

**CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE PARANAENSE -
UNIPAR SOB A VISÃO DOS EGRESSOS – ANO DE 1999**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UBERLÂNDIA/UFU - 2001

Maria Regina Celi de Oliveira

**CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE PARANAENSE -
UNIPAR SOB A VISÃO DOS EGRESSOS – ANO DE 1999**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU para Defesa de Dissertação no Programa de Mestrado em Educação, sob a Orientação da Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga.

UBERLÂNDIA - 2001

MARIA REGINA CELI DE OLIVEIRA

**CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE PARANAENSE -
UNIPAR SOB A VISÃO DOS EGRESSOS – ANO DE 1999**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação Brasileira no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, sob orientação do Prof.(a) Doutor (a)

Orientadora: Prof^a. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga - UFU

Prof^a. Dra. Selva Guimarães Fonseca - UFU

Prof^a. Dra. Maria Helena Silva de Oliveira Carvalho - UEL

Uberlândia, _____ de _____ de

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA REGINA CELI DE OLIVEIRA

**CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE PARANAENSE -
UNIPAR SOB A VISÃO DOS EGRESSOS – ANO DE 1999**

**DISSERTAÇÃO APROVADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU, PELA BANCA
EXAMINADORA:**

Orientadora: Prof^a. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga - UFU

Prof^a. Dra. Selva Guimarães Fonseca - UFU

Prof^a. Dra. Maria Helena Silva de Oliveira Carvalho - UEL

Uberlândia, ____ de _____ d

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus colegas de mestrado pelo rico convívio. Em especial as amigas Nina, Branca, Terezinha e Inês pelo grande estímulo me dado à realização deste trabalho.

Aos amigos Dr. Candido Garcia e Profa Neiva Pavan Machado Garcia, Magnífico Reitor e Magnífica Vice-Reitora Executiva da Universidade Paranaense - UNIPAR que diretamente ajudaram a tornar possível a realização do curso de mestrado, meus sinceros agradecimento e carinho.

Aos Coordenadores Professores Doutores Geraldo Irácio Filho, Graça Aparecida Cicillini e Selva Guimarães Fonseca do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e ao Professor Luiz Roberto Prandi do Programa de Mestrado Interinstitucional em Educação da Universidade Paranaense, a todos sou muito grata.

Aos meus professores do Curso de Mestrado em Educação, minha gratidão pelos ensinamentos transmitidos, apoio e compreensão.

A minha Orientadora Professora Doutora Ilma Passos de Alencastro Veiga, pela confiança depositada e pela valiosa orientação prestada no decorrer desse trabalho.

Aos membros da Banca Examinadora do Exame de Qualificação do Projeto de Dissertação, pelas idéias propostas que enriqueceram a pesquisa.

Aos egressos de 1999 dos Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense – UNIPAR, que participaram da pesquisa possibilitando a sua realização.

Aos meus filhos Giuliana e Giordano força constante em minha vida.

Aos meus familiares, em especial ao Valdemir companheiro em todos os momentos.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Odethe e José de
Oliveira, que me deram a vida e
ensinaram-me a vivê-la.

Importa, porém, caminhar hoje,
amanhã e no dia seguinte – Jesus.

(Lucas, 13:33)

Tudo posso naquele que me
fortalece – Paulo

(Fillipenses, 4:13).

CAPÍTULO I	6
O IDEÁRIO: PONTO DE PARTIDA	6
1.1 FORMAÇÃO DOCENTE	7
1.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	27
1.3 A ação avaliativa.....	35
CAPÍTULO II.....	46
UM OLHAR NO CAMINHO PERCORRIDO	46
2.1 A Instituição – Síntese Histórica	49
2.2 Os Interlocutores.....	52
2.3 Instrumentos Utilizados	53
2.4 Análise e Interpretação dos Dados	54
CAPÍTULO III	55
A VISÃO DOS EGRESSOS SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA.....	56
3.1 Organização Curricular.....	57
3.2 Pontos frágeis e fortes que repercutiram negativamente ou positivamente na sua carreira docente.	76
3.3 Sugestões e Alguns Encaminhamentos	80
CONCLUSÕES.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
BIBLIOGRAFIA	94
ANEXOS

MARIA REGINA CELI DE OLIVEIRA

RESUMO

O objetivo deste estudo foi refletir sobre as contribuições dos Cursos de Licenciatura para o exercício profissional. O universo da pesquisa foi constituído pelos egressos dos Cursos de Licenciatura do Campus – Umuarama - Sede da Universidade Paranaense - UNIPAR, num total de duzentos e sessenta e cinco concluintes do ano de 1999. Como instrumento para o levantamento dos dados da pesquisa, utilizei um questionário com perguntas abertas e fechadas. Foram enviados cento e treze questionários, dos quais, oitenta e dois foram respondidos, sendo que, um total de vinte e cinco já atuava no magistério antes do ingresso no Curso de Licenciatura e trinta não exerciam a profissão, durante ou depois do curso concluído. Participaram, portanto, da amostra um total de vinte e sete egressos que se encontravam em exercício na Comarca de Umuarama, perfazendo um total de 92% do sexo feminino e 4,4% do sexo masculino. A análise dos dados coletados revelou que, na visão dos egressos, a organização curricular do curso concluído foi relevante para o exercício da profissão. Os resultados evidenciaram, também, alguns pontos-chaves relativos a má preparação de alguns professores, assim como a deficiência que trouxeram do Ensino Médio concluído. Os pontos fortes encontram-se relacionados com o trabalho crítico-reflexivo da maioria dos professores. Como sugestões e encaminhamentos para implementação de melhorias nos Cursos de Licenciatura, verificou-se a necessidade da Universidade investir num trabalho coletivo junto aos seus professores para transformar a prática avaliativa que, na visão dos egressos, devem embasar-se em critérios melhor elaborados e pautar-se numa prática de avaliação contínua do processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Iniciei minha carreira como profissional da educação após a conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Letras assumindo a função de Secretária Acadêmica, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Umuarama.

Após quinze anos, de convívio como secretária acadêmica, assumi a função de Pró-Reitora Acadêmica na Universidade Paranaense – UNIPAR. Em muitos momentos de minha trajetória como profissional, pude perceber que a avaliação é uma forma válida de a universidade justificar-se como instituição socialmente necessária.

A temática da avaliação institucional, desde o início da década de 90 vem se acumulando e ganhando consistência, agora com estreita relação com as questões da autonomia e da qualidade, sempre muito presente nas pautas dos diversos Fóruns de Pró-Reitores.

Acreditando que a avaliação precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor, comecei a participar dos Fóruns de Pró-Reitores e com o tempo, fortaleci a idéia de que, a avaliação institucional consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões. Para compreender a Universidade é necessário buscar o entendimento no conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano.

Como Diretora Executiva de Gestão do Ensino Superior da Universidade Paranaense – UNIPAR, penso que um estudo voltado para avaliar os Cursos de Licenciatura sob a visão do egresso poderá servir de contribuição para a melhoria dos Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense – UNIPAR.

Penso que essa pesquisa poderá favorecer reflexões sobre o processo da avaliação dos Cursos de Licenciatura trazendo como consequência levar-me a assumir responsabilidade efetiva da gestão política e da gestão pedagógica da Universidade Paranaense - UNIPAR. Quando se conhece e reflete sobre si própria, a Universidade estará visando o aperfeiçoamento, a melhoria da qualidade de funcionamento de suas atividades, das ações desenvolvidas pelos sujeitos dos processos de ensino, de aprendizagem e de gestão.

A avaliação do curso, a partir da visão do egresso ganha dimensões de relevância à medida que a avaliação institucional é entendida como melhoria de qualidade das Universidades.

O debate sobre a questão das contribuições dos Cursos de Licenciatura para o exercício profissional dos egressos vem avançando no âmbito geral da Educação. Contudo, a dissociação teórico-prática ainda se constitui um desafio a ser superado nos cursos de preparação de professores.

Acredito que estudar a formação do professor a partir do egresso é estudar a própria Universidade. Para tanto, as questões norteadoras da minha pesquisa giram em torno das seguintes indagações: Na visão dos egressos do ano de 1999, quais são as contribuições dos Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense – UNIPAR para o exercício profissional? Quais são os pontos fortes e

as fragilidades encontradas na organização curricular dos Cursos de Licenciatura concluídos que estão permeando a prática profissional do egresso? Quais as sugestões apontadas pelos egressos para a melhoria da formação de professores a partir do exercício profissional?

A formação do profissional docente é um assunto de relevância na sociedade atual, uma vez que esta mesma sociedade é modificada ou sofre influências do profissional que vai atuar junto às pessoas que dela fazem parte. É importante ressaltar que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação que venha a repercutir positivamente na carreira profissional do egresso.

Para a maioria dos pesquisadores a avaliação é um meio importante de diagnóstico do professor e do aluno, visando sanar dificuldades e impulsionar à novas reflexões. A avaliação é um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade do ensino da própria instituição. Assim, explicitar os objetivos, finalidades, princípios, características e modalidades da avaliação na instituição, a partir da visão do egresso, permite compreender, passo a passo, como e por quê a avaliação pode, em verdade, constituir-se em uma estratégia institucionalizada que possibilite o egresso construir uma relação efetiva com a realidade social calcada no compromisso com a reconstrução e a transformação social.

A visão dos egressos servirá como indicadores para se avaliar o curso e permitir o aperfeiçoamento ou a reconstrução do currículo, o que implica, necessariamente, na melhoria da qualidade do ensino. Essa avaliação tem

importante papel na identificação de fatores que interferem favoravelmente ou negativamente na qualidade do ensino oferecendo, ao meu ver, subsídios bastante claros para uma possível tomada de decisão, isto é, para a formulação de ações pedagógicas, administrativas ou de políticas institucionais com essa finalidade.

O interesse pela minha pesquisa vem ao encontro do fato que a instituição deve gerar seu próprio processo de avaliação interna, que será de grande valia vindo a favorecer a experiência para a prática da avaliação externa, pois, o egresso no exercício profissional é o que estará opinando e oferecendo sugestões de melhoria para o seu próprio curso.

O objetivo geral do presente estudo é refletir sobre as contribuições dos Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense - UNIPAR, para o exercício profissional na visão dos egressos do ano de 1999. Busquei por esse objetivo confrontar a formação recebida com a possibilidade de atuação profissional efetiva do egresso; analisar os pontos fortes e as fragilidades apontadas ou encontradas na proposta curricular dos Cursos de Licenciatura; analisar as sugestões oferecidas pelos egressos para a melhoria dos cursos de formação de professores.

A busca por educação superior toma corpo no Brasil, principalmente no discurso de estratégia de implementação de políticas públicas, pois se afirma atualmente que nenhum país com baixo nível de qualificação profissional pode inserir-se em boas condições no mercado internacional. Essa qualificação não é conseguida a curto prazo. Por isso, justifica-se o interesse pela pesquisa em torno da reflexão sobre as contribuições dos Cursos de Licenciatura no exercício profissional dos egressos.

Consciente, pois, de que a avaliação é relevante para a formação inicial do egresso, e que deve ser tratada de maneira mais abrangente, envolvendo toda a estrutura do sistema universitário, optei pela realização deste estudo.

A presente pesquisa foi organizada em três capítulos assim constituídos:

No primeiro capítulo, discuto a formação do professor com ênfase na formação inicial, a organização curricular, como também a avaliação institucional como importante mecanismo de produção de conhecimento sobre a própria universidade.

No segundo capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, destacando os procedimentos utilizados para a análise dos Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense UNIPAR - Umuarama - Sede, na visão dos egressos do ano de 1999. Desta forma, descrevo os passos que permitiram a execução da pesquisa, ou seja: população, amostragem, caracterização dos interlocutores, instrumentos e procedimentos utilizados.

No terceiro capítulo, abordo os resultados obtidos, mediante os dados coletados através dos questionários aplicados junto aos egressos, para compreender a visão dos mesmos sobre a organização curricular, pontos frágeis e fortes, sugestões e encaminhamentos necessários para implementação de melhoria do curso concluído.

CAPÍTULO I

O IDEÁRIO: PONTO DE PARTIDA

Uma questão que tem inquietado os educadores que atuam em cursos de formação de professores e, especialmente, as equipes pedagógicas dos sistemas de ensino, são a ação pedagógica do professor.

É necessário reconhecer que nas últimas três décadas, muitas propostas têm surgido, como também muitas pesquisas realizadas a respeito do assunto, com a intenção de modificar não só a formação do professor, mas por via de consequência, a sua prática pedagógica.

De fato, muitos pesquisadores, em diversos países, e também no Brasil, têm buscado respostas para os problemas da formação de professores e sua atuação profissional.

Muitas dificuldades parecem circundar a problemática da formação de professores e muito especialmente a ação desenvolvida na sala de aula após o processo de formação inicial, ou seja, até que ponto o curso de licenciatura realizado pelos egressos contribuiu para o seu exercício profissional.

Nesse capítulo, será discutido como a formação do professor e a organização curricular passam a ser analisada nesse novo contexto. Para tanto,

foram utilizadas contribuições de pesquisadores estrangeiros, cuja produção tem influenciado a literatura nacional sobre o tema.

1.1 Formação Docente

O tema da formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no Brasil, sobre tudo a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão em âmbito nacional a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura.

Na primeira metade da década de 70, sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação. KINCHELOE (1997) afirma que:

[...] uma crua praticidade caracteriza os programas de educação do professor tecnicamente orientados. [...] a ênfase na tradição behaviorista tem pouco a ver com a produção de cultura, de práticos reflexivos; sua razão de ser gira em torno de competência técnica, aprendizagem de habilidades pré-definidas de ensino. Esta ênfase no treinamento por competência técnica resulta em uma tendência de conformidade. A experiência é monossêmica, aberta somente a uma interpretação e a tarefa do neófito é adaptar-se às instituições existentes imitando o comportamento daqueles que a servem. Esta cultura de conformidade frequentemente cria uma atmosfera de hostilidade em relação àqueles que são, de certa maneira, diferentes (KINCHELOE, 1997, p. 21).

Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Conseqüentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica. KINCHELOE (1997) se refere à educação tecnicista afirmando:

Existe uma mensagem implícita na educação tecnicista do professor, na pesquisa positivista que a sustenta e nos movimentos de reformas governamentais que dividem os mesmos pressupostos epistemológicos. Esta mensagem é a de que os professores devem fazer o que se diz para fazerem, devendo ser cuidadosos sobre o pensar por eles mesmos. Tal cautela, eventualmente, pode tornar apáticos os professores que perdem o interesse pelos aspectos criativos do ensino, os quais teriam originalmente atraído-os para a profissão. O pensamento do professor é profundamente afetado pelo fluxo alto-baixo do currículo à prova do professor que se assume como um prático incompetente. Ao serem premiados no treinamento de ensino por sua aceitação passiva do conhecimento gerado pelo especialista, os futuros professores adquirem pouca experiência de pensamento interpretativo contextualizado sobre os objetivos do ensino numa sociedade democrática (KINCHELOE, 1997, p. 30).

Na educação tecnicista há uma visão funcionalista da educação, em que a experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores. No ponto de vista de NÓVOA (1998), a tendência tecnicista corresponde aos esforços de racionalização do ensino, a partir dos anos 70, que têm como objetivo controlar *a priori* os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo retirando o cotidiano pedagógico de todas as

práticas que não contribuam para o trabalho escolar propriamente dita. A introdução de modelos racionalistas de ensino procura separar o trabalho de concepção das tarefas de realização. Para esse autor, o modelo racionalista procura separar a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica.

Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais. A expansão dos especialistas pedagógicos (ou em ciências da educação) não é alheia a este projeto de racionalização do ensino, que põe obviamente em causa a autonomia profissional dos professores (NÓVOA, 1998, p. 27).

A racionalização do ensino e a proletarização do professorado são dois momentos de um mesmo processo de controle externo da profissão docente, de um processo que tem na retórica da privatização do ensino – que implica um controle dos professores pelos “clientes” – a sua face mais visível nos dias de hoje.

Para NÓVOA (1998), a racionalização, proletarização e privatização do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos. Segundo esta tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia na visão do autor, através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado, de um controle mais apertado da profissão docente, porquanto:

Hoje em dia, esta perspectiva está presente em grande parte dos programas de formação inicial e de formação contínua dos professores, bem como em muitas das medidas de política

educativa tomadas no contexto da vaga reformadora dos anos 80/90 (NÓVOA, 1998, p. 27).

A educação tecnicista, portanto, é externa à profissão docente, e busca multiplicar as instâncias de controle dos professores, por via de uma racionalização do ensino ou de práticas administrativas de avaliação, sublinhando as dimensões técnicas do trabalho docente. Nesse sentido é importante citar KINCHELOE (1997), ao salientar que:

Os esforços tecnicistas para cultivar uma ordem mais alta ou o pensamento crítico entre os professores muito frequentemente envolvem o afastamento dos futuros professores de seus mundos vivos a fim de controlar as variáveis das situações. Como resultado de tudo isso, o pensamento é seqüestrado e colocado num laboratório no qual a paixão e os autênticos sentimentos de amor, ódio, medo e compromisso são cientificamente removidos (KINCHELOE, 1997, p. 33).

A partir da segunda metade da década 70, inicia-se um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista. Para NÓVOA (1998), essa tendência apresenta um caráter interno à profissão docente, procurando vias distintas de saída da crise, baseadas em projetos de afirmação da autonomia dos professores e das bases intelectuais do trabalho pedagógico. Até os últimos anos da década de 70, as licenciaturas eram estudadas fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais. A partir de então, as limitações e insuficiências desse enfoque foram cada vez mais denunciados, emergindo com força a busca para situar a problemática educacional, a partir de, e em relação com os determinantes históricos e político-sociais que a condicionam.

A prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora. Na visão de NÓVOA (1998, p. 26), a tendência interna à profissão docente, tem procurado reencontrar novos sentidos profissionais, “[...] reconstruindo identidades a partir de dinâmicas de desenvolvimento pessoal e de valorização profissional, sublinhando as dimensões reflexivas do trabalho docente”.

A década de 70, na opinião de NÓVOA (1992) é, também, um período fundador do debate atual sobre a formação de professores. Para o autor citado, o essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação dos professores, data este período.

Na década de 80, esse movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores predominante na época ganha força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos políticos-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior.

De acordo com NÓVOA (1992), a década de 80, ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores e a explosão escolar, trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves que:

[...] sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. Em termos

gerais, este esforço não introduziu dinâmicas inovadas na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual; a exceção terá sido, porventura, o ensino de formações centradas na escola, cujo aprofundamento numa perspectiva profissional (e não político-sindical) poderia ter sido muito estimulante. No essencial, reproduz-se o debate iniciado na década de 70, bem como as clivagens e os interesses corporativos que lhe estão subjacentes (NÓVOA, 1992, p. 21).

A última década do século XX tem sido marcada pela discussão sobre qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades. A preocupação com essa questão não é propriamente nova; entretanto, nos anos 90, a educação de qualidade tornou-se uma condição assumida por todos: além das associações profissionais e da população usuária, também a mídia, os diferentes governos, o empresariado e instituições sociais às mais diversas.

Assim, as Ciências Sociais e, mais especificamente, a educação, defrontam-se na virada da década de 80 para a de 90 com a denominada “crise de paradigmas”. Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microsociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa.

O pensamento científico precisou enfrentar várias revoluções, que não se referem tão-somente à vigência das suas propostas e à eficiência dos seus métodos, mas também aos próprios fundamentos do seu fazer. SHÖN (1995) afirma que as mudanças repercutem na universidade em todos os seus planos, apresentando-lhe desafios de extrema complexidade. A mudança é um problema que a universidade deve assumir em toda a sua amplitude. Precisa-se de novas formas de saber e de cultura. É nesta perspectiva, portanto, que surge a urgente necessidade de revisar as práticas que caracterizam a formação de professores e atuar com uma visão democrática, de forma que as universidades possam formar pessoas para agir.

Para NÓVOA (1992), a educação na universidade, deve centrar-se fundamentalmente na formação do aluno, e considerar as formas de pensar relacionadas harmoniosamente com a afetividade como algo mais importante que os conteúdos. A educação implica, portanto, antes de mais nada, superar a ação autoritária, na medida em que esta carrega um conceito determinado quanto ao domínio e apropriação do saber, que é inútil e limitador num mundo de mudança.

A formação e a ação de professores, temas presentes nos debates institucionais e preocupações acadêmicas, tem apresentado propostas diferentes nos mais diversos países. O que se pode observar, porém, é que essas preocupações sinalizam, de maneira geral, para o fato de que estes profissionais precisam ser formados tendo como eixo de referência a sua qualificação profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Para NÓVOA (1992) ao considerar o profissional nessa dupla perspectiva, qual seja a do professor individual e do coletivo docente,

evidentemente se considera que a formação do professor deve levar em conta a individualidade, a pessoa do professor numa formação crítico-reflexiva, ao mesmo tempo em que o considera como membro de uma sociedade na qual atua, influi e é influenciada.

Por sua vez SHÖN (2000) afirma que a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional. Para o autor, neste processo são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e, o que na minha opinião é o mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizada pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas.

De acordo com SHÖN (1992), a reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto.

Nesse sentido, as questões que envolvem a educação neste século exigem estudo sobre as influências determinantes da formação de profissionais da educação e das inovações tecnológicas introduzidas no processo educacional, que leva neste momento a refletir sobre os novos desafios da educação. Trata-se de recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. NÓVOA (1991, p. 24) afirma que: “A formação de professores é, provavelmente, a

área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

Segundo NÓVOA (1992), a formação de professores pode desempenhar um importante papel na formação de um novo tipo de profissional que seja capaz de criar uma nova profissionalização e um novo relacionamento organizacional no interior das universidades. O autor acrescenta que a formação de professores tem ignorado sistematicamente o “desenvolvimento pessoal” não estabelecendo os limites e confundindo os conceitos de formar e formar-se apresentando incompreensão sobre as possibilidades de que a formação acadêmica pode ser conflitante com a formação pessoal.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.25).

Parece claro, então, que além da instituição formadora do profissional, entra em campo também a própria vontade, a individualidade do profissional e a sua disposição no sentido de além de obter conhecimentos técnico-científicos, esteja disposto a refletir sobre sua própria formação pessoal e profissional que vai além do período formal de aquisição de conhecimentos na universidade, mas que se estabelece como formação continuada durante todo o processo de atuação nas instituições em que irá atuar.

Para NÓVOA (1992) é necessário repensar e reestruturar a formação de professores, insistindo, na formação inicial e pensar em termos de qualidade de ensino nas universidades, uma vez que nada pode estar formado definitivamente, principalmente em ciências sociais, e por isso, é preciso pensar a formação como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial e da formação contínua.

Parafraseando TARDIF (1991), um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. Para este autor, o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes, quais sejam, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia), os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os da experiência.

TARDIF (1991) refere-se aos saberes profissionais definindo-os como um conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação. No entender do autor citado, a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos).

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa (TARDIF, 1991, p. 219).

O autor pontua que os saberes pedagógicos articulam-se às ciências da educação, à medida que eles tentam integrar os resultados da pesquisa às concepções que adotam, a fim de legitimá-las cientificamente, por exemplo, a

pedagogia chamada “ativa”, apóia-se na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar suas afirmações normativas.

Por sua vez, os saberes das disciplinas correspondem aos diversos campos do conhecimento e integram-se à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela Universidade.

TARDIF (1991) relata que em sua prática, os profissionais devem-se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim, como as ciências da educação. Ainda para o autor, no decorrer de sua carreira, o professor apropria-se também dos saberes que se pode chamar de curriculares. Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição de ensino categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita.

Para NÓVOA (1998) é importante investir na pessoa do professor e oferecer um estatuto ao saber emergente da sua experiência profissional, fazendo com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores, e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual. Para este autor, os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber.

Discutindo os saberes da experiência TARDIF (1991) ressalta que esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Assim, o próprio professor,

no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolve saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, porquanto:

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p. 07).

Os saberes da formação profissional, das disciplinas e curriculares do professor incorporam efetivamente à prática docente sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.

A relação do(a)s professor(a)s com os saberes e a de “agente da transmissão”, de “depositário” ou de “objeto” de saberes, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função, e como espaço de verdade de sua prática. Dito de outra forma, a função docente define-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (TARDIF, 1991, p. 221).

A diferente articulação exemplificada entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática aos saberes que a própria prática não produz e não controla. No limite, pode-se falar aqui de uma relação de alienação dos docentes com o saber.

O saber docente parece, portanto, essencialmente heterogêneo. Essa heterogeneidade decorre da situação do corpo docente face aos demais grupos produtores e detentores de saberes e às instituições de formação.

TARDIF (1991) evidencia as relações de exterioridade que associam o professor aos saberes curriculares, das disciplinas e da formação profissional. Essas relações de exterioridade inscrevem-se numa divisão social do trabalho intelectual entre produtores de saberes e formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas nobres de produção e legitimação dos saberes, e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação concebidas sob o modo desvalorizado da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas e do saber-fazer.

A estreita relação do saber e da ação reforça a concepção de que o docente se forma no ensino. É esta perspectiva que TARDIF (1991) volta a pôr em questão os processos de formação dos docentes dissociados da prática, e orienta para a necessidade de pensar esta formação a partir de perspectivas diferentes dos quadros institucionais tradicionais.

Segundo PERRENOUD (1993, p. 25) “[...] 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”.

É importante estabelecer como horizonte de referência que o ensino, no que diz respeito à formação de profissionais constitui um exercício profissional que exige uma capacidade de reflexão crítica sobre a prática, e que estabelece como pressuposto que, a ação pedagógica é um processo de mediação dos saberes.

Diante desta situação, os saberes da experiência surgem no entender de TARDIF (1991), como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o professor tenta transformar suas relações de exterioridade, e com os saberes em relações de interioridade com suas próprias práticas. A partir do momento em que o professor manifestar suas próprias idéias sobre os saberes curriculares, das disciplinas e, sobretudo, sobre sua própria formação profissional, os saberes da experiência passarão a ser reconhecidos.

NÓVOA (1992), afirma que a profissionalização do ensino fez-se à custa do saber experiencial. “Mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização do ensino, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor” (NÓVOA, 1992, p.15).

De acordo com NÓVOA (1991) faz-se necessário montar dispositivos organizacionais de articulação entre as agências formadoras de professores e as universidades levando em consideração a figura de profissionais reflexivos e pela valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, pretende-se discutir os esforços das universidades no sentido de contemplar as práticas de formação-ação e de formação-investigação, pois a elas cabe encontrar meios eficientes e eficazes capazes de responder a essas necessidades, formando, assim, profissionais que considerem sua atuação porquanto:

A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. Pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática “normal”. Esta consiste em tomar decisões num

processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no discurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão. Os dilemas representam pontos de conflito e “insegurança” da estrutura de esquemas estratégicos, até as idéias e valores de base que sustentam a articulação ação-pensamento nos professores (SACRISTÁN, 1991, p. 87).

Ao propor mudanças nos programas de formação de professores e optar pela prática reflexiva, é necessário que as universidades formadoras de professores, contemplem a ação reflexiva.

PERRENOUD (1999), afirma que o profissional reflexivo reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes.

O autor complementa salientando que a prática reflexiva profissional se apoia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa, em práticas de *feedback*¹ metódico de *debriefing*², de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade, de avaliação do que se faz.

A prática reflexiva tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender e escolher novas opções.

¹ Em inglês, no original. Significa retroalimentação.

² Em inglês, no original. Significa responder a interrogações após a realização de tarefas.

É necessário inscrever a atitude reflexiva na identidade profissional para liberar os profissionais do trabalho prescrito, para convidá-los a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis.

PERRENOUD (1999) admite que a parte do trabalho prescrito descreve, em princípio, num processo de profissionalização. Para este autor, uma parte dos sistemas educativos ainda apostam numa forma de proletarização do ofício do professor, classificando os professores como prestadores de serviço.

O professor deve tornar-se alguém que concebe sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho. É preciso fazer com que cada acadêmico aprenda encontrando o processo apropriado, pois o ensino “sob medida” está além de todas as prescrições.

Que um professor reflexivo mantenha uma relação de envolvimento com a sua própria prática é o mínimo que se exige, na perspectiva da profissionalização. Aqui, trata-se de uma outra forma de envolvimento, de um compromisso crítico no debate social sobre as finalidades da escola e seu papel na sociedade (PERRENOUD, 1999, p.12).

De acordo com o autor citado, a profissão do professor não evolui com a mesma velocidade, em razão da estabilidade das separações disciplinares, da autonomia relativa da forma escolar, de seu fechamento às demais práticas sociais, da pequena incidência das tecnologias sobre a relação pedagógica. Sem dúvida, é a

transformação da clientela universitária que tem a maior influência sobre a profissão dos professores, embora, muitas vezes, a despeito deles.

Como esclarece SACRISTÁN (1991), a formação inicial dos professores deve permitir ao futuro professor identificar-se a si próprios como professores e aos estilos de ensino que são capazes de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos; ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo.

Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão e o professor deve ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos.

SCHÖN (2000) complementa afirmando que nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. Os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão na ação seja possível. Estes dois lados da questão - aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da instituição de ensino um lugar no qual seja possível ouvir os alunos, devem ser olhados como inseparáveis.

TARDIF (2001) afirma que a profissionalização reclama uma transformação substancial nos programas e conteúdos como também dos próprios fundamentos da formação no ensino. Essencialmente, leva a conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível, a exemplo das profissões liberais

fortemente articulada e integrada nas práticas profissionais que, simultaneamente, a alimentam e enriquecem constantemente graças ao aporte de praticantes experimentados e de investigadores que com eles colaborem.

Nessa perspectiva, enquanto profissionais, os docentes devem ser considerados como praticantes reflexivos, capazes de deliberar sobre as suas próprias práticas, de as objetivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações susceptíveis de acrescentar a sua eficácia. A prática profissional não é então vista como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa ou em laboratórios. Torna-se um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os praticantes.

Essa concepção necessita de um reajustamento da formação profissional em relação à prática e, por consequência, em relação à universidade enquanto lugar de trabalho dos praticantes. Os saberes (conhecimentos, habilidades, competências) transmitidos pelas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em relação estreita com a prática profissional dos docentes nas universidades. Segundo esta perspectiva, a prática profissional investe-se de uma realidade própria, independente das construções teóricas dos investigadores e dos procedimentos aplicados pelos tecnólogos da ação.

Nesse sentido, pode-se dizer que aqui reside um ponto fundamental desta proposta de estudo, a vontade da instituição em permitir ou querer a formação de professores reflexivos tendo em vista a compreensão do que significa tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir na prática e sobre a sua prática cotidiana pois, de acordo com SCHÖN (1992), a partir dessa perspectiva

existe a possibilidade de se estabelecer um processo de reflexão-na-ação através de um “diálogo reflexivo” com a situação problemática concreta. Para o autor, os professores reflexivos examinam os seus ensinamentos tanto na ação como sobre ela. Esses conceitos de reflexão na ação e sobre a ação, baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem dominado a educação tecnicista.

