCAMP**. Campinas : PUCAMP, 1993.
- MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo : Abril Cultural, 1978 (Os pensadores).
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo : Cortez, 1997.
- MEDIANO, Zélia Domingues. A formação do professor de prática de ensino. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.17, p.138-47, 1984.
- MENEZES, L. C. (org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas : Autores Associados, São Paulo : NUPES, 1996.
- MERCADANTE, A. Educação: exigência da economia contemporânea. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 de Ago. 1993. Caderno 1. p.3.
- MINTO, César Augusto. Reinventar a licenciatura. **Ande**, São Paulo, n. 21, p.17-26, 1995.
- MIZUKAMI, M. das Graças et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9.,1998, Águas de Lindóia. **Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**. Águas de Lindóia : USP, 1998. 2v. em 4. 1998. p.490-509.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9.,1998, Águas de Lindóia. **Olhando a qualidade do ensino a**

partir da sala de aula. Águas de Lindóia : USP, 1998. 2v. em 4. 1998. p.22-37.

_____, SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo : Cortez, 1994.

MORTIMER, Eduardo F., PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Proposta para implementação das 300 horas de prática de ensino na UFMG.** Belo Horizonte : UFMG, 1998, 10 p. mimeografado.

NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, Denice B. et al. **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo : Brasiliense, 1987.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa : Dom Quixote, 1995.

_____. Profissão professor. Porto : Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Darcio Tadeu L. **A formação do professor de Psicologia: estudo de uma licenciatura em Psicologia.** Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

OLIVEIRA, Patrícia Belchior de. **Análise do processo de formação profissional do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia.** Uberlândia : UFU/Depto de Educação Física e Esportes. 1995. Relatório final de pesquisa - PIBIC 1994/1995, Processo 166/94.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional impasses e alternativas.** São Paulo : Cortez, 1995.

PAGOTTO, Maria Dalva Silva. **A UNESP e a formação de professores.**

Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

PERALTA, José Jorge. Modernização dos currículos. In: FÓRUM DE LICENCIATURA DA USP, 1991, São Paulo. **Anais...** São Paulo : USP, 1991, p.30-33. Segunda fase.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9.,1998, Águas de Lindóia. **Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula.** Águas de Lindóia : USP, 1998. 2v. em 4. p.341-357.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **A formação de professores nos cursos de licenciatura.** Belo Horizonte, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

PEREIRA, J. E. D. Representações sobre ensino na universidade e suas implicações para as licenciaturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. **Anais...** [disquete]. Caxambu : ANPED, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação - perspectivas sociológicas.** 2. ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor.** São Paulo : Cortez, 1994.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** Campinas : Papyrus, 1993.

- RAMALHO, Betânia Leite, CARVALHO, M. Eulina P. de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 88, p.47-54, fev. 1994.
- REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. São Paulo : FEUSP, 1975.
- RIBEIRO, Eleonora E. T. **A constituição da Universidade Federal de Uberlândia e suas articulações com a educação fundamental, através das memórias dos seus atores**. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - PUC, 1995. 249 p.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo : Cortez, 1984.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis : Vozes, 1978.
- ROMÃO, Eliana Sampaio. **Licenciatura: encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula**. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997, p.82-113.
- SANTOS FILHO, José Camilo. A interdisciplinaridade na Universidade: relevância e implicações. **Educação Brasileira**, Brasília, n. 29, p.59-80, jul./dez. 1992.
- SANTOS, Lucíola Paixão. Educação básica - currículo e formação de professores. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 17, p.25-31, set./out. 1997.

_____. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (org.).

A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.

Campinas : Papirus, 1995.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. **Formação**

do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo :

Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. v. 1. p.115-125.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação - LDB trajetória limites e**

perspectivas. Campinas : Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma**

outra política educacional. Campinas : Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática - problemas da**

unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas :

Autores Associados, 1994.

SCHEIBE, Leda. Licenciaturas: novas demandas de investigação. In:

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9.,1998,

Águas de Lindóia. **Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de**

aula. Águas de Lindóia : USP, 1998. 2v. em 4. p.331-340

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In:

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa :

Dom Quixote, 1995.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LICENCIATURAS, 1995, Curitiba, **O**

desafio da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Curitiba :

UFPR/PROGRAD, 1995, 89p.

SEVERINO, A. Joaquim. A formação profissional do educador: pressupostos

filosóficos e implicações curriculares. **ANDE**, n. 17, p.29-40, 1991.

- SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação Universitária em questão - reformas do estado e da educação superior**. Campinas : Autores Associados, 1997.
- SILVA, Jefferson I. **Formação do educador e educação política**. São Paulo : Cortez / Autores Associados, 1992.
- SILVA, Rossana Valéria de Souza e. **Mestrados em Educação Física no Brasil - pesquisando suas pesquisas**. Santa Maria, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Sta Maria, 1990.
- SILVA, Rossana Valéria de Souza e. **Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas**. Campinas, 1997. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J., HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez/Puc - SP, 1996, p.15-40.
- SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos da ANPED**, Belo Horizonte, n. 5, p.103-118, set. 1993.
- SOUSA, Clarilza Prado de, PLACCO, Vera M. Nigro de. A função política da universidade enquanto participante de projetos de intervenção no sistema de ensino público de 1º e 2º graus. **ANDE**, n. 21, p.33-44, 1995.
- SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor!** Campinas : Papyrus, 1996.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Tratando de pedagogia**. Barcelona : Península, 1979.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Campinas, 1993, 230 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP. 1993.

