

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA POR EGRESSOS: CONTRIBUIÇÕES À ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Graciete Tozetto Goes*, Mary Ângela Teixeira Brandalise**

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a avaliação dos cursos de graduação em licenciatura em uma instituição paranaense. O objetivo foi analisar a formação de professores a partir dos depoimentos dos licenciados egressos dos cursos de licenciatura. Para tanto, inicialmente, foram selecionados os depoimentos sobre as sugestões relativas à organização curricular do curso. Os dados foram categorizados e organizados segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefrève e Lefrève (2005). O artigo está organizado em três seções, além da introdução e das disposições finais. Na primeira, apresenta-se uma breve reflexão sobre a formação inicial de professores. Na segunda, informa-se sobre o processo de avaliação realizado. Por fim, na terceira seção, apresentam-se os dados e sua análise. Como resultados, é possível destacar que os egressos percebem a desvalorização das licenciaturas em relação aos bacharelados e valorizam a relação com a escola no processo formativo. Além disso, observa-se, nos depoimentos, a relação conflitiva entre bacharelados e licenciaturas quanto à inclusão ou exclusão de disciplinas.

Palavras-chave: Avaliação de cursos de licenciatura. Formação de professores. Egressos.

*EVALUATION OF UNDERGRADUATE ACADEMIC DEGREE COURSES BY
GRADUATED STUDENTS: CONTRIBUTIONS TO CURRICULAR ORGANIZATION*

ABSTRACT

The current research presents, as a theme, the need to evaluate undergraduate academic degree courses in an institution in Paraná-Brazil. The main purpose was to analyze the teachers' formation based on their statements after graduation.

* Mestra em Educação. Professora efetiva do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG. E-mail: gtozetto@hotmail.com

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: marybrandalise@uol.com.br

Therefore, data regarding suggestions about the curricular organization of the course were collected. Those data was categorized according to Lefrève and Lefrève (2005) method about Discourse of the collective subject. This paper is systematized into three sections, besides introduction and final dispositions. The first section presents a brief reflection about the initial teacher's formation. The second one exposes the evaluation process, and finally, the third one presents the data and its analysis. As a result, it is possible to point out that the graduates realize a devaluation of undergraduate academic degree courses compared to bachelor degrees. In addition, their statements revealed a conflictive relationship between graduated from bachelor degrees and the ones from undergraduate academic degree courses regarding inclusion or exclusion of disciplines.

Keywords: *Evaluation of undergraduate academic degree courses. Teacher's formation. Graduates.*

EVALUACIÓN DE LAS CARRERAS DE LICENCIATURA PARA GRADUADOS: CONTRIBUCIONES A LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

RESUMEN

Este tema de investigación es la evaluación de las carreras de graduación en licenciatura en una institución paranaense. El objetivo fue hacer un análisis de la evaluación de la formación del profesorado basado en las declaraciones de los licenciados graduados de los cursos de licenciatura. Para tal, inicialmente se seleccionaron los testimonios sobre las sugerencias relativas a la organización curricular de la carrera. Los datos fueron categorizados y organizados de acuerdo a la metodología del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC), propuesta por Lefrève e Lefrève (2005). El artículo está organizado en tres secciones, además de la introducción y disposiciones finales. En la primera, se presenta una breve reflexión sobre la formación inicial de los profesores. En la segunda, se informa sobre el proceso de evaluación y, por último, son presentados los datos y su análisis. Como resultados, es posible señalar que los graduados perciben la desvalorización de las licenciaturas en relación con títulos de bachillería; valoran la relación con la escuela en el proceso de formación y, en los testimonios, es posible darse cuenta de la relación conflictiva entre la licenciatura y el bachiller en cuanto a la inclusión o exclusión de cátedras.

Palabras clave: *Evaluación de las carreras de licenciatura. La formación del profesorado. Graduados.*

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a avaliação dos cursos de graduação em licenciatura em uma instituição paranaense. O objetivo foi analisar a avaliação da formação de professores a partir dos depoimentos dos licenciados egressos dos cursos de licenciatura. Para tanto, inicialmente, foram selecionados os depoi-

mentos sobre as sugestões relativas à organização curricular do curso. Os dados foram categorizados e organizados segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefrève e Lefrève (2005). O artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresenta-se uma breve reflexão sobre a formação inicial de professores. Na segunda, informa-se sobre o processo de avaliação realizado. Por fim, são apresentados os dados e sua análise.