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. É preciso que o professor tenha clareza quanto à sua inserção no mundo de sua experiência, um mundo que se apresenta carregado de sentidos, valores, conotações, intercâmbios, interações e por isso mesmo, extremamente complexo e significativo. A reflexão não é um conhecimento puro, mas um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

NÓVOA (1992) afirma que é necessária a implementação de políticas educacionais de formação inicial pelas universidades, pois:

A formação não se constrói por acumulação (de recursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.25).

O pensamento do autor vem ao encontro da possibilidade de que a instituição formadora de professores e os sistemas de ensino invistam na formação

inicial, e também na possibilidade do professor ser agente de seu processo de formação pessoal, tomando decisões, articulando conhecimentos e compreendendo a produção do saber num processo de interação. É importante ressaltar que a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Para NÓVOA (1992, p.28), “não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação das instituições de ensino.” É necessário que as instituições formadoras de professores tenham como referencial em suas políticas que esse é um processo de mudança. É preciso que a formação de professores seja concebida como um dos componentes do processo educativo e que esteja articulado com outros setores e áreas educacionais para que a mudança se efetive.

Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendência que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhe retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras.

Na visão de NÓVOA (1998) é possível enfrentar a crise de identidade dos professores, a partir de uma dinâmica de valorização intelectual, de uma consolidação da autonomia profissional, de um reforço do sentimento que é o próprio professor que controla o seu trabalho. Para o autor, é esta segurança

profissional que pode levar os professores a saírem do desconforto e do mal-estar em que têm vivido.

O desafio que se coloca, neste momento em que pela modernidade há uma complexificação do papel das universidades, é o de como formar profissionais com habilidades pedagógicas para preparar o acadêmico para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social.

1.2 Organização Curricular

As sucintas considerações sobre o significado da educação e a função sociopolítica das universidades, são indícios de que a compreensão de currículo na formação do professor, parte da concepção de que currículo é elemento da organização do processo educacional.

O currículo deve ser um dos elementos mediadores entre a política educacional das universidades e as aspirações sociais da maioria da população. De forma análoga, o professor deverá ser o elemento que, na organização institucional, fará a mediação entre os conhecimentos construídos na prática social e transmitidos na prática da instituição.

MOREIRA & SILVA (1999) afirmam que o currículo está ligado diretamente ao papel que a universidade deve assumir perante os envolvidos no processo educacional. Planejar um currículo implica tomar decisões, compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se propõe informar.

No entender de SACRISTÁN (2000), os pontos relevantes na construção da qualidade do processo educativo são: o currículo e o professor. Para este autor, um currículo está adequado à realidade social quando oferece instrumental ao aluno para que ele possa atuar nas conjunturas culturais, econômicas e política da sociedade.

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar os indivíduos segundo valores tidos como desejados. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo, assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico.

Na opinião de SANTOMÉ (1998), toda proposta curricular implica fazer opções entre as distintas parcelas da realidade, supõem uma seleção cultural que se oferece às novas gerações para facilitar sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer sua história e promover valores e utopias.

O currículo é uma prática que deve ser desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, sendo o professor um elemento significante na concretização desse processo.

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (SACRISTÁN, 2000, p.165).

O professor é um mediador decisivo entre o currículo estabelecido pela instituição de ensino e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, o desenvolvimento significativo do aluno. O currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor é quem pode analisar os significados substanciais dessa cultura e estimular os discentes para uma prática reflexiva.

Para SACRISTÁN (2000), o currículo na universidade precisa refletir um projeto educativo globalizador com a intenção de agrupar diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seus desenvolvimentos em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais.

Assumir esse caráter global na visão de SACRISTÁN (2000) supõem uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos do currículo, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos.

A atividade do professor é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. “Por essa razão sua prática está inevitavelmente condicionada. A ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência”, (SACRISTÁN, 2000, p.166). Para tanto, a profissão docente não é apenas eminentemente pessoal, sujeita às possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas é

exercida num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica do seu conteúdo.

O currículo é a expressão da função social da instituição de ensino acarretando conseqüências tanto para o comportamento dos alunos como para o do professor. Para tanto, deve ser organizado de modo a garantir um intercâmbio permanente entre profissionais egressos. É preciso assegurar que o currículo contemple estudo de metodologia de pesquisa, seminários de discussão/análise das práticas, dentro de um movimento geral de realização de trabalhos coletivos.

De acordo com VEIGA (1997) para poder entender, mesmo que parcialmente, como está ocorrendo a formação de profissionais da educação, necessita-se discutir também as formas de organização curricular. A autora concebe o currículo como uma construção social do conhecimento historicamente produzido. Entende-se que a produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento acadêmico, ou seja, do currículo propriamente dito.

Nesse sentido, a formação de professores não é a aprendizagem que se faça isolada, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. Para SANTOMÉ (1998), a construção do projeto educativo da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual a instituição tem que pensar ao organizar o currículo.

Ao elaborar seu projeto curricular, a universidade tem como uma primeira ação necessária a de buscar novas formas de organização, em

contraposição às formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir dos quais se definem conteúdos que, nem sempre, são significativos para a atuação profissional dos professores.

Os currículos organizados e apresentados em disciplinas costumam transmitir ao grupo de estudantes, e também à própria equipe docente, a convicção de que nem todos os alunos e alunas têm de ser bem sucedidos em seus anos de escolaridade; que é lógico e normal que alguns estudantes fracassem. Legitima-se assim uma visão natural da patologia da sociedade. Os fracassos passam a ser considerados algo dentro da normalidade, e quase nunca uma das conseqüências das normas de funcionamento que essa comunidade impõe a si mesma (SANTOMÉ, 1998, p.108).

Isso não significa abandonar todo o ensino estruturado, e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos domínios profissionais visados. Os cursos com tempos e programas pré-definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. Têm, assim, um papel fundamental na atualização e no aprofundamento dos conhecimentos relacionados com o trabalho de professor, que são chaves de leituras necessárias à atuação contextualizada e condição para a prática reflexiva.

Entretanto, o desafio principal na elaboração de um plano de formação profissional não é dar lugar a todos os tipos de disciplinas, mas conceber uma organização curricular que permita construir, colocar em uso e avaliar as habilidades essenciais ao seu exercício.

BERNSTEIN (1988), afirma que uma das formas de organização curricular está embasada na concepção de currículo-coleção. O autor entende que

esta é uma forma de organização do tempo em “unidades” que são preenchidas por determinados conteúdos. Esses conteúdos, reunidos de forma hierárquica e rígida, forma o conceito de disciplina. Nessa perspectiva, a organização curricular é marcada pela hierarquização do conhecimento que é organizado em conteúdos isolados, com ênfase no enfoque disciplinar, e sua socialização tem enfoque na manutenção da ordem existente. Nessa organização curricular, a distribuição do conhecimento está relacionada com os mecanismos de controle e poder que a sociedade estabelece entre seus membros.

Um currículo disciplinar favorece mais a propagação de uma cultura da “objetividade” e da neutralidade, entre outras razões porque é mais difícil entrar em discussões e verificações com outras disciplinas com campos similares ou com parcelas comuns de estudo. Desta maneira, ampara-se a perpetuação de axiomas que se apresentam como únicos e imparciais e que favorecem os interesses concretos de grupos sociais instalados em posições de poder nesse momento (SANTOMÉ, 1998, p.109).

A organização curricular em disciplinas não favorece a proposta de visões mais holísticas do conhecimento nem de metodologias de pesquisa interdisciplinares que visam intervir na realidade.

O que se percebe nesse tipo de organização curricular é a ênfase na idéia de linearidade, com suas sucessões e hierarquizações. Não há espaço para a integração curricular (horizontal e vertical). As disciplinas estão distribuídas sem nenhum nexo entre si ou então se ligam burocraticamente por meio de pré-requisitos e co-requisitos, sendo geralmente elencadas pelo sistema de créditos e matrícula por disciplinas e períodos (VEIGA, 1997, p.69).

No entender da autora citada, essa forma de organização curricular fundamentada na disciplinarização e no reducionismo arbitrário tem como referência uma concepção de pedagogia fundamentada na racionalidade técnica e reforçada pelo formalismo que desvincula a produção do conhecimento de sua dimensão histórico-social.

Em um modelo disciplinar, cada professor preocupa-se apenas com sua matéria, considerando-a sempre a mais importante e forçando o conjunto de estudantes a interessar-se só por ela, podendo recorrer em caso de necessidade à desvalorização de outras que considerar rivais. De alguma maneira, inicia-se uma concorrência pela atenção dos alunos; tenta-se convencê-los de que o saber que mais vale a pena, os conteúdos mais imprescindíveis para passar para outro curso ou etapa educacional de obter êxito na vida, são os que ele ou ela explica. O corpo docente de outras matérias aparece como rivais que devem ser subestimados. A consideração e diferença de status presentes em muitas instituições escolares entre “matérias fáceis” e “matérias difíceis” é uma excelente prova do que estamos dizendo (SANTOMÉ, 1998, p.127).

Para contemplar a complexidade da formação de professores, é preciso renunciar a idéia de repartir o tempo disponível entre as disciplinas. Ao contrário, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diferenciados, como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variadas, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes habilidades a serem desenvolvidas no exercício da profissão. Para VEIGA (1997, p.69), essa organização se aproxima da concepção de currículo-integração, “[...] em

que se procura reduzir o isolamento entre as disciplinas curriculares, possibilitando que os conteúdos sejam parte de um todo maior, sujeito a intercâmbios”.

Para SANTOMÉ (1998), não se deve esquecer a tradição pedagógica imperante nas universidades, como forte interesse pelo modelo linear-disciplinar. Por isso, considera-se válida a opção de apresentar o marco para a seleção cultural obrigatória do currículo integrado, em uma série de áreas do conhecimento e experiências (diferente da forma em que os legisladores rechearem essas áreas). Estas áreas do conhecimento e experiência tratam de identificar as principais vias pelas quais os alunos conhecem, experimentam, constroem e reconstroem a realidade; como organizam e sistematizam suas consecuições mais importantes e necessárias. Tais áreas podem ir se concretizando e diferenciando de maneira progressiva ao longo do sistema educacional, conforme as características psicológicas e culturais dos acadêmicos permitam e possibilitem uma maior especificação e aprofundamento no conhecimento.

[...] no currículo-integração, o conhecimento está organizado em conteúdos abertos que se inter-relacionam em torno de um tema, idéia ou eixo central e integrador. Nessa proposta de organização curricular, os professores encontram-se envolvidos numa tarefa partilhada e interdisciplinar, propiciando ao aluno uma compreensão de mundo e sociedade de forma mais globalizada. Um currículo-integração conduz a um ensino de extensão e reduz o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo. Tendo a integração como princípio, a tarefa educativa torna-se cooperativa e compartilhada, com os professores unidos por uma tarefa comum (VEIGA, 1997, p.58).

As propostas integradoras favorecem tanto o desenvolvimento de processos como o conhecimento dos problemas mais graves da atualidade. Assim, facilitam o crescimento psicológico do acadêmico, o desenvolvimento das estruturas cognitivas de suas dimensões afetivas e de relação social, de seu desenvolvimento físico, mas também permitem que sejam adquiridos aqueles marcos teóricos e conceituais, métodos de pesquisa, que facultam para analisar, revisar e contribuir para o avanço e o crescimento das diferentes ciências e âmbitos do saber de uma sociedade concreta. Deste modo, os acadêmicos preparam-se para enfrentar os problemas cotidianos nos quais estão envolvidos, bem como os que os aguardam em um futuro próximo.

Nesse sentido, faz-se necessário que a organização curricular esteja fundamentada no pressuposto de que o currículo deve possuir um corpo de conhecimentos básicos e uma fundamentação teórica de qualidade que forneçam ao futuro profissional da educação uma compreensão integrada do todo que constitui as funções pedagógicas e administrativas que convivem no interior das universidades.

1.3 A Ação Avaliativa

O termo “Avaliação Institucional” ganhou significado específico, na literatura da avaliação em educação, expressando um conjunto de ações processuais, ou seja, permanente e contínuas, voltadas ao diagnóstico da situação e do

desempenho das instituições de ensino, em todos os seus múltiplos e complexos aspectos com vista à tomada de decisão, para sua melhoria.

Para BALZAN & SOBRINHO (2000), a avaliação é uma categoria imprescindível dessa produção contínua da universidade. A instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. A instituição precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem o conjunto.

A avaliação institucional pode ser entendida como um exercício com forte sentido pedagógico, pois não só permite discutir os projetos e prioridades essenciais da universidade, suas relações com a ciência, a tecnologia, as letras e as artes e suas interações com a sociedade, como também contribuir para a elaboração com a sociedade, como também contribuir para a elaboração mais consistente dos diversos sentidos da instituição.

A avaliação deve ter um caráter sistêmico e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da universidade, que produza conhecimentos sobre as diversas estruturas acadêmicas e institucionais, seja um processo enriquecedor da vida comunitária, instaurando-se como instrumento da melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos. A avaliação, em suas dimensões internas e externas, deve procurar apreender a multiplicidade das faces e os sentidos normalmente escolhidos e tentar reconstruir significativamente as partes integrando-as no conjunto da universidade.

Através da avaliação institucional, contínua, global e formativa, a Universidade adensa as suas relações sociais e pedagógicas. Esse processo de forte sentido formativo contribui continuamente para a melhor definição dos papéis e dos compromissos dos indivíduos na intrincada malha de relações sociais da instituição. A universidade é uma instituição em que todas as questões e dinamismos estão inter-relacionados e assumem dimensões globais quando se atribuí os significados de relações.

A avaliação institucional é um processo que revitaliza o exercício da democracia. Por ela, todos se sentem agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades sociais da universidade, de seus processos científicos – tecnológicos e pedagógicos que formam antes de mais nada o cidadão. Os processos da universidade são inseparavelmente de produção da ciência e construção da cidadania. Esses são os processos fundamentais que devem ser avaliados, seguindo os critérios próprios da universidade. Ciência rigorosamente produzida e socialmente relevante, cidadão crítico e competente dos pontos de vista técnico e político, equipado para intervir na construção da história.

Os processos pedagógicos não consolidam apenas aprendizagens de noções científicas; reafirmam também modelos de personalidade e de comportamentos sociais, ou seja, reforçam nos indivíduos os sistemas valorativos socialmente aceitos. Os processos pedagógicos e de socialização produzem o cotidiano das universidades. Compreendê-los crítica e integradamente para a promoção de sua qualidade é dispositivo e matéria da avaliação institucional.

De forma extremamente simples, pode-se agrupar as diferentes estratégias de avaliação institucional, a partir de uma interrogação sobre o porquê, o quem e o como da avaliação. Por outro lado, é preciso separar as modalidades de avaliação externa e de avaliação interna, apesar das necessárias articulações. É importante citar a definição destas variáveis de acordo com NÓVOA (1995):

A avaliação interna tem como motivação principal o acompanhamento dos projetos de escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional. No entanto, é possível que se desencadeiem processos internos de avaliação numa perspectiva de controle organizacional, nomeadamente em situações de conflito no seio da escola. A avaliação externa é decidida normalmente por razões de ordem institucional, que se prendem com necessidades de controle organizacional ao nível do sistema de ensino. No entanto, não se deve excluir a possibilidade da avaliação externa estar ligada a dinâmicas de desenvolvimento, sobretudo no momento de lançamento de reformas educativas (NÓVOA, 1995, p. 38).

Assim, a avaliação sob a visão do egresso é um tipo de avaliação interna que tem como objetivo primordial a produção de conhecimento sobre a realidade, orientada para a ação e para a tomada de decisões, revestindo-se de uma importância estratégica para o aperfeiçoamento da instituição.

