CIBEC/INEP

B0009845

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E
PESQUISAS EDUCACIONAIS

interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica

96:37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇAO

Presidente da República Federativa do Brasil
Ernesto Geisel
Ministro da Educação e Cultura
Euro Brandão

interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático pedagógica

Ministério da Educação e Cultura
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP
Formação de Recursos Humanos para a Educação — 3

I59i Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

157 p. ilust.

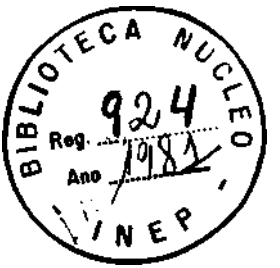
1. Ensino superior-didático-pedagógico. I. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. II. Título.

CDD 378.17

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica

Departamento de Documentação e Divulgação
Brasília, DF - 1979



Secretário-Geral
Armando Dias Mendes

EQUIPE DE TRABALHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COLABORADORES

RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA	Oder José dos Santos, Coordenador Glaura Vasques de Miranda Léa Pinheiro Paixão
GERENTE DA PESQUISA	Geraldo Fábio Madureira
PARTICIPARAM DA FASE ANTERIOR À ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL	Antônio de Freitas Ribeiro Laura da Veiga Carvalho Isaura Belloni Schmidt Magda Becker Soares

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor-Geral	Maria Mesquita de Siqueira
Coordenadoria de Pesquisa	Ana Elisabeth Lofrano Alves dos Santos
Coordenadoria de Documentação e Informações	Dirce Baracat
Seção de Publicações Chefe	Aydano Pedreira do Couto Ferraz

NOTA EXPLICATIVA

Este trabalho é a síntese de um Relatório de Pesquisa apresentado ao INEP, em quatro volumes, no qual foi focalizado o problema da interação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas de complementação didático-pedagógica nos cursos de licenciatura, tendo sido detalhados três aspectos distintos:

— A Situação das Instituições de Ensino, Volume II;
— A Caracterização do Corpo Discente, Volume III;
— A Caracterização do Corpo Docente, Volume IV.

Foram analisados os resultados obtidos em cada um dos três aspectos mencionados, com o objetivo de se obter uma visão analítica do Processo de Formação de Professores para o 1º e 2° Graus, Volume I.

Por solicitação do INEP, e para efeito de publicação, foram resumidos os quatro volumes em um único, sendo mantidos o mesmo conteúdo e a mesma unidade estrutural. Os instrumentos de coleta de dados apresentados em anexo foram encaminhados aos serviços de Documentação do INEP e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, setembro de 1978.

SUMARIO

CAPITULO

	Introdução	11
I	Visão Histórica da Licenciatura	13
II	Modelo Analítico e Metodologia Utilizada	18
III	Os Estabelecimentos de Ensino	21
IV	O Corpo Discente	41
V	O Corpo Docente	103
	Conclusões	154
	Bibliografia	156

introdução

0 problema da interação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas de complementação didático-pedagógica nos cursos de formação de professores para os graus que antecedem o ensino superior não é um problema novo. Já antes da Lei n° 5.540, que determinou a reforma do ensino superior, o problema existia particularmente no âmbito das universidades. As então chamadas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras atribuíam dois diplomas, o de bacharel e o de licenciado, numa organização em que, após três anos de estudos do conteúdo de determinada área, chegava-se ao bacharelado, do qual se poderia chegar à licenciatura, através de mais um ano de estudos didático-pedagógicos. Os três anos de estudos de conteúdo serviam, portanto, tanto para a formação do bacharel-especialista em determinada área de conhecimento quanto para a formação do professor do então chamado "ensino médio". Essa organização buscava uma integração vertical entre as disciplinas de conteúdo e as de formação didático-pedagógicas, através do esquema 3 + 1. Muitas vezes, porém, essa integração vertical mereceu críticas, quer seja por perseguir dois objetivos diferentes — o especialista e o professor —, através dos mesmos currículos nos estudos de conteúdo, quer seja por separar radicalmente o "como ensinar" do "o que ensinar".

Ao lado disso, a "racionalidade de organização" e a "plena utilização dos recursos materiais e humanos" levam geralmente a uma padronização de currículos para atingir esses fins diferentes. Essa padronização, administrativamente adequada mas nem sempre pedagogicamente conveniente, torna-se ainda mais criticável quando a formação profissional ultrapassa o âmbito de uma instituição, e o mesmo objetivo deve ser perseguido por unidades diferentes, cada uma com sua administração própria, sua filosofia própria, suas funções específicas. Isso explica a dificuldade de interação, quer administrativa, quer pedagógica, entre as unidades que oferecem, para a formação de professores, as disciplinas de conteúdo e as que oferecem as de formação didático-pedagógica. Talvez essa dificuldade seja menor nos estabelecimentos de ensino isolados, que se organizam tal como as antigas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das universidades, não só mantendo no âmbito da mesma instituição as disciplinas de conteúdo e as de formação didático-pedagógica, como também polarizando-se em torno de um único objetivo: a formação de professores. Mas persiste sempre o problema da integração entre os estudos de conteúdo e os didático-pedagógicos.

As universidades e os estabelecimentos de ensino isolados vêm experimentando modelos diferentes para solução desse problema de obtenção da necessária interação entre disciplinas didático-pedagógicas e de conteúdo na formação de professores.

Dada a relevância do problema de formação de professores para o 1º e 2º graus, a pedido da CEAE (Comissão Especial da Área de Educação), procurou-se investigar e identificar os modelos que vêm sendo experimentados pelos estabelecimentos de ensino superior, bem como avaliar a qualidade e adequação desses modelos, a fim de que se obtenham informações para confirmar ou modificar estratégias adotadas para a formação de professores.

CAPITULO I

visão histórica da licenciatura

A formação de professores para o primeiro e segundo graus, de modo sistemático, é fenômeno recente. Uma sociedade alicerçada no trabalho escravo, com grandes disparidades regionais, alto grau de estratificação social e ensino de/e para elite, não necessitava e não reclamava capacitação para os mestres dos níveis fundamental e médio. Aceitava-se o princípio de que para lecionar no nível médio, o antigo curso secundário, era condição suficiente que o futuro professor provasse ter estudado a disciplina em um nível mais alto do que aquele para o qual pretendia ensinar. Implicitamente aceitava-se que a experiência adquirida pelo indivíduo, enquanto aluno, seria suficiente para que ele se tornasse professor.