2 SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Para a avaliação da formação de professores num dado contexto ou instituição é importante refletir sobre o significado dessa formação. Historicamente, a formação de professores no Brasil não recebeu a devida importância e investimento das políticas públicas. Embora as tentativas da legislação recente, desde as diretrizes para formação de professores, de 2002 (Resoluções CNE/CP n.º 01/2002 e CNE/CP n.º 02/2002), até a atual proposta aprovada pelo Conselho Nacional (Resolução CNE/CP n.º 02/2015), busquem afastar a organização curricular das licenciaturas do chamado modelo 3 + 1, essa configuração ainda parece estar presente no cotidiano dos cursos de licenciatura, mesmo não seguindo exatamente essa fórmula, mas mantendo o isolamento entre a área específica e a área de formação pedagógica.

A discussão sobre formação de professores não é nova, nem tampouco as legislações propostas dão conta de promover as alterações necessárias. Elas, no entanto, oferecem certo direcionamento, considerando os dilemas e as dificuldades encontradas na relação entre as instituições formadoras, as escolas da educação básica e os egressos dos cursos de licenciatura.

A formação inicial, articulada ao campo de atuação profissional, é preocupação de todas as áreas de formação dos cursos superiores. A nosso ver, “[...] a formação de profissionais críticos, capazes de responder às necessidades e desafios da escola, é a meta de todas as licenciaturas” (GOES; CHAMMA, 2012, p. 27). No entanto, como atingir essa meta? Como organizar um percurso formativo nessa direção? Acreditamos que a avaliação dos cursos de licenciatura pelos egressos pode apontar algumas reflexões, em especial no que se refere à relação entre o profissional formado e as necessidades do campo de trabalho, a escola.

Dentre os vários aspectos apontados na formação docente ofertada nos cursos de licenciatura, destaca-se a necessidade de estabelecer, no âmbito da instituição formadora, “[...] um projeto político de formação de professores” que integre as diferentes áreas, aproximando-se da realidade da escola, porque a “[...] função social do professor relaciona-se à da escola” (SILVA, 2012, p. 202).

Na mesma acepção, Gatti e Nunes (2009), em pesquisa realizada sobre os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, apontam que a maioria das ementas das disciplinas não faz nenhuma referência à escola: “A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI; NUNES, 2009, p. 55). Embora a afirmação tenha por base os cursos de licenciatura em Pedagogia analisados, é possível que essa situação seja semelhante nas demais licenciaturas. Estas, em geral, enfatizam a área específica do conhecimento, porém,

muitas vezes, sem articulação com o currículo da educação básica. Barreto (2012, p. 183) afirma que

[...] há problemas também em relação à própria concepção dos cursos de licenciatura [...]. Eles em geral não priorizam a docência. [...] As licenciaturas que preparam os docentes para lecionar as disciplinas específicas tendem a girar basicamente em torno das disciplinas de referência do campo acadêmico. Quase não se detêm em como elas devem ser ensinadas, tampouco costumam propiciar conhecimentos relevantes sobre as características dos alunos da escola básica e discutir com alguma profundidade as questões mais gerais da educação e dos sistemas de ensino.

No âmbito da instituição pesquisada, partindo das determinações da Resolução n.º 01/2002 do CNE, foi definida uma organização curricular que inclui a prática como componente do currículo por meio da denominada disciplina articuladora. Objetiva-se, assim, estimular a integração entre as diversas disciplinas do currículo e a aproximação com a escola básica. Tal proposição intencionava, ainda, estabelecer um diálogo entre as licenciaturas na perspectiva de uma identidade institucional na formação de professores. Foram criados colegiados distintos para o bacharelado e a licenciatura, a fim de que a formação de professores realmente fosse o foco dos cursos de licenciatura e conseguisse a adesão do corpo docente ao mencionado projeto. Não obstante, evidencia-se, também, nesta instituição,

[...] o lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. (GATTI; NUNES, 2009, p. 152).

Outro aspecto a considerar é que coexistem diferentes concepções de formação docente numa mesma instituição, num mesmo curso.