Para NÓVOA (1995), a avaliação das universidades deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que permitam uma regulação no decurso dos projetos, e não apenas um balanço posterior. É frequente a aplicação descontextualizada de processos e de instrumentos de avaliação conduzindo a dissonâncias de diversa ordem: esquemas demasiado pesados para os objetivos que se pretendem atingir; processos pouco eficazes ou sem capacidade para apoiar a

resolução dos problemas; métodos inadequados ou incoerentes; etc. Neste sentido, é importante que a avaliação institucional respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade.

A diversidade de práticas neste campo é enorme, sendo útil aprofundar as dinâmicas que contribuam para fornecer aos atores educativos os meios necessários a uma transformação das instituições universitárias e a uma mudança inovadora. A este propósito, as perspectivas que têm sido desenvolvidas pela investigação-ação encerram potencialidades que ainda não foram devidamente exploradas no terreno institucional; por outro lado, as correntes da auto-avaliação das universidades podem revelar-se de grande utilidade nos próximos anos. Neste contexto, é importante aproveitar as tendências que apontam no sentido da construção de projetos educativos para criar hábitos de avaliação institucional nas universidades.

A avaliação, portanto, não deve estar apenas na pauta da Constituição Brasileira e na regulamentação que fez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É a própria sociedade que vem exigindo que as instituições universitárias de qualquer natureza se avaliem, sejam avaliadas e prestem contas do que estão fazendo, em benefícios da sociedade.

Portanto, a avaliação nas universidades deve contemplar os julgamentos avaliativos sobre a adequação e qualidade do desempenho institucional, com base em critérios, gerando recomendações para a tomada de decisão e implementação das mesmas.

Não se pode avaliar tudo de uma vez. Só se deve avaliar aquilo que é relevante. Assim, se a instituição universitária, por exemplo, iniciar uma avaliação, tendo como ponto de partida o(s) curso(s) de licenciatura(s) sob a visão do egresso, poderá considerar o seguinte elemento: identificar e selecionar indicações de qualidade, que sirvam como referência para o acompanhamento do desempenho do curso e para adotar ajustes.

A avaliação institucional é, filosoficamente, um processo aberto, sem formulas predeterminadas, nem roteiros pré-fixados. Cada realidade institucional deve gerar e moldar às necessidades de cada momento que a instituição vive.

Nesse sentido, acredita-se que a avaliação dos egressos é, em última instância, o mais importante indicador da qualidade do serviço prestado por uma instituição de ensino para avaliar o desempenho profissional dos mesmos e o *status* por eles alcançado, na sociedade.

A avaliação dos cursos sob a visão do egresso torna-se por isso, imprescindível no processo efetivo da avaliação institucional, pois as instituições universitárias poderão se preparar para responder, com conhecimento de causa e demonstração de resultados, ao questionamento sobre sua busca de excelência. Portanto, a avaliação é entendida neste estudo como parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Essa atividade, contudo, comporta enormes dificuldades operacionais, como manter um cadastro atualizado de endereços pessoais e profissionais dos egressos, é uma tarefa difícil, mas não impossível.

A avaliação institucional é um importante mecanismo de produção de conhecimento e de juízos de valor sobre a própria universidade. Para além dos conhecimentos particulares e dispersos e das críticas pontuais, ela conduz à sistematização e à coerência dos estudos, análises e apreciações avaliativas relativamente à instituição.

Ao pensar a sua própria realidade em sua ação avaliativa interna e externa, a avaliação institucional articula a teoria e a prática e realimenta as dimensões científica e pedagógicas que dão consistência à universidade.

A avaliação de instituições educacionais de nível superior tem como finalidade a permanente melhoria da qualidade e relevância – científica e política – das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, a avaliação de uma universidade procura levar em consideração os diversos aspectos das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização. Conseqüentemente, busca-se proceder a uma análise simultânea de conjunto de pontos relevantes ou hierarquizar cronologicamente o tratamento de cada um deles, a partir de propriedades definidas no âmbito da instituição e dos recursos disponíveis (BALZAN & SOBRINHO, 2000, p. 95).

Para esses autores, ao produzir, organizar, consolidar e sistematizar os conhecimentos, ao mesmo tempo em que coordena e instiga os juízos críticos internos e externos, a avaliação intervém qualitativamente no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas da universidade, atuando, portanto, como dispositivo educativo das pessoas que nelas se envolve.

Os benefícios da avaliação institucional não estão apenas em seus resultados finais, consolidados em relatórios, mas também nos dispositivos da ação, no desenvolvimento do processo, em virtude de ser uma construção coletiva.

A avaliação da Universidade enquanto formadora de licenciados, sob a visão do egresso poderá, sem dúvida, permitir a interpretação crítica da qualidade do currículo numa determinada instituição.

A avaliação acontece diferentemente nos vários ambientes educacionais e suas histórias são, conseqüentemente, bem diversas umas das outras, mesmo quando os valores e as crenças que deram origem às várias metodologias de ensino apresentam pontos comuns.

Os processos avaliativos são, assim, parte integrante do dia-a-dia, ajudam a realizar mudanças ou a reforçar caminhos e rotinas. Constituem-se em ajuda nas instituições e, desse modo, deveriam as avaliações mais sistematizadas ser concebidas como meios para impulsionar ações e pessoas, corrigir problemas e solucionar impasses. Por isso, a necessidade de tratar a avaliação nas universidades com seriedade e transparência, com bom senso e ponderação.

De acordo com NÓVOA (1995), durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. Também aqui não havia entre-dois, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos.

Hoje, parece evidente que é justamente no contexto das universidades que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata, portanto, de inovar, mas de criar recursos para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com agrupamentos burocráticos, para que os profissionais das instituições universitárias se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança.

A avaliação institucional, portanto, constitui-se num campo de estudo que acumula conhecimentos interessantes, historicamente produzidos, criticados, reformulados, refletidos, aperfeiçoados. Porém, é necessário que as Universidades mudem suas representações e concepções em relação aos procedimentos de avaliação a avaliação deve gerar estímulo, servir à transformação e contribuir para a eficiência do profissional egresso.

Quando se trata de avaliação que atinge as pessoas em suas vidas profissionais e pessoais há cuidados imprescindíveis a tomar. Envolve questões de ética, além de envolver conhecimento científico e técnico. É preciso refletir sobre os impactos desse processo que tem conseqüências pessoais, sociais, institucionais e implicam, necessariamente, em julgamento de valor. Há necessidade de um certo domínio dos fundamentos de diferentes procedimentos de avaliação, um domínio científico e técnico, ao lado de reflexões e cuidados éticos.

A avaliação dos Cursos de Licenciatura sob a visão do egresso poderá servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir em conjunto com os

profissionais da educação, conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem seu efetivo desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com LUCKESI (1995), o ato de avaliar implica observação, coleta, análise, síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que dados ao objeto, conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele.

De acordo com HOFFMANN (2000), a avaliação pode ser vista ao mesmo tempo como mito e desafio. O mito que existe na avaliação deve-se a sua história de perseguições existentes no controle e no autoritarismo da prática avaliativa nas instituições e que irá repercutir negativamente na postura profissional do egresso. É preciso que a universidade reflita com maior profundidade sobre os fundamentos filosóficos, políticos e éticos que permeiam a proposta de formação que possibilitará uma atitude reflexiva do egresso no exercício de sua profissão.

O maior dentre os desafios é ampliar o universo dos educadores preocupados com o egresso, e estender a discussão no interior das Universidades. Nesse sentido, para se obter êxito é necessário ter-se o compromisso de construir uma outra história desmistificando a avaliação autoritária, contribuindo para que o egresso possa participar da mesma, levando os educadores a discutirem e tratarem a formação com mais responsabilidade para uma possível tomada de decisão com base na ação reflexiva.

De acordo com PERRENOUD (1999) avalia-se sempre para agir. Mesmo as pesquisas pedagógicas feitas independentemente da avaliação escolar corrente têm, em geral, o objetivo de orientar uma inovação, fundamentar uma

defesa pró ou contra tal reforma, aumentar a eficácia da formação docente e pode igualmente ser utilizada para fins de gestão do sistema em duplo sentido: de um lado, o gesto periódico do currículo, das exigências, das normas de admissão das estruturas; de outro, o controle, o ensino e o trabalho dos professores.

A avaliação dos Cursos de Licenciatura sob a visão dos egressos poderá possibilitar à instituição aumentar a objetividade das avaliações e determinar até que ponto os objetivos pretendidos pelos Cursos de Licenciatura estão sendo realmente alcançados, permitindo confrontar a formação recebida com a possibilidade de atuação efetiva do futuro profissional.

CAPÍTULO II

UM OLHAR NO CAMINHO PERCORRIDO

Para o desenvolvimento do presente estudo utilizei a metodologia com abordagem qualitativa entendendo que para se realizar uma pesquisa é preciso o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito.

A temática dessa pesquisa, qual sejam os Cursos de Licenciatura sob a ótica dos egressos, determinaram a escolha de uma abordagem no tratamento metodológico do fenômeno em estudo. Assim, optei pela pesquisa com abordagem qualitativa e preparei-me para a realização do estudo primeiramente com uma revisão bibliográfica sobre as questões relacionadas à formação docente e uma análise da concepção de avaliação dos Cursos de Licenciatura sob a visão do egresso.

Para esta análise deparei-me com uma série de dificuldades para fundamentação da pesquisa uma vez que não encontrei referencial teórico relacionado ao tema avaliação do egresso, “[...] se o pesquisador tem um bom quadro de referência teórica, ele pode orientar melhor a sua própria construção teórica e descobrir novas possibilidades interpretativas da realidade”

(GAMA, 1997, p.29). Esse tipo de investigação levou-me a um desafio, pois, o objetivo não era privilegiar a quantidade, mas mostrar o significativo do fenômeno.

Para o desenvolvimento da pesquisa consultei também os arquivos da Divisão de Registro de Diplomas da Universidade Paranaense – UNIPAR, onde busquei levantar o número de alunos concluintes nos Cursos de Licenciatura de 1999. Com estes dados em mãos foi possível uma conferência junto as Secretarias Acadêmicas Setoriais do Campus - Umuarama - Sede visando identificar nomes e endereços dos egressos. Com estes dados verifiquei os arquivos do Núcleo Regional de Umuarama para uma conferência dos egressos dos Cursos de Licenciatura que se encontram em exercício profissional na cidade de Umuarama.

Para a coleta de informações necessárias ao cumprimento dos objetivos visando possíveis respostas, elaborei um questionário com questões variadas quanto ao tipo objetivando respostas completas e adequadas às necessidades da pesquisa. Junto ao questionário, anexei uma carta explicativa sobre a pesquisa, pedindo a colaboração dos egressos no sentido de responder com a máxima brevidade possível, informando que as respostas serviriam de embasamento para a análise dos dados que foram utilizadas como subsídios para a compreensão de até que ponto os Cursos de Licenciatura desenvolvidos na Universidade Paranaense – UNIPAR - Sede têm contribuído para o exercício do magistério.

Para identificar possíveis problemas quanto ao entendimento das questões, fiz um pré-teste que encaminhei a 05 (cinco) professores, ex-alunos da UNIPAR que se enquadraram nas condições pré-estabelecidas e não faziam parte da amostra. Os questionários foram devolvidos com a aprovação dos egressos.

Com o questionário pronto e aprovado no pré-teste, com a amostra definida e os endereços checados, os mesmos foram enviados pelo correio, acompanhados de envelope endereçado e selados para a resposta. De acordo com RESENDE (1995, p.70), o questionário é “[...] importante elemento identificador da história de vida dos profissionais”.

As questões, foram organizadas com base na minha vivência como profissional da educação, na observação prévia da Universidade e de encontros informais com outros professores, obedecendo a alguns critérios nos quais indaguei sobre: sexo, opinião sobre a organização curricular, visão do curso de licenciatura concluído, atuação profissional, desempenho da função docente em decorrência do curso realizado, pontos fortes e frágeis que repercutiram na carreira docente.

A partir desses dados organizei um mapeamento por curso o que me permitiu transcrever informações gerais sobre todos os egressos envolvidos na minha pesquisa. Os dados resultantes da investigação foram comparados, agrupados e separados conforme as categorias que se evidenciam. Tabelas e quadros demonstrativos foram construídas com as respostas dos egressos para uma análise interpretativa visando verificar até que ponto os Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense – UNIPAR contribuíram para o exercício do magistério; os pontos fortes e as fragilidades encontradas na organização curricular do curso de licenciatura concluído e que permearam a prática profissional do egresso; sugestões e encaminhamentos apontados para melhoria da formação à partir do exercício profissional.

Para melhor compreensão e contextualização caracterizei a instituição – alvo da presente pesquisa. Em seguida, apresentei os interlocutores pesquisados, o instrumento utilizado, a análise e interpretação de dados.

2.1 A Instituição – Síntese Histórica

A instituição escolhida para a pesquisa foi Universidade Paranaense - UNIPAR - Sede localizada na cidade de Umuarama - Paraná.

A Universidade Paranaense - UNIPAR tem sua trajetória histórica marcada por três etapas importantes, a primeira nos remete a 1972, ano que surgiu na condição de faculdade isolada, com autorização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama. A segunda etapa em 1990 com a junção das faculdades isoladas em faculdades integradas da APEC e a terceira etapa em novembro de 1993 as Faculdades Integradas da APEC - FIAPEC, foi reconhecida como Universidade Paranaense - UNIPAR, através da Portaria MEC nº 1580, de 09/11/93 que definiu as condições para a sua consolidação em uma universidade regional multicampi.

A Universidade Paranaense - UNIPAR, se apresenta no Estado do Paraná como uma de suas maiores expressões educacionais, contando no ano de 2001 com um total de 20.084 alunos matriculados em 122 cursos de graduação e habilitações e 1.584 alunos em cursos de pós-graduação.

A UNIPAR, pelo seu caráter multicampi, com Unidade na Sede da cidade de Umuarama, abriu novas fronteiras com as Unidades Campi de Toledo, Guaíra, Paranaíba, Cianorte, Cascavel e Francisco Beltrão (apêndice I) abrangendo quase todo o noroeste e já penetrando pelo sudoeste Paranaense e Sudeste do Mato Grosso do Sul.

Sustentando todo este crescimento, a UNIPAR conta com um corpo técnico-administrativo e de apoio de 890 funcionários e um corpo docente de 973 professores, sendo 97 doutores, 124 doutorandos, 218 mestres, 241 mestrandos, 174 especialistas, 119 graduados em disciplinas curriculares e 110 profissionais em atividades de supervisão de estágios nos diversos cursos.

Desde 1972 a UNIPAR reconhece que a Educação exerce um papel decisivo nas estratégias de aprimoramento da integração regional, portanto desde sua criação está compromissada com a qualidade de formação de professores para suprir a carência da região de profissionais titulados necessários às escolas públicas e privadas.