Como decorrência da própria situação da sociedade dependente, abnegados e dedicados mestres procuravam, de forma não sistemática, aprimorar suas técnicas ou procedimentos de ensino, quase sempre importando métodos de outros países. Haja vista, como exemplo, o modismo didático adquirido pelo método Lancaster-Bell no primeiro terço do Século XX.

Somente com as alterações ocorridas no sistema de produção, especialmente com o aumento do processo da industrialização, via substituição de importações, e no sistema social, com a emergência de novas classes sociais, proletariado e camadas médias, é que se fez sentir a necessidade de maior especialização e maior capacitação para os professores destinados ao nível secundário.

Se excetuarmos o Decreto n° 18.851, de 11 de abril de 1931, do Ministro Francisco Campos, que previa a criação de faculdade de Educação, podemos afirmar que a preocupação com a habilitação de professores para aquele nível de ensino, em instituição especializada, aparece com a instalação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1939. Não é outra a perspectiva de Florestan Fernandes, quando afirma que a análise do processo de instalação das faculdades de Filosofia no Brasil marca o início da formação do magistério secundário.

Mas, como sói acontecer em sociedades dependentes, o modelo implícito em sua organização revela a nítida orientação do sistema de ensino da universidade alemã. Neste modelo, a faculdade de Filosofia pretendia assumir a proporção de uma verdadeira universidade em miniatura.

Os fins explícitos para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo eram os seguintes:

— "preparar trabalhadores intelectuais para o magistério das altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica;

— preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior;

— realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino."

Pretendia-se, assim, formar intelectuais para as três ordens de atividade (desinteressada, técnica e docente) e expandir a pesquisa básica nas diversas áreas de conhecimento.

No entanto, o confronto do modelo "importado" com a realidade brasileira acabou por modificá-lo. Em decorrência de alterações havidas no sistema de produção, surgem modificações na estrutura social que forçam os indivíduos integrantes de uma nova classe média ascendente a buscar uma profissão capaz de situá-los na nova ordem social, o que contribuiu para que também a faculdade de Filosofia assumisse quase que exclusivamente o papel de agência formadora de profissionais. A formação de professores de ensino secundário concentrou-se especialmente naquelas áreas aonde não havia grande demanda de profissionais, tais como: Pedagogia, Literatura, Filosofia.

Uma contradição aflora: manifesta-se, de maneira clara, um confronto de objetivos dentro do mesmo curso. Naqueles setores aonde a demanda de profissionais era maior, estabelece-se uma hierarquização ou até mesmo um conflito entre o magistério e a atividade profissional, preponderando, naturalmente, esta última sobre o primeiro. Surge como conseqüência, e com forte persistência até os nossos dias, uma preocupação mais acentuada em satisfazer as exigências e as preferências dos bacharelados nas montagens dos currículos. Como afirma Anísio Teixeira, "o caráter que as faculdades de Filosofia assumiram no curso de sua evolução afastou-as do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério". [1]

Paralelamente, intimamente relacionada com esse fenômeno, transparece uma outra contradição: a relação de oposição entre o "conteúdo" e a "formação pedagógica". Se antes ela permanecia oculta pela desnecessidade de formação sistemática de professores, as mudanças ocorridas na sociedade farão com que a contradição se avolume e crie verdadeiros obstáculos à sua superação. Parece que esta contradição reflete justamente o cerne do problema: a radical separação entre o "saber" e o "fazer"; entre o "como ensinar" e o "que ensinar".

Algumas tentativas no sentido de buscar uma integração entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas foram feitas através de modificações na estruturação dos currículos de licenciatura. Entre essas podem ser apontados dois momentos.

Num primeiro momento, os licenciados eram preparados em duas etapas: inicialmente faziam o curso completo de conteúdo em três anos, para depois realizar

SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. R. Bras. Est. Pedag. Rio de Janeiro, 51 (114): 260-276, abr./jun. 1969.

o curso de Didática com um ano de duração. 0 curso chamava-se Didática, mas na verdade não se restringia a esta disciplina. Pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4/4/1939, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia, o curso de Didática compunha-se das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

A formação de licenciados, portanto, estava separada em dois cursos diferentes que davam direito a diplomas diversos. Esta fragmentação foi alvo de muitas críticas, entre as quais citamos a do Prof. Valnir Chagas, quando diz: "O curso de Didática era a formação propriamente profissional do licenciado e consistia num ano de estudos superpostos ao bacharelado. Com isto, os elementos de conteúdo e métodos se tratavam separadamente como se um não fosse em grande parte função do outro na perspectiva de preparo do magistério" [2]

Num segundo momento, procurou-se atenuar a profunda separação entre conteúdo e formação pedagógica, a fim de evitar o desastre do divórcio entre o "que ensinar" e o "como ensinar", a partir da criação de ginásios de aplicação, depois sucedidos pelos colégios de aplicação. Tanto nos ginásios quanto nos colégios, o licenciado teria oportunidade de integrar aquelas áreas de conhecimento separadas artificialmente no curso, através da prática pedagógica. O Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, que amplia o regime didático das faculdades de Filosofia, prevê que, para obter o título de licenciado, os alunos devam receber no quarto ano "formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação, e serão obrigados a um curso de Psicologia aplicada à educação". [3]

O Decreto-Lei n° 9.053, de 12/3/1946, ao criar o ginásio de aplicação nas faculdades de Filosofia do País, destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática e dirigido pelo catedrático de Didática Geral, prevê que os alunos, sob a orientação do professor, "serão encarregados, por turno, das diversas cadeiras do curso ginasial". [4]

Na verdade, essa inovação parece não ter atingido o objetivo de integrar, na prática, conteúdo e formação pedagógica. É o que disse o professor Valnir Chagas, relator do Parecer n° 292, de 14 de novembro de 1962: "Devendo ser um estabelecimento modelo, de montagem evidentemente custosa e difícil, esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de Filosofia. Mesmo naquelas em que foi criado, o seu funcionamento ou reproduziu a rotina dos educandários comuns, ou dele fez uma autêntica vitrina pedagógica, onde os alunos-mestres passivamente assistem como espectadores ao que a rigor não lhes é dado fazer. E quando excepcionalmente o fazem através de aulas artificialmente planejadas, a experiência de cada um se limita, por todo um curso de quatro anos, às duas ou três horas em que assistematicamente captam, se algo podem captar, aspectos circunstanciais da função de ensinar". [5]

CHAGAS, Valnir: Estudos superiores de educação, habilitação e cursos de graduação. Indicação n° 67/75.

[3] Decreto-Lei n° 9.092, de 26 de março de 1946.