Cristina D'Ávila (2008) faz uma reflexão sobre os modelos de formação docente. Observa que estes modelos coexistem com os novos paradigmas de formação e são identificados nos discursos dos diferentes sujeitos quando se estabelece um processo de avaliação dos cursos de formação de professores. Segundo a autora, o modelo artesanal é aquele que entende a docência como um saber fundamentado na intuição, desenvolvido a partir da observação e da imitação de modelos. Relaciona-se mais a um ofício do que a uma profissão. "A profissão é um ato específico e complexo e diz respeito a um grupo especializado, competente" (D'ÁVILA, 2008, p. 35). A permanência desse modelo revela a desqualificação do trabalho docente e a desconsideração de suas especificidades.

O modelo instrumental tecnicista caracteriza-se por excessiva valorização da técnica, dicotomia entre a formação disciplinar e o exercício das competências profissionais, e uma visão muito pragmatista do conhecimento pedagógico.

O modelo sociopolítico caracteriza-se pela crítica ao modelo instrumental e pela negação do componente técnico, enfatizando a educação como prática social numa perspectiva contextualizada e historicizadora.

Gatti (2009, p. 97-98) elenca oito pontos que interferem na qualidade dos cursos de formação de professores e no exercício profissional:

[...] a) a ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente.

Muitos destes aspectos relativos à formação docente são apontados na avaliação pelos acadêmicos egressos das licenciaturas e serão objeto de análise neste estudo.

3 SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

As instituições de ensino superior são cada vez mais caracterizadas como centros de aprendizagem de todos os seus membros e da sua própria organização. Enquanto organizações nucleares das sociedades atuais, elas não podem ficar indiferentes às mudanças e às transformações que nelas acontecem, seja de natureza econômica, política, científica, seja de cunho pedagógico ou legal. Contemporaneamente, a sociedade se caracteriza pelo culto da qualidade, da eficiência, da eficácia, do desenvolvimento profissional nas organizações e do desenvolvimento das instituições enquanto *locus* privilegiado de interação e ação estratégica das pessoas, das relações sociais, enfim, da cultura humana.

Uma instituição escolar é compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano pelos sujeitos nela inseridos – educadores e educandos, essencialmente. Dentre as diferentes possibilidades de avaliação institucional, registra-se a de averiguar a opinião dos egressos dos cursos de graduação quando já exercem atividades profissionais, pois, além de ela ser uma das dimensões propostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), também pode evidenciar a qualidade da formação recebida da instituição formadora.

A realidade profissional vivenciada pelos egressos possibilita aferir a qualidade da formação, as potencialidades e as fragilidades do currículo desenvolvido no processo de formação. Como no contexto do ensino superior brasileiro somente 13% dos jovens, entre 18 e 24 anos, concluem um curso superior, investigar a percepção dos ex-alunos pode constituir-se como um indicador substantivo da qualidade acadêmica.

Portanto, estando a instituição universitária no seio de uma comunidade mais ampla, e, ao mesmo tempo, a serviço dela, pensando e provendo

mudanças societárias, tem seus fundamentos em uma perspectiva sociocultural e ética, para além de seu papel científico. É uma instituição de formação de gerações humanas em certa direção civilizatória, que comportaria uma perspectiva sobre o conhecimento - o que se constrói e o que se transmite - como meio para viver melhor num coletivo compartilhado. A avaliação institucional só ajuda em reais avanços socioeducacionais quando estas questões são consideradas em uma perspectiva que incorpore esses novos conceitos, conduzindo à escolha de meios e instrumentos avaliativos, que sejam utilizados de tal forma que possam levar à construção de visões mais integradas acerca de seu percurso histórico-institucional, em seus envoltimentos concretos. (GATTI, 2006, p. 10, grifo do autor).

O pensamento da autora sinaliza que a avaliação institucional realizada por egressos pode constituir-se numa referência da realidade qualitativa das IES, podendo evidenciar a qualidade dos cursos realizados e a efetividade da ação institucional como um todo. O desafio de construí-la numa perspectiva crítica indica que, para além do domínio de fundamentos e técnicas de avaliação, há necessidade de posturas mais dialógicas e democráticas, bem como de uma preparação dos avaliadores para que adquiram certo domínio das condições de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos, considerando os múltiplos fatores que os interseccionam.

Outro fator importante a ser considerado na avaliação feita pelo egresso é a questão da maturidade, uma vez que, depois que sai da instituição, ele não tem a mesma visão de quando era acadêmico; amadurece, esquece um pouco os vínculos afetivos, consegue refletir sobre o que passou e acaba dando a devida importância à avaliação do curso e da instituição (LOUSADA; MARTINS, 2005).