A UNIPAR oferece os seguintes Cursos de Licenciatura em 2001 no Campus - Umuarama - Sede e nas Unidades Campi de Toledo, Guaíra, Paranaíba, Cianorte, Cascavel e Francisco Beltrão conforme quadro demonstrativo a seguir:

Quadro I - Cursos de Licenciatura das Unidades/Campi da UNIPAR - Ano de 2001

Curso de Graduação	Números de alunos matriculados nas Unidades/Campi da UNIPAR-Ano de 2001							
	Umuarama	Toledo	Guáira	Paranavaí	Cianorte	Cascavel	F.Beltrão	Total
Ciências - Hab. em Biologia	159	165	-	-	-	-	-	423
Ciências - Hab. em Matemática	280	-	-	-	64	-	-	344
Ciências Biológicas	202	272	-	150	125	339	-	1088
Educação Física	296	325	-	-	-	-	-	621
História	162	-	-	-	-	419	93	674
Letras Pot./Esp. e respectivas Literaturas	105	-	-	250	-	-	-	355
Letras Pot./Ing. e respectivas Literaturas	621	-	-	-	242	231	-	1094
Matemática com ênfase em Informática	225	172	136	-	-	146	-	679
Pedagogia								
- Hab. 1 Magistério das Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental.	177	467	215	-	-	151	90	1100
-Hab.2 Orientação Educacional	92	-	-	-	-	-	-	92
-Hab.3 Superv.Escolar	-	61	26	-	-	76	-	163
Psicologia	350	-	-	-	-	229	-	579
Química Industrial	71	-	-	-	-	-	-	71
Total Geral	2.740	1.462	377	400	431	1.591	183	7.184

Fonte: Diretoria Executiva de Gestão da Dinâmica Universitária

2.2 Os Interlocutores

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizei os dados coletados na Instituição de Ensino - Universidade Paranaense - UNIPAR - Sede junto aos egressos dos Cursos de Licenciatura do ano de 1999.

Para tanto, selecionei 08 (oito) Cursos de Licenciatura ofertados pela Universidade. Assim, busquei investigar os Cursos de Licenciatura do Campus - Sede - Umuarama da Universidade Paranaense - UNIPAR, pertencente a região noroeste do Paraná, por ser minha área de trabalho, residência, por questões financeiras e delimitação do tempo. Entre os vários problemas relativos à educação e, dentre todos optei, também, por esta investigação porque este tipo de pesquisa nos Cursos de Licenciatura sob a ótica dos egressos ainda não foi realizado pela Instituição. Acredito que este estudo será relevante para o desencadeamento posterior da avaliação dos demais cursos de Graduação da Instituição.

Os interlocutores participantes desta pesquisa são constituídos pelos egressos dos Cursos de Licenciatura do Campus – Umuarama - Sede da Universidade Paranaense - UNIPAR, num total de 265 (duzentos e sessenta e cinco) egressos dos Cursos de Licenciatura concluídos no ano de 1999, foram selecionados 113 (cento e treze) egressos que se encontram em exercício no magistério na comarca de Umuarama, conforme o quadro demonstrativo a seguir:

Quadro II - Egressos do ano de 1999.

Cursos	Concluintes	Selecionados	Em exercício
1. Pedagogia	58	29	6
2. Letras	100	36	10
3. Ciências/Matemática	63	34	7
4. Ciências Biológicas	34	14	4
5. História	*	*	*
6. Psicologia	10	*	*
7. Educação Física	*	*	*
8. Química Industrial	*	*	*
Total de Alunos	265	113	27

Fonte: Divisão de Registro de Diplomas

Dos 08 (oito) Cursos de Licenciatura Plena oferecidos pela Universidade foram escolhidos 04 (quatro) haja vista que 03 (três) cursos foram recentemente criados não possuindo egressos, quais sejam História, Educação Física e Química Industrial. Quanto ao curso de Psicologia, apesar da oferta de Licenciatura, a terminalidade é de (cinco) anos para a Formação de Psicólogo, portanto, não há egressos em exercício no magistério. Para a seleção dos egressos utilizei o seguinte critério: egressos em exercício do Magistério Público e Particular

2.3 Instrumentos Utilizados

Os objetivos da pesquisa, já elencados neste trabalho, constituíram-se nos pontos norteadores para a construção dos instrumentos.

Como instrumento para o levantamento de dados da pesquisa utilizei um questionário em (apêndice II) com questões abertas e fechadas junto aos egressos dos Cursos de Licenciatura do ano de 1999.

Foram enviados 113 (cento e treze) questionários, dos quais 82 (oitenta e dois) foram respondidos, sendo que, um total de 25 (vinte e cinco) já atuava no magistério antes do ingresso no curso de licenciatura, 30 (trinta) não se encontravam mais no exercício da profissão docente e 27 (vinte e sete) professores ingressaram no exercício da profissão, durante ou depois do curso concluído.

Como critério da seleção da amostra optou-se pelos 27 (vinte e sete) egressos respondentes que ingressaram no magistério quando estavam cursando ou depois de concluir o curso de licenciatura, perfazendo um total 92,6% do sexo feminino e 4,4% do sexo masculino.

Nesta amostragem verificou-se que 37% dos egressos pertencem ao curso de Letras; 22,22% ao curso de Pedagogia; 14,81% ao curso de Biologia e 25,97% ao curso de Matemática.

O retorno de 72,5% dos questionários enviados revelou a receptividade e o interesse dos respondentes pelo assunto da pesquisa. As poucas dúvidas que surgiram quanto às respostas aos questionários foram esclarecidas por telefone.

2.4 Análise e Interpretação dos Dados

A análise das questões ocorreu após o recolhimento dos questionários que foram separados por Cursos de Licenciatura visando os seguintes aspectos: opinião sobre a organização curricular, visão do curso de licenciatura concluído, atuação profissional, desempenho da função docente em decorrência do curso realizado, facilidade no desempenho de funções em decorrência do curso realizado, pontos frágeis e pontos fortes do curso que repercutiram positivamente ou negativamente na carreira docente do aluno e sugestões para implementação e melhoria do curso concluído.

CAPÍTULO III

A VISÃO DOS EGRESSOS SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados obtidos, mediante dados coletados através do questionário aplicado junto aos egressos dos Cursos de da Universidade Paranaense – UNIPAR, Campus – Umuarama – Sede, visando responder as questões-chaves levantadas pela pesquisa: Quais as contribuições dos Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense – UNIPAR? Quais são os pontos fortes e as fragilidades encontradas na organização curricular dos Cursos de Licenciatura concluídos que estão permeando a prática profissional do egresso? Quais as sugestões apontadas pelos egressos para a melhoria da formação de professores a partir do exercício profissional?

Portanto, nesta parte do capítulo as respostas aos questionários foram organizadas sob três primas, a saber:

- Organização Curricular do Curso;
- Pontos frágeis e fortes dos Curso;
- Sugestões e encaminhamentos necessários para implementação do curso concluído.

3.1 Organização Curricular

Indagados sobre as contribuições das disciplinas do Curso na sua formação de professor, os egressos apresentam as seguintes considerações:

As disciplinas estão dentro do que vivenciamos na área da educação enriquecendo nossos conhecimentos. (Pedagogia)

As disciplinas foram importantes para a minha formação, pois através delas pude me aperfeiçoar melhor na área de minha atuação. (Biologia)

Foram importantes porque pude adquirir mais conhecimento na área da Língua Portuguesa, a qual era minha intenção inicial ao ingressar no curso. Essas disciplinas estão me favorecendo significativamente no exercício da minha profissão. (Letras)

Na visão dos egressos, a organização dos conteúdos da formação de professores enriqueceu os seus conhecimentos, propiciando uma aprendizagem significativa, com vistas a contribuir para o avanço e o crescimento no exercício da profissão. Deste modo, demonstram em suas falas sentir-se preparados para enfrentar os problemas vivenciados na área da educação.

Como relata TARDIF (2001) é o exercício da profissão docente que constitui verdadeiramente o quadro de referência tanto da formação inicial e contínua. A formação inicial visa exercitar os acadêmicos – os futuros professores – na prática profissional dos docentes e fazer deles praticantes reflexivos, e para isso a formação científica deve ligar-se ao exercício da profissão.

Concretamente, isto significa em primeiro lugar que os programas de formação de docentes são organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar) graças às disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.) devem estar organizadas na formação prática, que então se torna o quadro de referencia obrigatório da formação profissional (TARDIF, 2001, p. 27).

Assim, os formadores universitários devem ser levados a precisar as contribuições da sua própria formação em função da sua prática profissional.

Os egressos foram questionados em que aspecto as disciplinas pedagógicas contribuíram para sua formação. Os depoimentos abaixo ilustram a visão dos egressos:

Psicologia da Educação e Sociologia da Educação. Essas disciplinas contribuíram para ampliar minha visão acerca das pluralidades culturais, dos componentes culturais e sociais levou-me analisar qual o meu papel como agente de transformação social. (Pedagogia)

A disciplina de Psicologia da Educação porque a professora trabalhou dinâmicas de grupo, técnicas de relaxamento e vivências, criando a oportunidade de evitar o estresse e sobre lidar com ele, também a vivência em grupo. (Matemática)

A disciplina de Didática melhorou o relacionamento professor-aluno, porque tivemos que planejar e dar aulas invertendo o papel com o professor. Foi interessante, pois passei a respeitar mais o trabalho de meus professores. Hoje utilizo as técnicas aprendidas em minha sala de aula, junto aos meus alunos. (Letras)

As disciplinas de Filosofia e Filosofia da Educação ajudou-me na compreensão do homem como um todo, e como a dimensão humana e emocional está implicada na construção do conhecimento e da aprendizagem. (Pedagogia)

Percebe-se nos depoimentos acima, uma tendência atual de se considerar a formação geral concentrando-se, sobretudo, na formação da cultura profissional dos egressos em exercício.

As falas dos interlocutores deixam transparecer que a sua formação pedagógica foi enriquecida através de uma metodologia diferenciada. Nesse sentido, destacam a importância de técnicas e recursos didáticos desenvolvidos pelos professores nos Cursos de Licenciatura, que possibilitaram aos alunos o entendimento das relações existentes entre as atividades educacionais, as culturais e sociais em que o processo educacional ocorre. Nessa perspectiva, verifica-se a valorização da formação geral e pedagógica do egresso.

No entender de MOREIRA & SILVA (1999), o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Para estes autores, já se pode falar em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas e epistemológicas.

Para SACRISTÁN (2000) sem perder de vista a importância do currículo como projeto cultural, sugere que sua funcionalidade está em sintaxe, como algo elaborado, onde se justapõem conteúdos diversos, porquanto, sua utilidade reside em ser um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática, jogo no qual os professores e alunos têm que desempenhar um papel ativo muito importante. O quadro conceitual, os papéis dos agentes que intervêm no mesmo, a renovação pedagógica e a política de inovação adquirem uma dimensão nova à luz desta colocação. Uma perspectiva que estimula uma nova consciência sobre a

profissionalidade dos docentes – interrogadores reflexivos em sua prática – sobre os métodos de aperfeiçoamento do professorado para progredir até ela.

Tal visão de conhecimento supõe transformações importantes nas práticas estabelecidas pelas universidades em matéria de formação de docentes.

Segundo TARDIF (2001, p. 27):

Este deslocamento do centro de gravidade da formação inicial não significa que as formações de professores se torne uma instância de reprodução de práticas existentes, nem que não comporte uma forte componente teórica. Este deslocamento significa mais que a inovação, o espírito crítico, a ‘teoria’, devem ser tomadas em conta com os constrangimentos e as condições reais do exercício da profissão e contribui para a sua evolução e transformação.

A fim de melhor entender como tais considerações são importantes para o exercício profissional do egresso, é importante analisar a fala que se segue:

Todas as disciplinas contribuíram para meu exercício profissional. As disciplinas teóricas são bases para as práticas. Penso que dependerá muito de mim saber organizar e resolver os problemas relacionados com as atividades em sala de aula. As disciplinas me oportunizaram os conhecimentos científicos necessários para o exercício de minha profissão. (Pedagogia)

O depoimento evidencia que a disciplina sozinha não deve ser enfatizada, mas complementada com a prática. Percebe-se que aos egressos dos Cursos de Licenciatura, foi propiciada a integração entre a teoria e prática na sua formação e ação educativa. A esse respeito SACRISTÁN (2000, p. 51) afirma que: “Nem a teoria nem a prática são, de modo separado, a realidade, mas ambas em interação”.

Para TARDIF (2001), a prática dos profissionais deve se apoiar em conhecimentos especializados e formalizadores, através das disciplinas científicas acoplando as ciências naturais e aplicadas, como também as ciências sociais e humanas e as ciências da educação. Para este autor, a profissionalização reclama uma transformação substancial de programas e conteúdos, e também dos próprios fundamentos da formação no ensino.

Na visão da maioria dos egressos o curso propiciou situações em que os mesmo eram levados a adotar uma atitude crítico-reflexiva sobre o papel da educação e da realidade educacional. Para ilustrar têm-se os seguintes depoimentos:

As aulas práticas possibilitaram um maior contato com a realidade, houve interação entre alunos e com os professores. (Pedagogia)

As disciplinas pedagógicas contribuíram na minha formação à medida que desafiou a minha insegurança, tornei-me menos competitiva, aprendi a trabalhar coletivamente. Ao escrever isso me lembro das dinâmicas de grupo da disciplina de didática. (Letras)

As disciplinas de Didática e Psicologia da Educação contribuíram para que eu me visse, para me entender melhor e também aos meus alunos hoje no exercício de minha profissão, pude conhecer melhor as pessoas e me relacionar melhor com elas. (Biologia)

Os depoimentos dos egressos evidenciam a contribuição do curso para a sua formação à medida que lhes possibilitou um maior contato com a realidade a qual estão inseridos. As falas deixam transparecer que o curso contribuiu no sentido de levá-los a relacionar-se melhor consigo mesmo e com os outros. Assim, os egressos falam de aspectos positivos de ensino e assinalam aprendizagens

significativas, nas quais os professores procuraram empenhar-se em construir com eles situações de ensino criativas e dinâmicas, favorecendo o trabalho coletivo. Tal perspectiva aponta para um processo de desalienação e inserção na esfera social.

Parafrazeando NONATO (1987, p. 92):

O currículo que formará o professor com identidade própria, com fundamentação teórica e prática de qualidade, e com atuação política que supere a prática da acomodação, se constituirá na interação da dialética do social e do epistemológico, do pedagógico e do político, do histórico e do universal, do teórico e do prático, do metodológico e do filosófico

Essa visão aponta para uma organização curricular de cunho emancipatório no qual a teoria serve de instrumento de análise da prática, em primeiro lugar, assim sendo, apóia a reflexão crítica possibilitando ao aluno o aprendizado a partir da sua realidade.

As justificativas dos egressos quanto a organização curricular do curso, aponta para uma prática que oportuniza experiências didáticas-pedagógicas coletivas e de troca com o corpo docente, entre alunos e professores, entre os próprios alunos e entre os vários saberes. O depoimento abaixo reforça essas considerações:

Adorava trabalhar coletivamente e posso afirmar que a maioria dos meus professores me possibilitaram isso. Hoje faço o mesmo com os meus alunos. O trabalho em grupo é muito gratificante, o aluno em convivência com outros resolvem os problemas com mais facilidade. Conversávamos a respeito das transformações do ensino, hoje não é mais como antigamente, no meu tempo de escola primária. Professor tem que envolver os alunos nas mais variadas atividades. (Pedagogia)

Tal concepção estabelece relação objetiva e profissional. É uma visão reflexiva do processo de trabalho, que se traduz pela busca de interação para solucionar os problemas enfrentados em sala de aula.

Para NÓVOA (2001), só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática. No entender do autor, as equipes de trabalho devem consolidar sistemas de ações coletivas no interior das universidades. Não se trata de adesões ou ações individuais, mas da construção de culturas de cooperação.

Acredito que, o esforço de pensar a profissão em grupo, implica a existência de espaços de partilha. Trata-se, portanto, da participação em movimentos pedagógicos, da presença em dinâmicas mais amplas, de reflexão e intervenção. Uma das recomendações do autor, é o trabalho interdisciplinar, por projetos.