[4] Decreto-Lei n° 9.053, de 12 de março de 1946.

[5] CHAGAS, Valnir: Parecer n° 292 do Conselho Federal de Educação, de 14/11/62.

E é ainda o professor Valnir Chagas que escreve: "Talvez se tenha pretendido contornar essa dificuldade (3+1) quando se prescreveu a criação, em cada faculdade de Filosofia, de um colégio de aplicação onde os alunos realizariam exercícios docentes. Verdadeira, porém, que seja a conjectura, facilmente se poderia prever que o relacionamento apenas iria fazer-se *a posteriori* desenvolvendo-se todo o conteúdo sem qualquer endereço para o ensino e a formação didática, sem nada ter a ver com o conteúdo. A regra, portanto, era a separação do "que" e do "como" ensinar, presente até no documento formal de habilitação. De fato, como a Didática era um curso à parte, cada bacharel já diplomado recebia um novo diploma de licenciado que ficava, aliás, muito ao gosto do nosso colecionismo de títulos". [6]

Reconhecida a impossibilidade de os colégios de aplicação desempenharem a função de integrar os conhecimentos adquiridos na área de conteúdo com os da área de formação pedagógica, eles deixam de ser presença obrigatória nas faculdades de Filosofia, podendo existir com funções próprias de um centro de experimentação e demonstração.[7]

Desfeita a ilusão do colégio de aplicação integrado ao currículo do curso de licenciatura, um novo instrumento aparece. 0 Parecer n° 292 aponta a necessidade da existência da Prática de Ensino nos currículos de licenciatura, mas "esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os "internatos" dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação". [8] E, mais adiante: "o que se preconiza é o estágio supervisionado, em que o aluno-mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando for o caso, levado a freqüentes observações junto ao colégio de experimentação e demonstração". [9]

No entanto, a leitura dos documentos não fornece uma indicação clara do que se está chamando de integração. Que é integração entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas? Fica mais difícil responder a esta questão se se verifica que o próprio Conselho Federal de Educação trata separadamente os dois conjuntos de disciplinas.

O Parecer n°. 292, por exemplo, menciona que: "os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustados em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitam ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio".[10] Essa separação entre conteúdo e método é, no entanto, justificada pelo conselheiro Valnir Chagas da seguinte forma, na Indicação nº 67/75, da qual é relator: "a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo será parte integrante de cada curso, a que se ajustará para configurar um todo orgânico e coerente. O fato de que se lhe preveja indicação comum,

[6] CHAGAS, Valnir:op.cit.
[7] CHAGAS, Valnir: Parecer n°292/62.
[8] Ibidem.
[9] Ibidem.
[10] Ibidem.

salientávamos na Indicação n° 22/73, é apenas uma solução de economia e não implica, de nenhuma forma, a cisão dos dois aspectos (o de conteúdo e o de método) nos currículos plenos e na sua execução". [11]

Nas antigas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, as disciplinas de conteúdo e complementação didático-pedagógica pertenciam à mesma unidade, o que facilitava talvez o consenso em torno dos objetivos perseguidos. Além disso, a especialização em áreas de conhecimento, através do bacharelado, tinha ainda pouca significação em termos de profissionalização do estudante, o que levava geralmente a instituição a orientar seus cursos de conteúdo mais especialmente para a formação de professores, facilitando assim a integração entre conteúdo e formação didático-pedagógica.

No entanto, a reforma do ensino superior,[12] sobretudo quando aplicada às universidades, alterou profundamente essa organização. Em busca de uma "racionalidade" de organização, com "plena utilização dos recursos humanos", a reforma do ensino superior separou, nos cursos de formação de professores, as disciplinas de conteúdo didático-pedagógicas: as primeiras foram constituir as unidades de ensino básico e as segundas foram compor, juntamente com o curso de Pedagogia, uma nova unidade, a faculdade de Educação. Essa separação em unidades diferentes vem trazendo, talvez, um distanciamento, em termos de identidade de objetivos e de adequação de currículos, entre a formação em disciplinas de conteúdo e a formação em disciplinas didático-pedagógicas. Agrava-se o problema pelo fato de que as unidades que oferecem as disciplinas de conteúdo perseguem múltiplos objetivos e exercem várias funções: atendendo às determinações da Lei nº 5.540, preocupam-se tanto com o "cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos", quanto com o ensino de disciplinas consideradas básicas, "em razão de ulteriores aplicações a uma ou mais áreas técnico-profissionais". Ou seja: as unidades que oferecem as disciplinas de conteúdo para a formação de professores exercem, ao lado dessa função de formar professores, ainda as funções de formar o especialista em determinada área de conhecimento (o físico, o químico, o matemático, o biólogo, o psicólogo, o sociólogo, etc.) e as de ministrar os conhecimentos básicos aos cursos profissionalizantes.

[11] CHAGAS, Valnir: Indicação n° 67/75, do CFE.
[12] Lei n? 5 540/68, Reforma Universitária.

CAPITULO II

modelo analítico e metodologia utilizada

I - MODELO ANALÍTICO

0 objeto central desta pesquisa — a interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica — apresenta complexidade e é difícil de ser pesquisado. Não se pode deduzir a sua existência de uma simples manifestação de interação. Por esta razão, a presente pesquisa teve de assumir muito mais as características de uma avaliação das unidades envolvidas no processo de formação de professor de 1º e 2° graus, bem como dos principais atores desse processo, para que, a partir de tais análises, se pudesse fazer inferências relativas aos processos de interação e de suas conseqüências.

Para tanto formulou-se um modelo analítico que permitisse a incorporação de algumas variáveis mais significativas para a compreensão do fenômeno. Estas variáveis podem ser agrupadas em três grandes categorias:

1 — as variáveis antecedentes;
2 — as variáveis processuais;
3 — as variáveis produto.

As variáveis antecedentes ao processo de ensino-apredizagem compreendem as características regionais e individuais dos corpos docente e discente, bem como as características institucionais relativas aos estabelecimentos de ensino pesquisados.

As variáveis processuais referem-se às condições e atividades das unidades de conteúdo e das unidades pedagógicas diretamente relacionadas com a interação, o currículo do curso, os programas das disciplinas, a estrutura curricular e outras ainda relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, que merecem tratamento neste item.

As variáveis produto referem-se, primordialmente, ao licenciado enquanto futuro profissional. O grau de satisfação e avaliação das expectativas do licenciado em relação ao seu processo de formação e à sua futura profissão são indicadores relevantes para apuração da qualidade do processo de formação de professores.