Dias Sobrinho (2003) afirma que uma questão básica na avaliação de cursos de graduação se relaciona aos significados das aprendizagens para a formação humana integral. Daí, o *feedback* dos egressos em relação ao ensino e à aprendizagem ofertados pela instituição na graduação ser essencial para a compreensão do processo educativo e de sua finalidade principal, que é a formação em seu sentido pleno. É importante destacar que o conceito de egresso adotado nesta pesquisa se refere a todo ex-aluno que concluiu seus estudos num curso de graduação, recebeu a imposição de grau, adquiriu o diploma e está apto à inserção no mundo do trabalho. Não se consideram egressos os alunos de cursos de graduação desistentes, transferidos e jubilados.

Nessa perspectiva, a avaliação volta-se à produção de sentidos quanto à formação humana, incluindo a formação técnica e profissional. Contribui para a produção de conhecimentos objetivos e constatações acerca da formação recebida, subsidiando a proposição das mudanças nos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento curricular, na gestão universitária e na averiguação da trajetória profissional e acadêmica após a conclusão do curso.

4 AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA: METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

A instituição pesquisada oferta treze licenciaturas. Todas participaram do processo de avaliação pelos egressos. São elas: Artes Visuais (AV), Ciências

Biológicas (CB), Educação Física (EF), Física (FIS), Geografia (G), História (H), Letras Português-Espanhol (LPE), Letras Português-Francês (LPF), Letras Português-Inglês (LPI), Matemática (MAT), Pedagogia (PED) e Química (QUI).

As dimensões definidas para a avaliação dos cursos de licenciaturas foram estas: expectativas do egresso ao concluir o curso de graduação; qualidade da formação recebida na graduação em relação à sua aplicabilidade na vida profissional; atuação profissional atual; tempo decorrido entre a conclusão do curso de graduação e o primeiro emprego na área de formação; principais dificuldades encontradas pelo egresso no mercado de trabalho em relação à formação recebida no curso de graduação; sugestões a serem dadas pelo egresso em relação à organização curricular do curso concluído, a fim de promover uma melhor preparação para inserir o profissional na sua área de atuação e uma maior qualificação na pós-graduação.

O tratamento e a análise dos dados qualitativos foram realizados com a utilização da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, de Lefèvre e Lefèvre (2005a).

O DSC é uma metodologia de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos para que, sobre essa matéria-prima preparada, que revela o que pensam as coletividades, possa ser exercida toda a força da explicação sociológica, antropológica, sanitária, filosófica, ética, política, educacional, literária e - por que não? - do próprio senso comum, capaz de dar conta de *por que pensam assim* as coletividades pesquisadas. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 8, grifo do autor).

Optou-se por esse procedimento por reunir os pensamentos individuais semelhantes de modo a expressar um pensamento coletivo. A metodologia do DSC

[...] consiste em analisar o material coletado, extraíndo-se de cada um dos depoimentos, [...] as ideias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das ideias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular. (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2005a, p.15-16).

No presente estudo será desenvolvida uma análise sobre os depoimentos atinentes à questão aberta referente à organização curricular do curso realizado pelos egressos. Justifica-se essa opção pelo fato de os egressos das licenciaturas terem apontado, na referida questão, sugestões sobre a organização curricular da licenciatura realizada, ou seja, aspectos considerados relevantes para a melhoria da formação dos professores.

Os depoimentos dos egressos foram lidos e categorizados a partir das ideias centrais, originando três DSCs:

- a) aproximação com o contexto escolar desde o início do curso;
- b) estágio curricular e prática como componente curricular;
- c) inclusão de disciplinas ou aumento de carga horária de disciplinas.