Considera-se relevante os seguintes depoimentos:

Fomos levados a refletir sobre o ensino devido ao fato de estarmos passando por mudanças. As teorias aprendidas eram levadas para a prática através dos seminários ou projetos desenvolvidos com a participação das equipes. (Pedagogia)

Os eventos e jornadas oferecidos possibilitaram a nós alunos o intercâmbio de informações e ações com as diversas disciplinas com o currículo e também troca de experiências com outros alunos de outras séries. (Letras)

Alguns professores trabalharam conosco em cima de projetos. Esses projetos nos mobilizavam a procurar teorias sobre o assunto e integrá-las na prática. Por exemplo, nos estágios. (Pedagogia)

Sempre procurei participar dos projetos oferecidos pelo curso, era uma oportunidade para adquirirmos experiências e aprender com a cultura dos colegas e dos professores. (Matemática)

Os egressos evidenciam suas respostas, a importância dos projetos desenvolvidos nos Cursos de Licenciatura. Os projetos desenvolvidos buscaram a integração teórico-prática, o que favoreceu o exercício da profissão. Segundo NÓVOA (2000, p. 16):

O próprio trabalho em equipe pode ser um começo. Se insistirmos na produção de um saber profissional, emergente da prática, e de uma reflexão sobre ela, teremos naturalmente uma produção conjunta.

Tais considerações apontam para a importância da universidade organizar projetos pedagógicos que promovam uma integração dos conteúdos de várias matérias e de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Para SACRISTÁN (2000), a prática pedagógica na formação do professor deverá sempre ter uma unidade da teoria e da prática. Também SCHÖN (1992) diz que a relação entre teoria e prática é condição indispensável para que o ensino se torne efetivo.

Assim, o trabalho com projetos é uma forma de ensino que produz o conhecimento, e pauta-se numa visão crítica reflexiva ao propor que a partir da prática ou da leitura da realidade, possa-se configurar a dúvida intelectual e, conseqüentemente adentrar o conhecimento teórico.

Os egressos manifestaram-se sobre as perspectivas que têm sobre o estágio curricular, ressaltando que o mesmo foi orientado de modo a explorar as

relações teoria e prática e contribuiu para o seu desempenho profissional. Alguns depoimentos evidenciam as suas opiniões.

Através dos estágios estive em contato com vários colégios e pude conhecer a realidade de cada um, e consegui desta forma, relacionar a teoria aprendida com a prática. Tive um excelente supervisor de estágio, acho que foi por isso que hoje enfrento bem as situações da minha sala de aula. (Pedagogia)

Através de sugestões por parte dos professores e dos demais colegas que também lecionavam, pudemos trocar experiências. O supervisor do meu estágio sempre me direcionou para que eu pudesse entender o cotidiano de uma sala de aula. (Biologia)

Sou muito grata ao meu supervisor que me acompanhou e me socorreu nos momentos de dúvidas e incertezas no período de estágio. (Letras)

Os egressos referem-se às contribuições dos estágios no exercício de sua profissão. Essa experiência possibilitou-lhes relacionar a teoria aprendida com a prática, à medida que, através desta experiência pedagógica puderam entrar em contato com as instituições de ensino, de forma a apreendê-la na sua abrangência e complexidade. Demonstaram, também, a importância de sua relação com os supervisores dos estágios que trabalharam no sentido de prepará-los para o trabalho pedagógico na docência.

Os depoimentos dos egressos em relação às contribuições do estágio curricular parecem coincidir com as considerações de NÓVOA (2001), ao afirmar que o potencial formador de cada um depende das ponderações feitas com os colegas, com quem está sendo observado e com o supervisor. Sem isso, a observação no estágio curricular se transforma em exercício mecânico e sem interesse. Para este autor, é essencial estudar os processos de organização do

trabalho escolar, da gestão de turmas e da sala de aula, bem como as formas de utilização e métodos de ensino, bem como a capacidade de respostas às situações inesperadas. A competência para realizar essa análise são individuais e coletivas pois, a pertinência do estágio curricular reside na compreensão da contribuição específica dos professores e na identificação da cultura profissional docente.

Para SACRISTÁN (2000), a formação do professor deve preparar o aluno para o trabalho pedagógico na docência, na gestão escolar e também na pesquisa educacional. Seu currículo de formação se traduz no conjunto de atividades, disciplinas e posturas, dentre às quais ele pode incorporar, desenvolver-se e apropriar-se da teoria e da prática pedagógica.

O estágio deve ser realizado ao longo de todo o curso de formação e vivido em tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões profissionais, incluindo o envolvimento pessoal. Assim se expressam os interlocutores.

O estágio deve acontecer não somente no último ano, mas durante todo o curso. É bom demais para ser realizado em tão pouco tempo. (Letras)

O estágio possibilita contato com a prática, portanto, deveria acontecer num período mais longo. Desta forma poderíamos visualizar melhor a realidade do ensino como um todo. (Matemática)

Entendo que é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela instituição de formação inicial, com objetivos e tarefas claras assumidas com responsabilidade pelo professor assistente.

A tabela e gráfico 1 abaixo demonstram como os egressos, no exercício profissional, vêem o curso de licenciatura concluído.

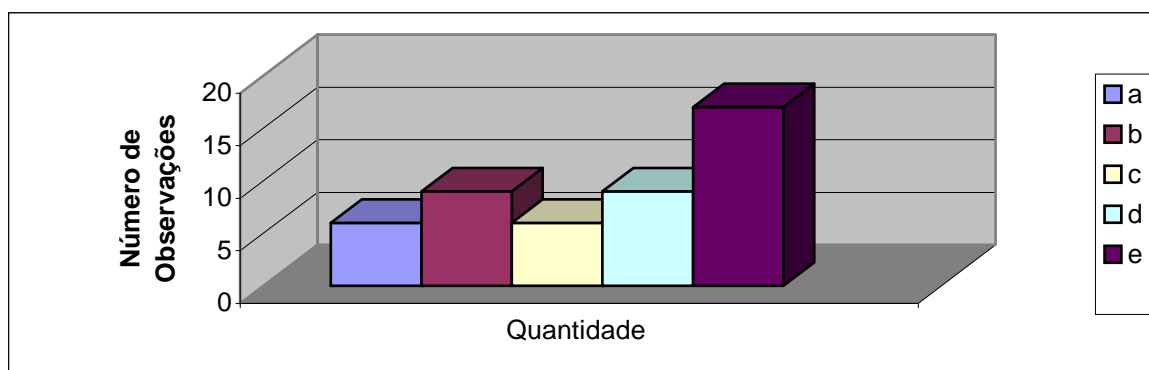
Verifica-se que a maioria representada por 55,85% dos egressos respondentes, acredita que o curso concluído foi a base sobre a qual pode-se construir o profissional crítico-reflexivo que são hoje 33,33% afirmaram que o curso proporcionou um instrumental básico para o trabalho.

Tabela 1 – O Curso concluído na Visão do Egresso

Respostas	Total	%
a- Muito teórico	6	22.22
b- Proporcionou um instrumental básico para meu trabalho através de uma postura crítica.	9	33.33
c- Apresentou conteúdo desvinculado da prática	6	22.22
d- Só serve para me dar título / diploma	9	33.33
e- Foi a base sobre a qual construiu o profissional crítico-reflexivo que sou hoje	17	55.95

Fonte: OLIVEIRA (2001).

Gráfico 1 – O Curso concluído na Visão do Egresso



Legenda

a- Muito teórico

b- Proporcionou um instrumental básico para meu trabalho através de uma postura crítica

c- Apresentou conteúdo desvinculado da prática

d- Só serve para me dar título / diploma

e- Foi a base sobre a qual construiu o profissional crítico-reflexivo que sou hoje

Estes dados parecem indicar que a organização curricular dos Cursos de Licenciatura, na visão da maioria dos egressos, tem contribuído para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva dos futuros professores.

Para MOREIRA & SILVA (1999), o conhecimento, análise e reflexão crítica da realidade educacional, são de suma importância na preparação dos docentes conscientes de sua responsabilidade sócio-política face à educação e de seus compromissos com o processo de transformação da sociedade.

A tabela e gráfico 1 apontam, ainda, para a necessidade de revisão e possíveis melhorias na prática pedagógica de alguns professores dos Cursos de Licenciatura, haja vista que as respostas revelam insatisfação com o curso concluído em relação a desvinculação teórico-prática.

Esses dados são relevantes à medida que apontam para necessidade de mudanças. Para NÓVOA (2001), o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que a pessoa exerce sua atividade. Todo professor deve ver a instituição de ensino, não somente como lugar onde ele ensina, mas também onde aprende. Assim, no entender do autor citado, a atualização de novas práticas de ensino só surge de uma reflexão partilhada entre professor e alunos. Essa reflexão deve ter lugar na universidade e nasce do esforço de encontrar respostas para os problemas educativos.

No caso dos professores que optam por uma tendência tecnicista de ensino, na visão de NÓVOA (2001) tem relação com a dificuldade de aceitação das novidades por parte dos mesmos, e da dificuldade de incorporá-las à prática pedagógica.

É preciso, pois, que o conjunto dos professores dos Cursos de Licenciatura da universidade pesquisada, estejam aberto às novidades e procurem diferenciar métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e

coletiva de suas práticas, pois as respostas dos egressos apresentadas na tabela e gráfico 1, demonstram que o processo de promoção profissional precisa ser repensando. Ficou evidenciado que o posicionamento dos egressos, não aponta de forma unânime uma visão articulada da teoria e prática desenvolvida nos Cursos de Licenciatura.

Segundo NÓVOA (2001) vários programas devem integrar as preocupações de forma útil e criativa nas universidades: seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratório de análise coletiva das práticas e os dispositivos de supervisão dialógica em que os professores são parceiros e interlocutores. No entender deste autor, para além dos aspectos teóricos ou metodológicos, essas estratégias sublinham o conceito de deliberação que por sua vez exige um espaço público de discussão de todos os envolvidos no contexto da instituição.

Nesse espaço, as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros. “Ao se fazer isso, chama-se a atenção para o conjunto de decisões que os professores tomam a cada instante no plano técnico e moral” (NÓVOA, 2001, p. 15). Em outras palavras, a articulação entre teoria e prática só funciona se não houver divisão de tarefas e todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências observadas na prática.

A formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para NÓVOA (2001), a formação é algo que pertence ao próprio sujeito que se inscreve num processo de ser. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos

mestres, dos livros, das aulas, da tecnologia, mas depende, também, sempre de um trabalho pessoal e engajamento coletivo.

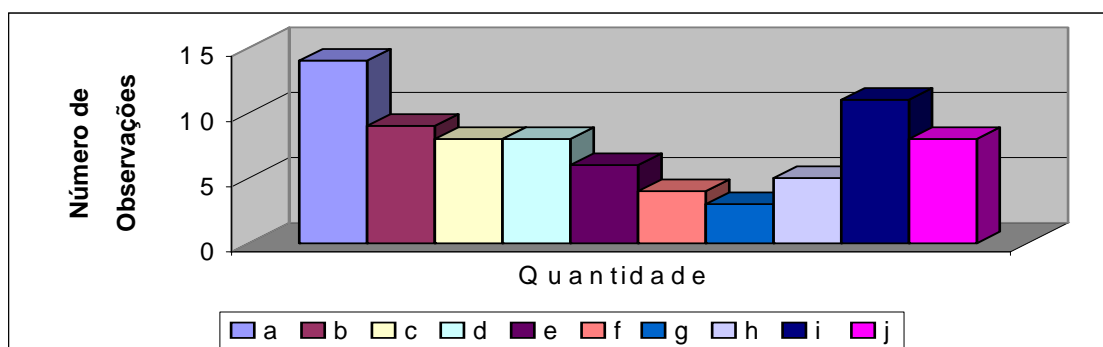
A tabela e gráfico 2 apresenta as causas das deficiências sentidas pelo interlocutor egresso em relação ao curso realizado.

Tabela 2 - Causas das deficiências sentidas pelo interlocutor egresso em relação ao curso realizado

Respostas	Total	%
a- Dificuldades que você trouxe do Ensino Médio/falta de base.	16	59,06
b- Limitações culturais da própria região	9	33,33
c- Instalações e equipamentos (biblioteca, recursos audiovisuais, etc) deficientes	8	29,63
d- Currículos de programas defasados da realidade	8	29,62
e- Ausência de atividades de prática profissional para o aluno	6	22,22
f- Falta de pesquisas e trabalhos práticos	4	14,81
g- Baixa qualificação dos professores	3	11,11
h- Pouca dedicação dos professores	5	15,81
i- Pouca disponibilidade de tempo de sua parte	11	40,74
j- Pouco empenho de sua parte	8	29,62

Fonte: OLIVEIRA (2001).

Gráfico 2 - Causas das deficiências sentidas pelo interlocutor egresso em relação ao curso realizado



Legenda

a- Dificuldades que você trouxe do Ensino Médio/falta de base.
 b- Limitações culturais da própria região
 c- Instalações e equipamentos (biblioteca, recursos audiovisuais, etc) deficientes

d- Currículos de programas defasados da realidade

e- Ausência de atividades de prática profissional para o aluno

f- Falta de pesquisas e trabalhos práticos

g- Baixa qualificação dos professores

h- Pouca dedicação dos professores

i- Pouca disponibilidade de tempo de sua parte

j- Pouco empenho de sua parte

Quanto as causas das deficiências sentida pelos egressos no curso de licenciatura realizado, conforme evidenciado na tabela e gráfico 2, verifica-se que a maioria representada por 59,06% relacionam as causas às dificuldades que trouxeram do 2º grau, seguidos de 40,74% que atribuem as causas a pouca disponibilidade de tempo de sua parte.

Os egressos apontam as dificuldades que enfrentam para acompanhar uma proposta de ensino da universidade. Percebe-se que essa manifestação tem relação com a proposta de ensino tradicional que caracterizam a trajetória educacional do egresso, enquanto aluno do ensino médio que não foi trabalhado nas suas habilidades cognitivas, tais como: saber aproveitar o senso comum; descobrir saídas para aos problemas; superar a passividade intelectual; aprender a organizar o tempo de estudo; aprender a ler e a expressar por escrito as idéias, tarefas essas exigidas num ensino superior.

Observa-se que este questionamento permitiu a escolha de opções diversas, no entanto, constatou-se que os egressos em sua maioria, não atribuem as causas das deficiências sentidas ao curso, mas as suas próprias limitações enquanto acadêmico.

Por outro lado, tais considerações apontam para a necessidade da articulação entre a universidade e os demais graus de ensino, entre a universidade e as diversas entidades de classe ou grupos representativos da comunidade.

Entretanto, foram apontadas, ainda, deficiências como: instalações e equipamentos (biblioteca, recursos audiovisuais) deficientes na visão de 29,63%; currículos e programas defasados da realidade 29,62%; ausência de atividades de

prática profissional para o aluno 22,22%; falta de pesquisas e trabalhos práticos 14,81%; baixa qualificação de professores 11,1%; pouca dedicação dos professores 15,81%. As deficiências apontadas neste item merecem um aprofundamento. À universidade pesquisada, portanto, resta a difícil, mas necessária tarefa de continuar resignificando o profissional que está formando, criando recursos técnicos e humanos, mecanismos de inserção do aluno e de transmissão de valores necessários ao futuro exercício da profissional do egresso.