II - METODOLOGIA UTILIZADA

Composição da Amostra

A composição da amostra para o presente estudo foi feita a partir do universo de estabelecimentos de ensino superior brasileiros, publicado pelo MEC/DAU em 1974.

Esses estabelecimentos, como condição de entrada no universo, deveriam oferecer cursos de Pedagogia e pelo menos dois cursos de licenciatura, bem como ter começado a funcionar antes de 30 de março de 1972. Os estabelecimentos foram estratificados segundo o seu tamanho, dependência administrativa, forma de organização e regiões geoeconômicas. A partir da classificação dos estabelecimentos em diferentes estratos, procedeu-se à seleção daqueles que comporiam a amostra.

Tais procedimentos foram utilizados numa fase em que se pretendia realizar, com uma mesma amostra, várias pesquisas sobre o problema da licenciatura. Posteriormente, por razões de ordem financeira, decidiu-se que o grupo de pesquisadores da UFMG ficaria limitado a estudar os Estados de Goiás, Mato Grosso, Espírito Santo e Minas Gerais.

Para a seleção da amostra foram utilizados os critérios de entrada automática e do sorteio aleatório simples, sem reposição a partir da tabela de Blalock.

Coleta de Dados *

Para coleta de dados foram elaborados três questionários, destinados a obter informações sobre as instituições e seus corpos docente e discente.

O primeiro, denominado **Questionário Institucional,** teve por objetivo coletar dados gerais sobre a instituição, relacionados com a sua organização; a estrutura curricular e o funcionamento dos departamentos; órgãos colegiados envolvidos em cursos de licenciatura; e ainda a qualidade dos seus recursos humanos, materiais, financeiros e acadêmicos. Esse questionário foi subdividido em quatro partes, visando a obter informações sobre: as unidades de mais alto nivel hierárquico — reitorias ou diretorias — (Parte A), as unidades intermediárias — escolas, faculdades ou centros — (Parte B), os departamentos (Parte C), e os colegiados (Parte D). No caso de estabelecimentos isolados, em que não existe o nível intermediário, a Parte B do questionário não foi aplicada. Relativamente à Parte D do questionário, quando inexistiam órgãos colegiados, as informações foram obtidas junto aos departamentos, secretaria de ensino ou diretorias.

O segundo questionário foi aplicado ao corpo docente (10% do universo) para obter informações dos professores diretamente vinculadas aos cursos de licenciatura, tanto em disciplinas de conteúdo, quanto de formação pedagógica; sobre sua situação sócio-econômico; titulação acadêmica e experiência profissional; motivação e expectativas com relação à licenciatura; avaliação do sistema de ensino e outros assuntos relativos à licenciatura.

O terceiro questionário foi aplicado ao corpo discente (5% do universo) dos cursos de licenciatura de cada instituição, que já tivesse concluído pelo menos uma disciplina de formação pedagógica. Este questionário foi aplicado em turmas de alunos, sor-

* Os dados coletados foram gravados em fita no Centro de Processamento de Dados da UFMG e encontram-se à disposição de possíveis interessados no Centro de Documentação do Mestrado em Educação da mesma universidade.

teadas aleatoriamente, de modo a evitar possíveis interferências. O questionário coletou dados relativos à situação econômica, motivação para os cursos e expectativas com relação à licenciatura, auto-avaliação de desempenho escolar e avaliação da formação recebida.

Os três questionários acima mencionados foram pré-testados em professores e alunos do Instituto de Educação de Minas Gerais, Curso de Pedagogia, que não teriam probabilidade de serem incluídos na amostra.

CAPITULO III

os estabelecimentos de ensino

I _ LOCALIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS

Os estabelecimentos da amostra estão localizados em quatro Estados, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás e Mato Grosso, sendo que os dois primeiros situam-se na região Sudeste e os dois últimos situam-se na região Centro-Oeste. Entre os estabelecimentos pesquisados, cinco estão situados em capitais de Estado e cinco em cidades do interior.

A sede da Universidade Estadual de Mato Grosso, situada em Campo Grande, não foi incluída na pesquisa pelo fato de ali não ser oferecido nenhum curso de licenciatura. Entretanto, a Universidade Estadual de Mato Grosso foi relacionada, como possível objeto de análise, pelo fato de oferecer cursos de licenciatura em dependências suas, que funcionam nas cidades de Corumbá, Aquidauana, Dourados e Três Lagoas. Entre estes estabelecimentos sorteados e analisados estão o de Corumbá e o de Aquidauana.

É interessante observar que a população dos nove municípios onde se situam os estabelecimentos da amostra é, em sua grande maioria, urbana. Alguns municípios chegam a apresentar 93% da sua população residindo ou na sede, ou em áreas urbanas de seus distritos; entre eles destacam-se as capitais de Estados, no caso de Belo Horizonte e Vitória, onde a população rural não chega a representar 1% da população; e o município de Campo Grande, cuja população rural é bastante reduzida (quadro 1.1).

Embora o grau de urbanização do município de Uberaba, Minas Gerais, seja elevado, uma vez que 87% das pessoas residem na sede do município e apenas 13% na zona rural, se se compara a população urbana do referido município com os percentuais referentes à população urbana das capitais de Estados verifica-se que, ali, há uma população urbana bem menor.

O grau de urbanização dos municípios de Corumbá e Aquidauana, em Mato Grosso, e de Ubá, em Minas Gerais, é bastante superior, se comparados ao do País como um todo. Embora seja muito mais baixo do que o daqueles municípios anteriormente referidos, há que se observar ainda que, enquanto nos municípios de Corumbá e Aquidauana cerca de 38% da população é residente em zona rural, no município de Ubá a população rural representa cerca de 33%.

Colatina, no Espírito Santo, apresenta na amostra duas características especiais: tem o menor grau de urbanização entre os municípios pesquisados, inferior mesmo ao do País como um todo, e mantém na zona rural cerca de 50% de sua população.

Algumas relações entre os níveis de educação alcançados pelas pessoas residentes nos municípios pesquisados e a população das respectivas faixas etárias, teoricamente em condições de atingir tais níveis, permitem dar uma visão da situação cultural e da demanda por ensino superior nas diferentes comunidades (quadro 1.2).