4.1 Aproximação com o contexto escolar desde o início do curso

Algumas respostas demonstram a percepção dos acadêmicos em relação ao próprio corpo docente que atua no curso, mas que não consegue estabelecer formas de atuação diferenciadas considerando a licenciatura e o bacharelado. Ou seja, afirmam que os docentes do curso não têm experiência ou vivência na educação básica nem formação na área de educação, levando assim a um distanciamento em relação ao cotidiano da escola:

Acredito na importância do professor-pesquisador, porém todas as graduações de licenciatura estão transformando-se em apenas pesquisa, o acadêmico está saindo da graduação com pouca capacidade de trabalho na escola (EF);

O curso se alheia da escola básica (CB);

Realizar concursos e testes seletivos onde professores, com a formação inicial em biologia e com mestrado e doutorado em educação, venham a assumir esses campos, pois somente assim teremos um trabalho de qualidade que vise, de fato, à formação docente (CB);

Mais práticas referentes à licenciatura desde o ingresso no curso. Mais discussões e aproximações com a realidade da escola pública, teoricamente a primeira opção de trabalho após a formação (CB);

Percebi uma grande distância entre a universidade e a realidade do ensino (G);

Mais aulas sobre o dia a dia da escola (H);

[Que] trouxesse para o conhecimento do acadêmico a realidade da sala de aula dos colégios públicos (LPE);

Talvez estreitar ainda mais a relação academia-escola para que se possa, de fato, preparar profissionais que consigam atender as diversas dificuldades vivenciadas nas escolas (LPE);

As aulas de “prática” deveriam ter menos teoria. Vemos os documentos oficiais durante todo o curso; essa aula poderia ser voltada ao trabalho em sala de aula, como uma preparação para o estágio, que só vem no terceiro ano de curso (LPI);

É preciso dedicar-se mais às práticas pedagógicas e situações reais de sala de aula (MAT);

Ampliar a vivência prática, aliando a teoria com a prática (PED).

Em todos os cursos analisados, existe a expressão da necessidade de que o currículo ofertado proporcione maior vínculo com a educação básica, com a realidade das escolas. Nem sempre há a devida clareza de como se dá essa relação teoria-prática. Ainda está presente a concepção de prática num sentido bastante restrito, ou seja, uma percepção da prática como ação de intervenção no cotidiano da escola como aplicação da teoria, ou um descolamento da relação da teoria com a prática e vice-versa. Dessa forma, traduz-se como algo pontual, sem a possibilidade ou intencionalidade de transformação da realidade escolar e da própria ação/formação do acadêmico/docente. Tal fato é fruto de uma organização curricular em que os diferentes componentes não dialogam. Estabelece-se um isolamento das disciplinas, muitas vezes desvalorizando a reflexão sobre o contexto da escola.

Nas sugestões, aparecem dois posicionamentos. Uma percepção, defendendo a área específica e, por consequência, desvalorizando as disciplinas pedagógicas, como representado nos trechos abaixo:

Acho que deveria haver um desmembramento que proporcionasse duas ou mais linhas de especificação dentro do curso: docência, tradução/revisão e pesquisa voltada para a área de literatura (LPI);
Adicionar ao programa disciplinas mais específicas da química, como, por exemplo, disciplinas instrumentais (QUI);
Minha sugestão é diminuir questões didáticas e aumentar questões práticas de química (QUI);
Uma sugestão para uma melhor organização curricular seria uma preparação nas disciplinas pedagógicas (psicologia da educação, didática, estrutura básica da educação) voltadas para a prática em sala de aula, incluindo ações/assuntos contemporâneos (QUI);
Aumento da carga horária das disciplinas da área biológica e o aumento de disciplinas na área biológica (CB).

Outro posicionamento se dá no sentido oposto. Destaca-se a importância da articulação dos saberes das disciplinas com a necessidade de compreender como ensinar na educação básica. Alguns posicionamentos representam uma perspectiva bem técnica, relacionada, por exemplo, a como preencher livros de chamada; outros, numa perspectiva mais reflexiva, compreendem a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre didática, psicologia, entre outras. Observa-se, neste caso, uma perspectiva de formação de natureza técnico-instrumental:

Acredito que uma professora do curso de pedagogia deveria também ministrar aulas na licenciatura em educação física, ensinando aspectos futuros da vida profissional, como desenvoltura para escrever no quadro, preenchimento de livros de chamada, entre outros aspectos mais pedagógicos (EF);
Um número maior de disciplinas práticas (metodologia de ensino), por se tratar de um curso de licenciatura (PLE).

Esses posicionamentos que mantêm a dicotomia entre a área específica e a área pedagógica continuam sendo grandes entraves à melhoria da qualidade da formação nos cursos de licenciatura, como se aponta também nos estudos de Gatti (2009).

A forma como a instituição universitária está organizada (departamentos, colegiados, grupos) não favorece um trabalho mais interdisciplinar e o diálogo entre essas áreas. Aliado a isso, temos a questão do *status* que ocupa a formação de professores nas universidades em relação aos bacharelados e à produção de pesquisas na área de ensino.