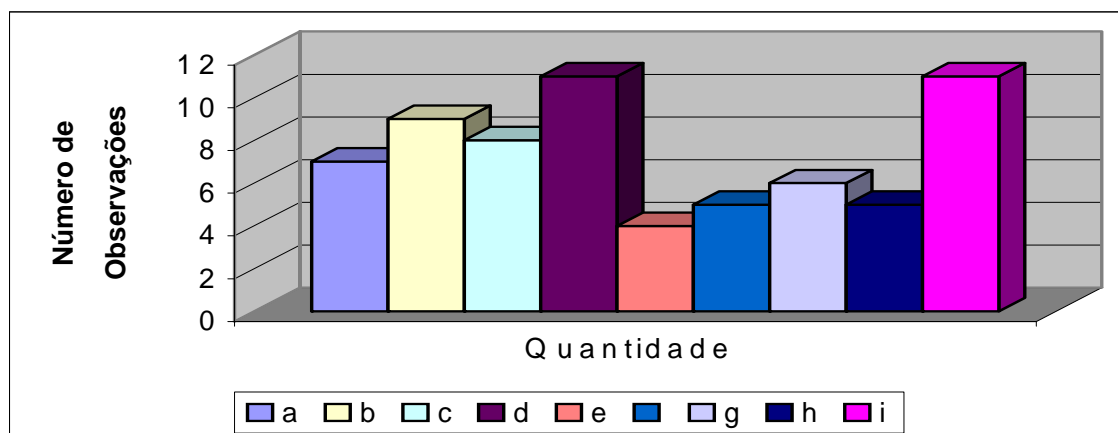
A tabela e gráfico 3 demonstram as principais dificuldades encontradas ao iniciar a vida profissional.

Tabela 3 – Principal dificuldade encontrada pelo egresso ao iniciar sua vida profissional

Respostas	Total	%
a- Falta de base teórica e prática	7	25,92
b- Falta de condições técnicas no meu preparo profissional	9	33,33
c- Descrença na profissão	8	29,62
d- Falta de convicção minha sobre o que aprendi	11	40,74
e- Instalações deficientes das escolas	4	14,81
f- Falta de equipamento das escolas	5	18,51
g-Deficiência sócio-econômico, psicológico e educacionais dos alunos das Escolas Públicas e Particulares	6	22,22
h- Turmas numerosas das escolas	5	18,51
i- Salário não compatível com o nível profissional	15	55,55

Fonte: OLIVEIRA (2001).

Gráfico 3 – Principal dificuldade encontrada pelo egresso ao iniciar sua vida profissional



Legenda

- | | |
|--|--|
| a- Falta de base teórica e prática | f- Falta de equipamento das escolas |
| b- Falta de condições técnicas no meu preparo profissional | g- Deficiência sócio-econômico, psicológico educacionais dos alunos das Escolas Públicas e Particulares. |
| c- Descrença na profissão | h- Turmas numerosas das escolas |
| d- Falta de convicção minha sobre o que aprendi | i- Salário não compatível com o nível profissional |
| e- Instalações deficientes das escolas | |

Em relação ao aspecto investigado, os resultados apresentados parecem indicar que a principal causa das dificuldades dos egressos após o curso de licenciatura concluído, está relacionada com o salário que o professor do ensino básico percebe, pois o mesmo não compensa o esforço gasto no desempenho da função na visão de 55,55% dos interlocutores.

Os egressos apontam a inexistência de um salário compensador para o desempenho da profissão, e pode se inferir que tal constatação é um agravante que descaracteriza o magistério enquanto profissão.

De acordo com GATTI (1997), sobre este aspecto, não há o que se alongar. Há que se encontrar saídas para essa questão. Uma delas se coloca com a

emenda constitucional nº 14. Outras precisam ser buscadas no interior dos próprios orçamentos do estados e municípios, no equacionamento de prioridades para o setor educacional, em parcerias.

A despeito dos discursos em contrário, as pesquisas e os trabalhos em recursos humanos mostram que há íntima relação entre auto-estima e auto-realização com motivação e bom desempenho, daí 29,62% opinarem pela descrença na profissão. Salário e carreira são fatores que contribuem para a construção destes traços e da auto-imagem, podendo ter papel deletério no trabalho cotidiano dos docentes. Não há como pensar qualidade de ensino e exigências quanto ao desempenho dos professores com a situação salarial atual.

No entender de VEIGA (1997) é preciso considerar que o nível de desprestígio profissional, os baixos salários, entre outros aspectos, compõem um conjunto desfavorável da atuação que pode levar os egressos a ampliar e exercitar a luta pelos seus direitos, aproximando-se de outras categorias profissionais, num processo de construção democrática.

Os dados evidenciam, ainda, insatisfação quanto às instalações e equipamentos deficientes, turmas numerosas, deficiência sócio-econômicas, psicológicas e educacionais dos alunos das escolas em que atuam.

Entendo que esses agravantes são resultados da problemática político-pedagógicas das escolas brasileiras. Tais indicativos apontam para a necessidade de uma política comprometida com o atendimento às necessidades reais dos envolvidos no processo educacional.

As novas exigências colocadas para a educação, implicam maiores investimentos numa área que sempre padeceu o descaso e a desvalorização. Outros indicativos demonstrados na tabela e gráfico 3, apontam para falta de base teórica e prática recebida, bem como falta de condições técnicas para o preparo profissional.

Isso leva a considerar a necessidade da instituição em investir na formação continuada de seus professores visando à melhoria da qualidade do ensino, oferecendo mais disponibilidade de recursos técnicos e pedagógicos aos alunos. A educação do professor necessita ser considerada em relação a tais preocupações.

3.2 Pontos frágeis e fortes que repercutiram negativamente ou positivamente na sua carreira docente.

Este item apresenta os resultados obtidos em relação às questões abertas levantadas neste estudo, que diz respeito aos pontos frágeis e fortes do curso que repercutiram negativamente ou positivamente na carreira docente. Os depoimentos abaixo evidenciam a visão dos egressos em relação a questão.

As dificuldades referentes ao ensino do Ensino Médio realizado. Acredito que deveriam ter mais aulas práticas antes de ingressar na Universidade, para estarmos mais preparados para ingressar no Ensino Superior. Para mim, a falta de pré-requisito, repercutiu negativamente (Matemática).

Os egressos demonstram em suas falas que os pontos frágeis que repercutiram negativamente na sua carreira docente, encontram-se relacionados com

o Ensino Médio realizado, que deixa a desejar quanto a sua organização curricular pela ausência de disciplinas práticas.

Para NÓVOA (1992), as escolas devem criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça. Tais considerações apontam para a tarefa que compete ao ensino como um todo de se organizar democraticamente a fim de garantir as condições para a efetiva aprendizagem por parte dos alunos.

O compromisso do Ensino Fundamental e Médio, portanto, se deve traduzir em práticas concretas em direção a uma nova cultura organizacional. Desta forma, o ensino repercutirá positivamente para o ingresso do aluno na universidade.

Outros depoimentos apontam como pontos frágeis que repercutiram negativamente na sua carreira docente o seguinte:

Alguns professores estressados que deveria mudar sua maneira de ser, mas isso não posso dizer da maioria. (Biologia)

A má preparação de alguns professores que não deveriam estar trabalhando num curso superior. (Pedagogia)

Alguns professores precisam mudar sua postura de ensinar e transmitir o conhecimento científico para o aluno. (Letras)

Mais inovação do ensino por parte de alguns professores, o professor "A" e a professora "B".(Matemática)

Os depoimentos evidenciam o despreparo de alguns professores que, na visão dos egressos, deveriam inovar sua maneira de trabalhar os conhecimentos científicos com os alunos.

Ao meu ver, tais indicativos apontam para a necessidade da Universidade refletir sobre seu papel, e convidar os professores para um trabalho de reflexão coletiva. O espaço de reflexão coletiva constante sobre a prática pedagógica, é fundamental para despertar uma nova postura profissional.

KINCHELOE (1997) afirma que a educação do professor confronta-se com a questão da mudança na sua forma de transmitir o ensino.

Por sua vez NÓVOA (2001) salienta que, a formação de professores é apontada por muitas pessoas como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação. Para este autor, embora tenha havido uma verdadeira revolução neste campo, alguns professores deixam muito a desejar na sua prática docente. Existe uma certa dificuldade para colocar em práticas concepções e modelos inovadores. Alguns professores ficam fechados em si mesmos, em virtude de seu apego ao tradicional.

O aprender é contínuo e essencial na profissão do educador. Ele deve se concentrar em dois pilares: “[...] a própria pessoa do professor como agente e a instituição de ensino, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2001, p. 14). Assim, a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada) esses momentos na opinião de NÓVOA (2001), só serão formadores se forem objetos de reflexão permanente.

Quanto aos pontos fortes do Curso que repercutiram positivamente na carreira docente, os depoimentos abaixo evidenciam a visão dos egressos:

A conclusão do curso aumentou meus conhecimentos e aumentou as possibilidades no meu campo de trabalho. Professores preocupados em atender as dificuldades dos alunos. Excelente, coordenação do curso (Letras).

A maioria dos professores me influenciou por ser até muito paternalista, e passaram o conhecimento com segurança, firmeza e responsabilidade. Tudo foi base para a minha atuação, a teoria e a prática somando à pesquisa, que me forneceu preparação para as aulas (Biologia).

Todos os docentes ao longo do curso demonstraram domínio dos conteúdos das suas disciplinas, permitira o erro e levaram nos a acertar (Pedagogia).

Os conteúdos teóricos e práticos foram bem esclarecidos pelos professores, os quais me auxiliaram na sala de aula, oferecendo instrumental para o meu trabalho, e para o profissional que sou hoje (Matemática).

A Universidade tem condições de formar grandes mestres profissionais e um ponto forte, que percebi são professores que valorizam muito os alunos, que aceitam as experiências dos alunos (Letras).

Foi a base de tudo que sou hoje. Certo que existe dificuldades que não foram citadas quando estávamos cursando, mas com dizia o professor “A.” “Temos que ser criativos”. E isso foi uma das coisas que os professores sempre exijam. Portanto, hoje faço o possível para ser criativo e adequar a teoria à prática na sala de aula para repassar para os meus alunos. Hoje busco pesquisar (Pedagogia).

Percebe-se que, embora alguns depoimentos enfatizem a má preparação dos professores como um dos pontos frágeis do curso, neste item, verifica-se que são comuns nos depoimentos dos egressos, as ênfases na valorização dos processos de reflexão por parte dos professores.

As respostas demonstram que a maioria dos professores dos Cursos de Licenciatura estão preocupados em atender as dificuldades dos alunos, valorizando-os, acatando suas experiências, propiciando embasamento teórico-prático, oferecendo, portanto, aos acadêmicos instrumental para o exercício da profissão.

O conjunto de respostas traz a idéia de que ensinar constitui-se pela interação professor-aluno, de modo que o professor tem um importante papel na intermediação do aluno com objeto de conhecimento. Outrossim, demonstram que o professor estrutura e cria condições favoráveis de aprendizagem, motivando-os a ir em busca do conhecimento.

Uma proposta reflexiva de trabalho por parte do professor no entender de NÓVOA (2001) favorece a construção de uma postura mais científica no ensino e, principalmente, uma condição flexível sobre o conhecimento e sobre a verdade. Nessa perspectiva, os professores empregam a reflexão como um meio de tornar problemático o conhecimento, ao contrário da prática de ensino não-reflexiva que leva a uma aceitação não-crítica e imprudente das práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

3.3 Sugestões e Alguns Encaminhamentos

Quanto as sugestões e alguns encaminhamentos que os egressos consideram necessárias para implementação e melhoria do curso concluído

verificou-se que os egressos participantes da pesquisa conseguiram compreender que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado numa perspectiva democrática de ensino e não houve preocupação excessiva, senão na visão de uma minoria, com a lógica apresentada nos programas de disciplinas, e nem consideraram que este é um impedimento para se tentar realizar um processo de aprendizagem na linha de produção de conhecimento.

As sugestões dos egressos respondentes estão relacionados com as formas de avaliação, que na visão destes, deve ser contínua. Exemplo disso está presente nos depoimentos abaixo.

Os professores do curso superior trabalham bem a teoria e a prática, mas na hora da avaliação não tem critérios para avaliar os alunos. A Universidade deveria dar mais autonomia ao professor do Curso quanto ao modo de avaliação e aos conteúdos de prova que devem estar de acordo com o nível da sala (Matemática).

No meu entendimento, a avaliação deveria acontecer durante todo o processo de ensino e não apenas através das provas. A participação num seminário, um trabalho feito em conjunto deveria valer para nota (Letras).

*Minha sugestão é de uma avaliação diversificada, onde tudo o que o aluno fizer seja considerado, a participação do aluno em todas as atividades deveriam ser consideradas e não apenas as provas a cada bimestre (Biologia).
Avaliações condizentes com a realidade dos alunos (Pedagogia).*

Os professores deveriam exigir mais dos alunos nas avaliações contínuas. Por exemplo, considerar as aulas práticas, também os debates e os seminários poderiam ser considerados na hora de avaliar. Mas parece que o que tem prevalecido são as provas. Essa é a minha sugestão de melhoria (Letras).

Percebe-se que as sugestões dirigem-se para a importância de uma definição de critérios claros e de se entender a avaliação como um processo contínuo.

Como se pode observar, há uma preocupação dos egressos respondentes com a coerência da prática da avaliação. Verifica-se que os professores trabalham com metodologias diversificadas, mas o que prevalece no momento de avaliar são as provas.

Para LUCKESI (1995), a avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos para identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias. Embora seja mais difícil avaliar habilidades profissionais do que assimilação de conteúdos convencionais.

Há muitos instrumentos para avaliar habilidades, algumas possibilidades apontam para: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexões escritas sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

A avaliação, portanto, torna-se um significativo momento de aplicação dos conhecimentos, onde o estudante revela sua produção. Nessa perspectiva, a avaliação praticada pelos professores dos Cursos de Licenciatura, na visão dos egressos deve fazer parte de um processo e não pode ser desvinculada deste, pois dificilmente um acadêmico que não interagir com a proposta de ensino-aprendizagem poderá realizá-la.

CONCLUSÕES

A intenção subjacente ao presente estudo foi refletir sobre as contribuições dos Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense - UNIPAR - Umuarama - Sede, para o exercício profissional na visão dos egressos do ano de 1999.

Sendo a presente pesquisa um trabalho que se insere na área da avaliação universitária, buscou-se focar particularmente os Cursos de Licenciatura, quanto à sua adequação em relação à organização curricular, pontos fortes e frágeis que repercutiram negativamente ou positivamente na carreira docente, sugestões e encaminhamentos necessários para a implementação de melhorias do curso concluído.

A descrição dos aspectos relativos à organização curricular permitiu verificar a qualidade da formação pedagógica que os profissionais egressos tiveram em relação às contribuições das disciplinas do curso.

Desta forma, tornou-se possível compreender até que ponto a organização curricular dos cursos de licenciatura da Universidade em estudo, acompanhou as necessidades do egresso para o exercício de sua profissão.

Os depoimentos evidenciaram que as disciplinas pedagógicas do curso concluído contribuíram para a formação dos egressos, à medida que propiciaram ao licenciando a apreensão do processo educativo de maneira global e, conseqüentemente favoreceu-lhes a compreensão da educação numa perspectiva de totalidade. A percepção favorável dos egressos quanto à relação teoria e prática demonstra que esta relação, base de qualquer preparação profissional foi trabalhada pela maioria dos professores ao longo da formação pedagógica dos egressos.

A integração entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo específico faz com que os Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense - UNIPAR - Sede, se apresente para o egresso como significativo. Verificou-se que o aspecto mais valorizado nos cursos foi a possibilidade de adquirir conhecimentos úteis à atividade profissional, sendo que o conteúdo das disciplinas pedagógicas e o estágio realizado durante o curso foram apontados como aspectos que influenciaram significativamente na aquisição dos conhecimentos científicos.