Em primeiro lugar, é de se supor que as pessoas que residam em capitais de Estado sejam assistidas por toda uma infra-estrutura urbana e cultural, o que por si só constitui uma situação de privilégios. Nas capitais de Estado a oportunidade para que as pessoas freqüentem escolas é muito maior em todos os níveis do que nas cidades do interior, como pode ser verificado nos percentuais encontrados. A situação cultural dos municípios, se medida por tais relações, é bem maior nas grandes concentrações urbanas. Exemplo desta relação são os percentuais relativos ao município de Belo Horizonte, que se mostram quase todos mais altos do que os dos outros municípios que apresentam menor grau de concentração urbana. Pode ainda ser verificado que a situação cultural dos municípios que apresentam pequenas populações urbanas, como é o caso de Ubá, Corumbá e Aquidauana, é bastante inferior até mesmo àqueles municípios de porte médio, como Uberaba, Campo Grande e outros.

Com relação à situação cultural, verifica-se que em Vitória e Belo Horizonte, capitais de Estado, 5,5% e 4,3%, respectivamente, das pessoas de 25 anos de idade e mais são graduadas em curso superior, enquanto que em Uberaba e Ubá, cidades do interior, os percentuais são apenas de 2,1% e 0,98%, respectivamente.

Em Goiânia a situação cultural apresenta uma correspondência, em termos percentuais, quase idêntica à encontrada em Belo Horizonte. Em Campo Grande a situação cultural em muito se assemelha à anteriormente verificada para as capitais de Estado, porém no mesmo Estado de Mato Grosso, em Corumbá, apenas 0,86% dos habitantes de 25 anos e mais têm nível superior de educação.

Em termos absolutos, no entanto, há que se observar que nas cidades de Ubá e Aquidauana, em 1970, apenas 169 e 74 pessoas, respectivamente, tinham o curso superior, o que torna muito restrito o recrutamento de pessoas para lecionar nas instituições de ensino superior da comunidade.

II - CURSOS OFERECIDOS PELOS ESTABELECIMENTOS

A análise do quadro 1.3 revela que os estabelecimentos de ensino da amostra oferecem cursos bem diferentes em número e nível. O estabelecimento A, por exemplo, apresenta não somente a maior oferta de cursos (122), como também a mais variada, ministrando o maior número de cursos de graduação (49), de extensão (33) e de pós-graduação **stricto-sensu** (35). O segundo em oferta tem um total de 61 cursos diferentes e ministra o maior número de cursos de pós-graduação **latu-sensu,** ou seja, 20 cursos de especialização e 11 de extensão. Em seguida, aparece um estabelecimento (C) com uma oferta de 51 cursos, e é a única instituição que oferece cursos de pós-graduação **strictu-sensu,** além do A. Nos demais estabelecimentos da amostra, o número de cursos oferecidos varia entre seis e 26. A instituição J oferece o menor número e sua oferta se limita a cursos de graduação, todos especializados em licenciatura.

A análise da oferta por tipo de estabelecimento revela (quadro 1.4), de um lado, que 29% dos cursos das universidades federais são de pós-graduaçâo; 19% de extensão; 20% apenas são de licenciatura e 32% de bacharelado. De outro lado, percebe-se que os estabelecimentos isolados e as universidades estaduais dedicam-se, principalmente, aos cursos de graduação, entre os quais os de licenciatura, que aparecem com maior percentual, e o curso de extensão. As universidades particulares dividem a sua oferta entre diferentes cursos, mas no nível de pós-graduação limitam-se a cursos de especialização.

III - CURSOS DE LICENCIATURA

Nos quadros 1.5 e 1.6 pode-se observar que 17 cursos de licenciatura de curta duração e 96 cursos de licenciatura de duração plena são oferecidos nos diferentes estabelecimentos. No entanto, para se caracterizar melhor os cursos de licenciatura, é importante verificar o padrão de oferta de cursos por área de conhecimento e esse mesmo padrão por tipo de estabelecimento.

O quadro 1.7 apresenta os percentuais dos cursos de licenciatura oferecidos em diferentes áreas de conhecimento. O padrão de oferta das universidades federais e particulares é bastante semelhante, exceto quanto aos cursos de 1º grau, que representam 25% do total de oferta nas particulares e apenas 5% nas federais. Nos estabelecimentos isolados a maior parte dos cursos de licenciatura (68%) pertence à área de Ciências Humanas, Educação e Letras, sem dúvida as áreas de maior facilidade de instalação de cursos, devido à menor exigência de laboratórios e instalações físicas e à maior facilidade de improvisação e recursos humanos. No entanto, é importante observar que, apesar das dificuldades conhecidas para a instalação de cursos nas áreas de Ciências Biológicas e Exatas, 21,9% dos cursos dos estabelecimentos isolados estão nessa área. Constata-se, no entanto, pelo quadro 1.6, que nenhum curso de Física e de Enfermagem é ministrado em estabelecimento isolado e apenas um de Biologia e um de Química fazem parte do seu elenco de oferta.

A única universidade estadual da amostra tem 33% de seus cursos de curta duração e apenas 17% na área de Ciências Biológicas e Exatas. É interessante notar que as áreas de Ciências Humanas e Educação representam 25% dos cursos em todas as universidades, mas 31% nos estabelecimentos isolados, enquanto os cursos de Letras são, em geral, 16% do total, à exceção dos estabelecimentos isolados, onde o percentual chega a 34% (quadro 1.7).

A análise do quadro 1.8 revela que a maioria (41%) dos cursos de licenciatura de 1° grau é oferecida pelas universidades particulares e o menor número pelas universidades federais.

Por outro lado, na área de Ciências Biológicas e Exatas, são as universidades federais que têm a maior oferta de cursos, isto é, 44%, seguidas pelas universidades particulares, onde são ministrados 29,4% dos cursos de Biologia, Física, Química, Matemática, Geografia e Enfermagem. A área de Ciências Humanas, que engloba os cursos de Ciências Sociais, Filosofia, História, Pedagogia e Psicologia, tem 35% dos seus cursos oferecidos em universidades federais e igual porcentagem em estabelecimentos isolados. As universidades particulares oferecem apenas *25%* do total de cursos dessa área.

A área de Letras, que inclui os cursos de Português, Francês e Inglês, tem a sua maior oferta em estabelecimentos isolados que, juntos, ministram 44% dos cursos da amostra; nas universidades federais o seu percentual é também bastante alto, chegando a ser de 32%.

A área de conhecimentos, que aqui está sendo denominada de "outros", inclui principalmente os cursos de Artes Plásticas, Música e Educação Física. Três cursos de Educação Física. foram encontrados na amostra, sendo dois em universidades federais e um em universidade estadual. Os cursos de licenciatura em Artes Plásticas e Música somente estão sendo ministrados no estabelecimento C. Por serem pouco numerosos e não estarem diretamente relacionados aos objetivos deste trabalho, tais cursos foram englobados sob o título de "outros".