4.2 Estágio curricular e prática como componente curricular

Alguns egressos sugeriram que o estágio ocorra desde o primeiro ano do curso. Neste caso, denota-se o desconhecimento das características e objetivos do estágio e também do que preconiza a Resolução n.º 01/2002 do CNE no que diz respeito à prática como componente curricular que estabelece essa aproximação com a realidade escolar desde o início do curso, conforme expresso no artigo 12 da referida resolução, em especial nos parágrafos segundo e terceiro:

[...] §2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002, p. 4).

Já o estágio deve ocorrer na segunda metade do curso quando o acadêmico já tem condições de fazer intervenções mais significativas no contexto escolar, considerando sua profissionalização. Tal definição está expressa na Resolução CNE/CP n.º 01/2002, em seu artigo 13, especialmente no parágrafo terceiro:

[...] §3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002, p. 4).

Outro aspecto a destacar é a posição de vários licenciados de áreas que também ofertam o bacharelado, os quais sugerem aumentar as disciplinas da área específica e reduzir as da área pedagógica ou vice-versa. Depreende-se daí que, ao ingressar, o acadêmico não tem a devida clareza dos campos de atuação de uma área ou de outra. O campo de atuação deveria definir o percurso curricular a ser ofertado. O dilema é que tanto bacharéis como licenciados querem poder atuar nas duas frentes, mas, por seus posicionamentos, claramente valorizam mais uma ou outra área.

Também há que se apontar, partindo dessas sugestões, o fato de que muitos não consideram que exista um conhecimento específico sobre a docência e a educação. Consideram, portanto, ser desnecessária a presença de professores destas áreas ministrando disciplinas no curso. Observa-se aí uma visão artesanal do processo de formação de professores. Na verdade, esse é um dos grandes problemas dos cursos de licenciatura. Demonstra também um isolamento, como se os professores trabalhassem sozinhos, isolados numa determinada área. No entanto, o trabalho no contexto escolar é (ou deveria ser) coletivo. No espaço da formação nos cursos de licenciatura, observa-se uma supervalorização da área específica em detrimento dos conhecimentos da área pedagógica, entendendo que os professores de uma determinada área dão conta de aprofundar os problemas relativos à educação escolar.

Além disso, denota-se certa característica endógena no formato e nas ações dos cursos, fechados em si mesmos e sem interação com as demais áreas do conhecimento. Confere-se um *status* superior aos docentes da área específica em relação aos docentes das áreas de formação pedagógica. Exemplos desse posicionamento são observados nos seguintes discursos: “Disciplinas de educação em história ficarem sob responsabilidade do departamento de História (H)”; “Colocar professores da área da disciplina, e não de outras, por exemplo: pedagogas NÃO podem lecionar em letras (LPE)”.

Ademais, na questão conceitual, há falta de clareza sobre a diferença entre bacharelado e licenciatura e entre estágio e prática, bem como entre prática (laboratorial ou de aplicação de algum conhecimento ou técnica) e prática docente (relativa à atuação no âmbito escolar).

Em licenciaturas, como Ciências Biológicas e Química, os alunos, ao sugerirem mais aulas práticas, não estão considerando aspectos relacionados à sua

futura prática como profissional professor, mas sim aplicações práticas (técnicas) ou aulas práticas em ambiente de laboratório:

Aumentar o número de horas-aulas práticas e diminuir o número das aulas didáticas!!! (CB);
Maior oferta de disciplinas práticas dentro da grade curricular para fortalecer o aprendizado (CB);
Diminuir questões didáticas e aumentar questões práticas de química (QUI).

4.3 Inclusão de disciplinas ou aumento de carga horária de disciplinas

Dentre as sugestões apresentadas, aparece a proposta de inclusão de disciplinas e o aumento ou redução de carga horária de disciplinas já existentes. Tal posicionamento fica evidente no discurso abaixo:

[Inclusão de disciplina específica de] Cultura afro-brasileira, filosofia e antropologia (H);
Aumento da carga horária das disciplinas da área biológica e aumento de disciplinas na área biológica. Como, por exemplo, Fisiologia Animal Comparada como obrigatória para o curso (CB);
Aumentar carga horária para disciplinas extremamente importantes, tais como imunologia, bioquímica, microbiologia (CB);
Acredito que ter as disciplinas de Ensino de Física I, II, III e IV é um exagero para graduação, levando em conta que Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física já possui uma carga horária excelente (F);
Incluir algumas matérias que faltaram à minha formação, como filosofia e antropologia. Talvez mais estágio (H);
Maior carga horária na disciplina de gramática (LPI);
Acredito que deveríamos ter uma carga horária maior na área de Educação Física Especial (EF);
Disciplina que contemple área específica em Deficiência Visual (PED);
Adicionar a disciplina de Análise Instrumental no currículo e adicionaria uma disciplina de Química Analítica Teórica e Experimental II, para o aprofundamento no estudo dos métodos espectroscópicos de análise, os quais não são vistos adequadamente na grade atual de química analítica (QUI);
Inclusão de matérias fundamentais: Português; Biologia e Matemática; Interação Universidade-Escola (QUI);
Maior quantidade de disciplinas e aulas das matérias não pedagógicas (QUI).

Está registrada, nesse discurso, a percepção do egresso quanto a fragilidades na sua formação sob o enfoque do conteúdo específico da área. Nesse aspecto, realizam uma comparação com a grade curricular dos bacharelados. No âmbito acadêmico, ainda é muito presente a ideia de que a valorização de determinada disciplina é expressa por sua carga horária. Em nenhum momento, indicou-se a perspectiva de um melhor aproveitamento da carga horária ou a existência de possibilidades de ações interdisciplinares que pudessem mini-

mizar essas lacunas na formação. Além disso, salientou-se a separação e o antagonismo entre disciplinas da área específica em relação às disciplinas de formação pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos percebem a desvalorização das licenciaturas em relação aos bacharelados da mesma área e também o baixo *status* das licenciaturas no âmbito da universidade. Dessa forma, apontam a necessidade de determinadas disciplinas numa tentativa de equiparação com os bacharelados.

Indicam, igualmente, a dificuldade em relação aos professores que não têm vivência na educação básica e a necessidade de um conjunto maior de ações que aproximem seu campo de formação com o campo de sua futura atuação profissional.

É possível perceber a não compreensão dos campos de atuação do bacharel e do licenciado e a necessidade de uma identidade própria para a formação de professores, sem se abandonar o conteúdo da área de referência (esse aspecto aparece mais claramente expresso nas Ciências Biológicas, na Geografia e na Física).

Os egressos valorizam a relação com a escola, mas acham insuficiente o que tem sido proposto nos estágios por não perceberem o aspecto da continuidade e pelo pouco tempo de inserção na escola.

Ainda é frágil o entendimento de que a preparação para as situações de sala de aula não se esgota na aprendizagem dos conteúdos da área específica (Física, Química, Matemática, etc), o que denota uma concepção de formação de professores dentro do modelo artesanal ou técnico-instrumental.

Reafirmamos que é necessária uma compreensão dos processos de aprendizagem, dos aspectos didático-pedagógicos, sociais e filosóficos da educação para a melhor formação de professores nos cursos de licenciatura. Não obstante, muitos entraves ainda permanecem na organização curricular dos cursos, bem como fragilidades e lacunas na relação entre a instituição formadora e a escola de educação básica.

O processo de avaliação da formação de professores pelos egressos permite aprofundar outros aspectos que poderão contribuir para repensar a organização curricular dos cursos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. de S. Universidade e educação básica: sentidos da formação de professores. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (Org.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília, DF: Universidade Nacional de Brasília; Líber Livros, 2012. p. 179-197. (Coleção Política Públicas de Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacoes.php?ID=4645>>. Acesso em: 25 set. 2015.

D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33-41, jul./dez. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005a.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. *O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: Edusc, 2005b.

GATTI, B. A. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 7-14, maio/ago. 2006.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP*, São Paulo, v.1, n.1, p. 90-102, maio 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC; DPE, 2009.

GOES, G.T.; CHAMMA, O.T. A disciplina articuladora: uma prática diferenciada nos cursos de licenciatura. In: GOES, G.T.; CHAMMA, O.T. (Org.). *Arquitetura da prática: interação do saber-fazer nas licenciaturas*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012. p. 19-30.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. *Revista de Contabilidade Financeira - USP*, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Universidade e escola de educação básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (Org.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília, DF: Universidade Nacional de Brasília; Líber Livros, 2012. p. 199-212.