TANCREDI, Regina M.. S. **A formação do professor nos cursos de licenciatura da área de Ciências na UFSCar: uma análise da questão sob a ótica dos licenciandos**. São Carlos, 1995. Tese (doutorado) - PPGE/UFSCar, 1995.

TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez/ Puc - SP, 1996.

FÓRUM DAS LICENCIATURAS, 1997, Belo Horizonte. **“Formação de professores”**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Pró-reitoria de Graduação, Faculdade de Educação, 1997, 36 p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Fórum de Licenciatura**: proposta de reestruturação dos cursos de Licenciatura. São Paulo, 1992. 11p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Faculdade de Educação. **Fórum das Licenciaturas**: formação de professores. Belo Horizonte, 1997. 36p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Vestibular Janeiro 97**. Uberlândia, 1997. Folder de divulgação.

_____. Centro de Ciências Biomédicas. Colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física. **Normatização do estágio supervisionado no curso de Educação Física**. Uberlândia, 1990.

_____. Coordenação de Ciências Biológicas. **Currículo do curso de Ciências Biológicas**. Uberlândia, 1991. v. 1-2.

_____. Coordenação de Educação Física. **Projeto de Mudança Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física**. Uberlândia, 1984.

_____. **Curso de Graduação em Educação Física**. Uberlândia, [199-]. Livro do curso, gestão 1991-92.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. Coordenação de Física. **Processo de reconhecimento do curso de Licenciatura Plena em Física**. Uberlândia, 1997. v. 1-3.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Centro de Ciências Exatas e Tecnologia. **Projeto de melhoria de ensino de Física**. Uberlândia, 1998.

_____. Coordenação de Matemática. **Pasta curricular Bacharelado / Licenciatura**. Uberlândia, 1996/1997.

_____. Coordenação de Química. **Projeto de Reforma curricular**. Uberlândia, 1994-1997. Em aprovação.

_____. Centro de Ciências Humanas e Artes. Coordenação de Filosofia. Processo n. 180/93. Proposta de Resolução que autoriza a criação do curso de graduação em Filosofia: Bacharelado e Licenciatura. Uberlândia, 1993. v. 1-3.

_____. Coordenação de Artes Cênicas. Resolução 11/94 do CONSUN. Currículo do Curso de Educação Artística habilitação em Artes Cênicas. Uberlândia, 1994. 405p.

_____. Coordenação de Artes Plásticas. **Pasta de reconhecimento do curso**. Uberlândia, 1990.

_____. Coordenação de Ciências Sociais. **Projeto do curso de graduação em Ciências Sociais**. Uberlândia, 1995.

_____. **Projeto de melhoria do ensino de graduação**. Uberlândia, 1998.

_____. Coordenação de Geografia. **Currículos dos cursos de Geografia - Licenciatura Plena/Bacharelado**. Uberlândia, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Centro de Ciências Humanas e Artes. Coordenação de História. Processo n. 279/90. Proposta de Reformulação Curricular do curso de graduação em História, com Bacharelado e Licenciatura. Uberlândia, 1990.

_____. Coordenação de Letras. Processo n. 275/90. Processo de aprovação de reforma curricular com reconhecimento de novas habilitações. Uberlândia, 1990. v. 1-3.

_____. Coordenação de Música. **Reforma curricular do curso de Educação Artística habilitação em Música**. Uberlândia, s/d, 642p.

_____. Coordenação de Psicologia. Processo n. 127/94, Parecer n. 127/94. Reforma Curricular do curso de Psicologia. Uberlândia, 1994. v. 1-3.

_____. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de cursos de graduação**. Uberlândia, 1996. 105p.

_____. Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. Diretoria de Graduação. **Catálogo de cursos de graduação**. Uberlândia, 1993. 507p.

_____. **Guia acadêmico**: Ciências Biológicas. Uberlândia, 1996.

_____. **Guia acadêmico**: Ciências Sociais. Uberlândia, 1998.

_____. **Guia acadêmico**: Educação Artística. Uberlândia, 1996.

_____. **Guia acadêmico**: Educação Física. Uberlândia, 1996.

_____. **Guia acadêmico**: Filosofia. Uberlândia, 1996.

_____. **Guia acadêmico:** Física. Uberlândia, 1996.

_____. **Guia acadêmico:** Geografia. Uberlândia, 1996.

_____. **Guia acadêmico:** História. Uberlândia, 1996.

_____. **Guia acadêmico:** Letras. Uberlândia, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. Diretoria de Graduação. **Guia acadêmico:** Matemática. Uberlândia, 1996.

_____. **Guia acadêmico:** Psicologia. Uberlândia, 1996.

_____. **Guia acadêmico:** Química. Uberlândia, 1996.

WEREBE, M, José Garcia. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil.** São Paulo : Ática, 1994.

XAVIER, M. Luisa Merino. A condição do professor no Brasil, hoje: o caso do Rio Grande do Sul. In: Escola Básica. Campinas : Papyrus, 1992, p. 171-181. (coletânea CBE).

ANEXO

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFU

1. Qual é a proposta do Curso para formar o Professor? Concepções de Educação.
2. Que habilidades e/ou competências os alunos adquirem ao cursar a Licenciatura? A estrutura curricular tem propiciado a formação de que tipo de professor?
3. Qual a relação entre o Bacharelado e a Licenciatura?
4. Quais as contribuições das Disciplinas Pedagógicas? Que proporção ocupam nas propostas curriculares dos cursos?
5. Dúvidas e questões acerca dos documentos analisados.