IV - ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

É possível distinguir entre as instituições estudadas basicamente dois tipos de estrutura de organização administrativa: um que apresenta maior complexidade organizacional, e é o que corresponde às universidades, sejam elas federais ou não federais; e o outro, que se caracteriza por uma estrutura organizacional menos complexa, que corresponde aos estabelecimentos isolados.

A estrutura organizacional dos estabelecimentos isolados é considerada como sendo menos complexa, pois apresenta apenas dois níveis hierárquicos:o primeiro, relativo à menor unidade acadêmica, que seria o departamento; e o segundo, relativo ao mais alto nível, que seria a própria direção da faculdade.

Já a estrutura organizacional das universidades é mais complexa, porque apresenta um nível intermediário entre a unidade superior — a reitoria — e os departamentos, que é representado pelas faculdades, centros ou institutos.

As faculdades desempenham funções muito diferentes se estão ligadas às universidades ou aos estabelecimentos isolados. Quando vinculadas às universidades, muitas de suas funções são centralizadas através de órgãos centralizados na reitoria, enquanto nos estabelecimentos isolados essas múltiplas funções são integralmente assumidas pelas faculdades.

A estrutura organizacional das universidades é, por sua vez, diversificada em função da escala de funcionamento da instituição, isto é, pelo número de cursos que oferece, pelo tamanho dos corpos docente e discente, bem como pela tradição de desenvolvimento das áreas de conhecimento de cada instituição.

Com relação à presença de órgãos colegiados para a coordenação de currículos e ao papel desempenhado pelos departamentos, pode-se classificar a organização dos estabelecimentos de ensino superior pesquisados em três tipos básicos.

O primeiro apresenta uma estrutura de organização complexa, característica das universidades federais, na qual o departamento é a unidade administrativa básica, responsável por um conjunto de disciplinas afins. Os departamentos são em geral reunidos em faculdades, que são as unidades administrativas intermediárias. Há ainda uma admi-

distração centralizada através de órgãos da reitoria e a presença de órgãos colegiados, que têm como principal função o planejamento e a coordenação dos currículos dos cursos, bem como a coordenação da oferta de disciplinas pelos diferentes departamentos.

O segundo corresponde a um tipo de estrutura de organização complexa, característica das universidades não federais, que se distinguem pelo fato de possuir unidades intermediárias entre a reitoria e os departamentos que, neste caso particular, têm funções diversas daquelas encontradas nas universidades federais. O departamento continua sendo a unidade administrativa básica da estrutura da organização, mas devido à ausência dos órgãos colegiados ele assume também as funções de planejamento e coordenação dos currículos dos cursos de licenciatura.

0 terceiro seria um tipo de estrutura organizacional menos complexa, própria dos estabelecimentos isolados de ensino, no qual existe apenas uma diretoria e uma secretaria de ensino, sendo que as funções administrativas e de coordenação de ensino cabem à secretaria de ensino, estando os professores diretamente subordinados a ela.

Características das Instituições a **Nível de Colegiado**

Depois da reforma universitária o aluno passou a freqüentar diferentes unidades de ensino para cursar as disciplinas necessárias à integralização do currículo de seu curso de opção. Em função disso, foi criada a figura do Colegiado de Coordenação Didática de Curso, assim definida pela Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968, em seu artigo 13, parágrafo 2°: "A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um Colegiado, constituído de representantes das unidades que participam do respectivo ensino".[13]

Na organização universitária, onde os departamentos estão vinculados a diferentes unidades de ensino e são responsáveis pelo oferecimento das disciplinas que compõem o currículo de diferentes cursos, o Colegiado foi criado como sendo um peça fundamental, capaz de responder às necessidades particulares de cada curso, com o objetivo de atingir a uma maior racionalidade, através da maximização do emprego dos recursos humanos e materiais existentes, servindo, pois, como elemento de articulação entre os departamentos, as unidades de ensino e os órgãos superiores.

A função do Colegiado de coordenação didática do curso seria, em princípio, a de garantir a ação conjugada dos diferentes atores envolvidos no processo de ensino que, apesar de estarem ligados funcionalmente a departamentos diferentes, deveriam ser capazes de responder, de forma razoavelmente harmônica, às múltiplas tarefas que lhes cabem, verificando se houve adequação entre o currículo adotado e os objetivos do curso.

Antes da Reforma Universitária vigorava o seguinte princípio: "As universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior organizarão seu funcionamento didático pelo princípio da coordenação das atividades docentes e da colaboração dos titulares das disciplinas afins" (art. 4?, parágrafo 49, da Lei n° 4.881-A, de 16-12-65).

A própria estrutura das organizações de ensino superior não complexas, como é o caso das faculdades isoladas, dispensa a existência de um órgão Colegiado para coordenar didaticamente as atividades de um curso, sendo que essas mesmas atividades podem ser ainda acumuladas pelo órgão encarregado das atividades administrativas, conforme parecer do Conselho Federal de Educação:

"... Nas instituições isoladas não há obrigatoriedade dessa Coordenação (de curso), que é feita pelo Conselho Departamental" (Parecer do CFE n° 3.314/76, de 4/10/76, **Documenta** n° **191,** pág. 256). Nas instituições isoladas o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de todas as disciplinas do curso são realizados de forma mais informal pelo grupo de professores que compõem o departamento ou outro tipo de unidade básica[14] ao qual o curso seja vinculado.

Nas universidades federais que compõem a amostra do presente estudo todos os cursos de licenciatura têm suas atividades didático-pedagógicas coordenadas por um órgão Colegiado. [15]

A análise dos questionários revela que, embora as escolas isoladas admitam a existência de órgãos colegiados, esses, de fato, não vêm desempenhando as funções que lhes são próprias, quais sejam, as de planejar, elaborar e aprovar os currículos, as ementas, os programas, as ofertas das disciplinas e as diretrizes do curso. A única função realmente desempenhada pelos órgãos colegiados nas escolas isoladas foi o exame dos programas das disciplinas. Ao que tudo indica, o Colegiado de curso nas escolas isoladas serve apenas para demonstrar aos órgãos educacionais superiores a existência formal de uma estrutura semelhante à de uma universidade. Talvez fosse interessante discutir por que essas instituições desejam aparentar, pelo menos formalmente, a mesma estrutura organizacional de uma universidade. Para melhor visualização dos aspectos particulares, examinar os quadros 1.9 a 1.16.