Os discursos deixam transparecer que os egressos enquanto acadêmicos experienciaram situações didáticas, nas quais puderam refletir, experimentar, ousar e agir, a partir dos conhecimentos que já possuíam. Neste ponto é importante salientar que compartilhar saberes é um elemento essencial e necessário para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para atuação pedagógica, e condição necessária para a criação de uma identidade crítico-reflexiva do professor.

De um modo geral a avaliação, indica que a organização curricular dos cursos de licenciatura tem contribuído de forma a possibilitar um bom desempenho profissional, pois, ofereceu ao egresso instrumental básico para atuar na realidade e transformá-la.

Embora a Universidade em estudo trabalhe com um currículo organizado e apresentado em disciplinas, as mesmas são consideradas com recurso que ganham sentido em relação aos domínios profissionais visados permitindo ao acadêmico avaliar as habilidades essenciais e necessárias ao exercício profissional. Tais considerações são demonstradas nas falas dos egressos ao ressaltarem que os

professores trabalham com espaços curriculares diferenciados como: seminários, projetos e grupos de estudo, que visam promover atuações integradas, percursos de aprendizagens diversificadas, diferentes modos de organização do trabalho, o que possibilitou ao egresso condições de desenvolver um trabalho significativo na sua prática pedagógica.

A visão dos egressos serviu, como indicadores para se avaliar os Cursos de Licenciatura, e permitiu considerar alguns pontos frágeis, o que implica na melhoria de alguns aspectos relativos à qualidade do ensino, e ofereceram alguns subsídios para uma possível tomada de decisão por parte da Universidade.

Assim, foram levantados alguns pontos frágeis que, na visão dos egressos, repercutiram negativamente na sua carreira docente. O conjunto dos dados analisados nesta questão, encontram-se relacionados com o Ensino Médio realizado, que deixou a desejar quanto a sua organização curricular, pela ausência de disciplina práticas. Esse é um aspecto relevante, que compete às escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, reverem sua organização curricular, e criar condições favoráveis de aprendizagem para seus alunos. Ao analisar os objetivos do Ensino Superior, é preciso levar em conta toda a trajetória do aluno.

As dificuldades dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura, quanto ao domínio de conhecimentos básicos da escolaridade média, principalmente no que se refere às atividades lingüísticas de ler/interpretar, escrever e falar, devem ser tratadas com especial atenção pelos professores dos cursos de formação, uma vez que são relevantes na atuação pedagógica. Para tanto, sempre que necessário devem

ser oferecidas unidades curriculares de complementação de conhecimentos relacionados ao uso eficaz da linguagem e a outros conteúdos que se mostrem necessários para o desenvolvimento da aprendizagem significativa do acadêmico. É preciso que a Universidade crie dispositivos de articulação de trabalho junto aos demais graus de ensino no sentido de favorecer a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Acredito que, conforme os debates a esse respeito for se estendendo para outras universidades, poderão ser elencadas às situações que implicam esse processo e, assim, angariar propostas necessárias à transformação.

O que se espera é que tais propostas sejam desenvolvidas coletivamente, preservando-se as singularidades, premiando as diversidades, e que as instituições de ensino as valorizem como necessárias, de modo a, conscientemente, e intencionalmente, procurar garanti-las no seu conjunto. É necessário, pois, que a universidade pesquisada caminhe na direção do desenvolvimento de práticas educacionais que articulem toda a Educação Básica com a formação de professores.

Por outro lado, a universidade precisa trabalhar em interação sistemática com os diversos graus de ensino, tomando-os como referência para estudo, observação e intervenção. É importante que formadores e futuros professores conheçam outras instituições de ensino e suas respectivas peculiaridades sob diferentes aspectos: funcionamento geral, relações de poder, rotinas de trabalho, cultura profissional preponderante, formas de relações de pais e comunidades, além das situações de sala de aula.

Para isso, sugere-se, que a Universidade estabeleça parcerias e convênios com responsabilidades definidas. Essas parcerias podem ser favorecidas se, através

de reflexões coletivas, os sistemas de ensino criarem, nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, a figura do professor formador, profissional ao qual cabe não só receber os estagiários, mas também promover a sua formação.

Com relação às sugestões e encaminhamentos necessários à implementação de melhorias da qualidade dos Cursos de Licenciatura, os egressos apontam para a necessidade de revisão das práticas avaliativas desenvolvida pelos professores.

As sugestões referem-se à importância de definições de critérios claros e de se estender a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo.

O conjunto de dados demonstra que, embora os professores trabalhem com metodologias diversificadas, o que prevalece no momento de avaliar são as provas.

A habilidade para o trabalho coletivo é tão relevante quanto as individuais, uma vez que é um princípio educativo dos mais importantes e, portanto, avaliar também essa aprendizagem é fundamental.

Os professores dos Cursos de Licenciatura precisam saber que os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

É importante assinalar que, se estas considerações são válidas para a avaliação de toda habilidade em cursos profissionais, são indispensáveis para o caso da formação do professor. Para que o processo avaliativo seja coerente com a necessidade dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura, é preciso discutir com os professores a melhor maneira de avaliar. É, assim, imprescindível que o professor seja submetido, como os alunos dos cursos de formação docente, a um processo de auto-avaliação.

Isto requer por parte da Universidade, em conjunto com os seus professores, estabelecer critérios para melhor avaliar o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação de professores em formação precisa ser realizada mediante critérios de avaliação explícitos e compartilhados com os futuros professores: o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, ajudando-o a orientar seus estudos e a identificar os aspectos considerados relevantes para sua formação em cada momento do curso realizado. Isso permite que cada futuro professor possa investir no seu processo de aprendizagem e construir um percurso pessoal de desenvolvimento profissional.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados e, para isso é necessário transformar as formas convencionais e criar novos instrumentos. Avaliar as habilidades profissionais dos futuros professores é verificar se (e quanto) eles fazem uso dos conhecimentos construídos e dos recursos disponíveis para atuar e resolver situações-problema — reais ou simuladas — relacionadas com o exercício da profissão. Sendo assim, a avaliação deve pautar-se pela participação dos acadêmicos em atividades regulares do curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação dos formadores e pela produção de diferentes tipos de documentação. É necessário prever instrumentos de auto-avaliação, o que favorece a tomada de consciência do percurso de aprendizagem, a construção de estratégias pessoais de investimento no desenvolvimento profissional, o estabelecimento de metas do exercício da autonomia em relação à própria formação. A auto-avaliação faz sentido quando é

discutida pelo coletivo da universidade, e serve de importante canal de interlocução com os formadores.

As ações de avaliação dos Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense - UNIPAR - Umuarama - Sede, precisam estar articuladas a um programa de acompanhamento e orientação do futuro professor para superar eventuais dificuldades e potencializar o desenvolvimento das habilidades profissionais. Esse acompanhamento pode se dar por meio de orientações individuais, trocas por escrito, sugestões de leitura e de atividades, considerando a importância dos percursos pessoais não na perspectiva individualista, mas na de trabalho compartilhado.

A avaliação da aprendizagem, quando calcada nos objetivos dos alunos e do ensino, é característica imprescindível para se compreender e transformar a prática avaliativa desenvolvida pelos professores dos Cursos de Licenciatura da Universidade em estudo.

Pode-se considerar que, o Curso de Licenciatura da Universidade Paranaense - UNIPAR - Umuarama - Sede, constitui-se numa conquista de fundamental importância para os egressos, visto que serviu na visão dos mesmos, como instrumento viabilizador do aprimoramento profissional, isto porque consideraram a organização curricular marcante na aquisição ou produção de novos conhecimentos.

Cabe à Universidade, dispor-se a implementar os encaminhamentos sugeridos pelos egressos a fim de melhorar a prática avaliativa desenvolvida pelos seus professores, bem como refletir sobre a postura de alguns professores que ainda

não trabalham de forma a propiciar uma relação teórico-prática, com vistas a desenvolver uma prática pedagógica transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista brasileira de educação**. São Paulo: Anped, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. (orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madri: Akal, 1988.

BERTICELLI, A. I. **O currículo nos limiars do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GAMA, Z. J. **Avaliação na escola de 2º grau**. Campinas: Papirus, 1997.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Campos Pellanda – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo**, São Paulo: ANDE, 1986.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

NONATO, A. **O currículo como elemento de organização do processo educacional**. In: Revista Estudos. Goiânia, UGC, v.14 n° 3, p. 87-92, 1987.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão:** professor. Portugal: Porto Editora Ltda, 1991.

_____. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora Ltda, 1992.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola.** São Paulo, nº142, p.14-16,2001.

_____. **As organizações escolares em análise.** Rio de Janeiro: Don Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista brasileira de educação.** São Paulo: Anped, set/out/dez, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

RESENDE, L. M. G. **Relações de poder no cotidiano escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção.** Campinas, São Paulo, Papirus, 1993.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão: Professor,** Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1991.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, L. L. de C. P. **Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica.** Campinas: Papirus, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. **Formação dos professores e contextos sociais**: Porto - Portugal: RÉS, 2000.

_____. **Teoria e educação**. Portugal: Portugal: RÉS, 1991.

VEIGA, I. P. A. **Licenciatura em pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. São Paulo: Papyrus, 1997.

BIBLIOGRAFIA

ABREU M. C. de e MASSETO, M. T. **O professor universitário em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 1982.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de formação docente. In: VEIGA, I. P. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

ALVES, N.(org). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade.** São Paulo: Cortez, 1992.

BORDENAVE, J.D. PEREIRA, A M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1978.

BOURDIEU, P. Linguagem e poder simbólico. In: **A economia das trocas linguísticas.** São Paulo: EDUSP, 1996.

COELHO, I. M. **Ensino de graduação: a lógica da organização do currículo.** *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, v.16, n.33, p.43-75, jul/dez, 1994.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, M.L.de Albuquerque. **Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores.** R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 68, n. 160, p. 524-559, set./dez. 1987.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Campinas: Papirus, 1997.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Trad. Tomás T. da Silva. *Teoria & Educação* n. 54. Porto Alegre, 1992, p. 28-49.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo:Loyola, 1996.

_____. Os intelectuais e o poder In: **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1984, p.69-78.

GALLO, S. **Conhecimento transversalidade e educação.** Impulso. Out./97.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Portugal, Porto editora, 1995. p.141-169.

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNANDES, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITE, D.B. C, e MOROSINI, M. **A universidade futurante**. Campinas: Papirus, 1997.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

MENEZES, L. C. (org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas-SP: Autores associados; São Paulo-SP: NUPES, 1996. 448p.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **O conhecimento educacional e a formação do professor**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. (org). **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola**. Inovação, s/l, s/ n^o, p.63-75. s/d.

_____. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREZ, J. S. **Investigación educativa y formación dei profesor**. Madrid: Ed. Morata, 1997.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTAN, G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B. S. **Pelas mão de Alice: o social e o político na “pós modernidade.** Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1995.

SAVIANI, D. **A função docente e a produção de conhecimentos.** Uberlândia, EDUFU, v.11, n.21 e 22, jan./jun 1997. p.127-140.

VEIGA, I. P. A. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org). **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1989.

_____. **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. **A didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Escola Fundamental: currículo e ensino.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Técnicas de ensino: Porque não?** Campinas: Papirus, 1991.

VEIGA, L. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M.(Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Campinas: Papirus, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE I

APÉNDICE II

Umuarama-Pr., 25 de maio de 2001

Caro(a) ex-aluno(a)

Estamos entrando em contato com os alunos graduados dos Cursos de Licenciatura desta Universidade, visando a realização de uma pesquisa educacional, cujo objetivo central é a avaliação dos Cursos de Licenciatura da Universidade Paranaense – UNIPAR, através do resultado da atuação desta Instituição sobre a vida profissional de seus egressos.

Para que este objetivo possa concretizar-se necessitamos de sua atenção e de seu tempo para o preenchimento do questionário que estamos lhe enviando.

As informações são sigilosas e os informantes não serão identificados, suas respostas muito servirão para o nosso trabalho e serão utilizadas como base para tornar os nossos Cursos de Licenciatura mais proveitosos e adequados às necessidades da nossa comunidade.

Contando com sua fundamental colaboração, aguardamos sua resposta por meio do encaminhamento do questionário preenchido, através do envelope para resposta, em anexo.

Certo de sua colaboração agradecemos imensamente.

Prof.^a Maria Regina Celi de Oliveira

A - IDENTIFICAÇÃO

Nome
(Opcional): _____

Endereço: _____

Cidade _____ Estado _____

01 - Sexo:

Feminino Masculino

02 - Assinale o Curso de Licenciatura Concluído.

Ciências/Matemática Ciências/Biologia
 Pedagogia Letras

03 - Você começou a lecionar.

a-Antes de ingressar na Universidade
 b-Quando estudante do Curso de Licenciatura
 c-Depois do Curso de Licenciatura concluído

04 - Opinião sobre a Organização Curricular do seu Curso?

a - As disciplinas do seu curso foram relevantes e contribuíram para sua formação de professor?

JUSTIFIQUE

b - Em que aspecto as disciplinas pedagógicas contribuíram na sua formação?

JUSTIFIQUE

c - As disciplinas curriculares do seu curso propiciaram situações em que você era levado a adotar uma atitude crítico-reflexiva sobre o papel da educação e da realidade educacional?

JUSTIFIQUE

d - O estágio curricular foi orientado de modo a explorar as relações teoria e prática e contribuiu para o seu desempenho profissional?

JUSTIFIQUE

5 - No Exercício Profissional, como você vê o Curso concluído, assinale todas as alternativas que julgar conveniente.

(Enumere de 1 a 5 pela ordem decrescente de importância)

- a- Muito teórico.
- b- Proporcionou um instrumental básico para meu trabalho através de uma postura crítica.
- c- Apresentou conteúdo desvinculado da prática.
- d- Só serviu para me dar título / diploma.
- e- Foi a base sobre a qual construí o profissional crítico-reflexivo que sou hoje.

6 - As deficiências por você sentida no Curso de Licenciatura realizado, tiveram como causas:

(Enumere de 1 a 10 pela ordem decrescente de importância):

- Dificuldades que você trouxe do Ensino Médio/falta de base.
- Limitações culturais da própria região.
- Instalações e equipamentos (biblioteca, recursos, audiovisuais, etc) deficientes.
- Currículos de programas defasados da realidade
- Ausência de atividades de prática profissional para o aluno
- Falta de pesquisas e trabalhos práticos
- Baixa qualificação dos professores
- Pouca dedicação dos professores.
- Pouca disponibilidade de tempo de sua parte
- Pouco empenho de sua parte.

B – OCUPAÇÃO AO FINAL DO CURSO DE LICENCIATURA:

7 - Qual a principal dificuldade que você encontrou ao iniciar sua vida profissional, após o curso superior.

(Enumere de 1 a 10 pela ordem decrescente de importância):

- a - Falta de base teórica e prática
- b - Falta de condições técnicas no meu preparo profissional
- c - Descrença na profissão
- d - Falta de convicção minha sobre o que aprendi.
- e - Instalações deficientes das escolas
- f - Falta de equipamento das escolas
- g - Deficiência sócio-econômico, psicológico e educacionais do aluno
- h - Turmas numerosas das escolas
- i - Salário não compatível com o nível profissional

C - PONTOS FRÁGEIS E FORTES DO CURSO

8 - Com a sua experiência atual indique os pontos frágeis e os pontos fortes de seu curso que repercutiram positivamente ou negativamente em sua carreira docente.

PONTOS FRÁGEIS: _____

PONTOS FORTES: _____

D – SUGESTÕES E ENCAMINHAMENTOS

9 - Sugestões e encaminhamentos que você considera necessários para implementação e melhoria do curso concluído.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 0