É importante mencionar que houve muita dificuldade na obtenção de respostas ao questionário institucional D, porque muitos dos coordenadores ou responsáveis pelos colegiados desconheciam muitas das funções inerentes a um Colegiado de curso, bem como a própria legislação relativa à matéria que foi objeto de indagação.[16]

O fato de as disciplinas didático-pedagógicas serem oferecidas ou não em um mesmo prédio é função do grau de complexidade organizacional apresentado pela instituição de ensino. Enquanto nas universidade federais as disciplinas de formação pedagógica são oferecidas em prédios distintos daqueles aonde são oferecidas as disciplinas de conteúdo, nos estabelecimentos isolados essa separação não ocorre (quadro 1.17).

[14] Já que a estrutura departamental não é a única possível numa escola isolada, de acordo com o Parecer do CFE n° 3.449/75.

[15] Não se avaliará nesta parte do trabalho a qualidade das atividade desenvolvidas por estes órgãos colegiados e se eles, na verdade, vêm desempenhando o papel de integração que lhes coube na estrutura universitária proposta pela reforma universitária.

[16] Na ausência do Colegiado de curso as questões a ele relativas foram respondidas pelos departamentos.

No entanto, esse fato é por si só incapaz de configurar modificações substantivas em outras dimensões do processo de ensino, haja vista que as soluções encontradas para a fixação de oferta de disciplinas, a composição das turmas nas disciplinas de formação pedagógica, bem como para as exigências feitas para que os alunos possam cursar as disciplinas didático-pedagógicas não apresentam diferenças significativas (quadros 1.18a 1.20).

QUADRO 1.1 - População Urbana e Rural dos Municípios Onde se Situam os Estabelecimentos de Ensino da Amostra

Estado e Cidade	População	% População Urbana		% População
		Total	Sede Município	Rural
1. Minas Gerais	11.487.415	52,75	48,17	47,24
1.1 Belo Horizonte	1.235.030	99,45	89,63	0,54
1.2 Uberaba	124.490	86,96	86,96	13,03
1.3 Ubá	44.503	66,92	64,92	33,07
2. Espírito Santo	1.600.305	45,15	30,89	54,85
2.1 Vitória	133.117	99,26	91,63	0,74
2.2 Colatina	105.157	50,23	43,76	49,77
3. Goiás	2.941.107	42,10	40,28	57,90
3.1. Goiânia	381.055	95,34	95,04	4,66
4. Mato Grosso	1.600.494	42,85	38,92	57,15
4.1 Corumbá	81.838	62,48	59,39	37,52
4.2 Aquidauana	28.750	62,33	57,51	37,67
4.3 Campo Grande	140.366	93,53	93,18	6,47
BRASIL	**93.139.037**	**55,92**	**53,59**	**44,07**

Fonte: Censo Demográfico do Brasil: 1970.

QUADRO 1.2 - Situação Cultural dos Municípios: Pessoas com Doentes Níveis de Escolarização em Reação a Diferentes Grupos Etários -1970(em percentagens)

Municípios	Alfabetizados com 5 Anos e +	Pessoas de 11 Anos e Mais com Curso Primário	Pessoas de 15 Anos e Mais com Curso Médio de 1º Grau	Pessoas de 18 Anos e Mais com Curso Médio de 2º Grau	Pessoas de 25 Anos e Mais com Curso Superior
Belo Horizonte	79,27	43,62	10,36	11,70	4,26
Uberaba	76,12	32,56	8,26	8,58	2,13
Ubá	68,05	29,30	4,25	6,16	0,98
Vitória	78,68	34,77	10,85	13,56	5,45
Colatina	61,25	27,80	3,67	3,25	0,77
Goiânia	76,46	34,48	9,14	7,88	3,93
Corumbá	63,79	24,38	5,21	2,86	0,86
Aquidauana	65,67	25,34	4,65	2,32	0,70
Campo Grande	78,11	34,21	9,53	5,43	2,08
BRASIL	**60,33**	**21,36**	**14,64**	**3,68**	**1,30**

QUADRO 1.3 - Cursos Oferecidos nos Estabelecimentos da Amostra

Estabelecimentos	Graduação	Cursos Oferecidos						
		Licenciatura	Bacharelado	Extensão	Pós-Graduação *Stricto Sensu*	Pós-Graduação Especializ.	*Lato Sensu* Aperfeiç.	Total
Universidade federal	A	17	32	33	35	3	2	122
	B	11	15	–	–	–	–	26
	C	13	17	4	4	12	1	51
Universidade estadual	D	12	–	8	–	–	–	20
Universidade particular	E	16	14	11	–	20	–	61
	F	12	10	–	–	–	–	22
Federação	G	7	5	4	–	–	1	17
Estabelecimento isolado	H	6	–	4	–	1	–	11
	I	13	1	2	–	–	–	16
	J	6	–	–	–	–	–	6
TOTAL		**113**	**94**	**66**	**39**	**36**	**4**	**352**

QUADRO 1.4 — Cursos Oferecidos por Tipo de Estabelecimento

Estabelecimentos	Graduação Licenciatura	Graduação Bacharelado	Extensão	Pós-Graduação *Stricto Sensu*	Pós-Graduação Especialização	*Lato Sensu* Aperfeiç.	Total
Universidades federais	41	64	37	39	15	3	199
	(20,6)	(32,1)	(18,6)	(19,6)	(7,5)	(1,5)	(99,9)
Universidades estaduais	12	–	8	–	–	–	20
	(60,0)		(40,0)				(100,0)
Universidades particulares	28	24	11	–	20	–	20
	(33,7)	(28,9)	(13,3)		(24,1)		(100,0)
Estabelecimentos Isolados	32	6	10	–	1	1	50
	(64,0)	(12,0)	(20,0)		(2,0)	(2,0)	(100,0)
TOTAL	**113**	**94**	**66**	**39**	**36**	**4,0**	**352**
	(32,1)	**(26,7)**	**(18,8)**	**(11,1)**	**(10,2)**	**(1,1)**	**(100,0)**

Obs: Valores entre parênteses representam percentagens.

QUADRO 1.5 - Cursos de Licenciatura de 19 Grau Ministrados nos Estabelecimentos de Ensino da Amostra

	Univ. Federal			Univ. Est.	Univ. Part.		Estabelec. Isolados				Nº Cursos
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Ciências	–	–	–	X	X	–	X	–	X	–	4
Comunicação e Expressão	–	–	–	X	X	–	–	–	–	–	2
Educação Física	–	–	–	–	X	–	–	–	–	–	1
Estudos Sociais	–	–	–	X	X	X	–	–	X	–	4
Pedagogia	–	–	X	X	X	–	–	–	X	–	4
Outros	X	–	–	–	X	–	–	–	–	–	2
TOTAL	1	0	1	4	6	1	1	0	3	0	17

QUADRO 1.6 — Cursos de Licenciatura de 2º Grau Ministrados nos Estabelecimentos da Amostra

Áreas e Cursos	Univ. Fed.			U E	Univ. Part.		Est. Isol.				Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
CIÊNCIAS BIOL. E EXATAS											
Biologia	X	X	X	–	X	*	–	–	X	–	6
Ciênc. Físic. e Biológicas	–	–	–	–	–	X	–	–	–	–	1
Enfermagem	X	X	–	–	X	X	–	–	–	–	4
Física	X	X	X	–	–	*	–	–	–	–	4
Geografia	X	X	X	X	X	X	X	–	X	X	9
Matemática	X	X	X	X	X	*	–	X	X	–	8
Química	X	–	–	–	–	–	–	–	X	–	2
Subtotal	**6**	**5**	**4**	**2**	**4**	**6**	**1**	**1**	**4**	**1**	**34**
CIÊNCIAS HUMAN. E SOC.											
Ciências Sociais	X	–	X	–	–	–	–	–	–	–	2
Filosofia	X	–	–	–	X	–	–	–	X	–	3
História	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Psicologia	X	–	–	X	X	X	X	–	–	–	5
Subtotal	**4**	**1**	**2**	**2**	**3**	**2**	**2**	**1**	**2**	**1**	**20**
EDUCAÇÃO											
Pedagogia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Subtotal	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**10**
LETRAS											
Francês	X	–	X	–	–	–	–	X	X	X	5
Inglês	X	X	X	X	X	–	X	X	X	X	9
Inglês e Português	–	–	–	–	–	X	–	–	–	–	1
Português	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Subtotal	**3**	**2**	**3**	**2**	**2**	**2**	**2**	**3**	**3**	**3**	**25**
DIVERSOS											
Artes Plásticas	–	–	X	–	–	–	–	–	–	–	1
Educação Física	X	X	–	X	–	–	–	–	–	–	3
Música	–	–	X	–	–	–	–	–	–	–	1
Outros	X	X	–	–	–	–	–	–	–	–	2
Subtotal	**2**	**2**	**2**	**1**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**7**
TOTAL	**16**	**11**	**12**	**8**	**10**	**11**	**6**	**6**	**10**	**6**	**96**

QUADRO 1.7 — Percentagem de Cursos de Licenciatura de 1? e 29 Graus Ministrados nos Diferentes Tipos de Estabelecimento

Nível do Curso de Licenciatura	Área de Conhecimento	Tipos de Estabelecimento				Total
		Univ. Federais	Univ. Estaduais	Univ. Particulares	Estabelec. Isolados	
	Todas	4,9	33,3	25,0	12,5	15,0
	Ciências Biológicas e Exatas	36,6	16,7	35,7	21,9	30,1
1º Grau	Ciências Humanas	17,1	16,7	17,9	18,8	17,7
2º Grau	Educação	7,3	8,3	7,1	12,5	8,9
	Letras	19,5	16,7	14,3	34,4	22,1
	Outros	14,6	8,3	–	–	6,2
	TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,0**

QUADRO 1.8 – Cursos de Licenciatura Ministrados por Tipos de Estabelecimento e Área de Conhecimento

Nível de Curso de Licenciatura	Área de Conhecimento	Tipos de Estabelecimento								Total	
		UF		UE		UP		EI			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Todas	2	11,8	4	23,5	7	41,2	4	23,5	17	100,0
	Ciências Biológicas e Exatas	15	44,1	2	5,9	10	29,4	7	20,6	34	100,0
1º Grau	Ciências Humanas	7	35,0	2	10,0	5	25,0	6	30,0	20	100,0
2º Grau	Educação	3	30,0	1	10,0	2	10,0	4	40,0	10	100,0
	Letras	8	32,0	2	8,0	4	16,0	11	44,0	25	100,0
	Outros	6	85,7	1	14,3	0	0	0	0	7	100,0
Subtotal		**39**	**40,6**	**8**	**8,3**	**21**	**21,9**	**28**	**29,2**	**96**	**100,0**
TOTAL		**41**	**36,3**	**12**	**10,0**	**28**	**24,8**	**32**	**28,3**	**113**	**100,0**

QUADRO 1.9 - Elaboração de Currículos

Órgão Encarregado	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Colegiado superior	–	–	–	1	1
Colegiado de curso	17	2	–	–	19
Diretoria	–	–	–	–	–
Departamento	1	1	3	1	6
Comissão especial	1	3	4	4	12
TOTAL	**19**	**6**	**7**	**6**	**38**

QUADRO 1.10 – Aprovação de Currículos

Órgão Encarregado	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Colegiado superior	16	6	7	2	31
Colegiado de curso	1	–	–	–	1
Diretoria	–	–	–	4	4
Outros	2	–	–	–	2
TOTAL	**19**	**6**	**7**	**6**	**38**

QUADRO 1.11 - Fornecimento de Diretrizes para a Elaboração dos Programas

Quem Fornece Diretrizes	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Grupo prof. da disciplina	4	5	2	6	17
Departamento	9	–	4	–	13
Colegiado de curso	6	1	1	–	8
Não são fornecidas	–	–	–	–	–
TOTAL	**19**	**6**	**7**	**6**	**38**

QUADRO 1.12 – Processo de Matrículas dos Alunos

Modalidade	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Série	–	–	–	2	2
Disciplina	19	6	7	4	36
TOTAL	**19**	**6**	**7**	**6**	**38**

QUADRO 1.13 - Existência de Sistema de Crédito

Resposta	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Sim	19	6	7	4	36
Não	–	–	–	2	2
TOTAL	**19**	**6**	**7**	**6**	**38**

QUADRO 1.14 — Orientação do Aluno para Matrícula

Modalidade	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Por serviço de orientação	1	–	–	–	1
Por professor orientador	16	1	5	–	22
Independentemente	1	–	–	4	5
Outros	1	5*	1	–	7
Sem necessidade	–	–	–	2	2
Sem resposta	–	–	1	–	1
TOTAL	**19**	**6**	**7**	**6**	**38**

* A resposta "outros" representa, neste caso, os departamentos.

QUADRO 1.15 — Tomada de Decisão a Respeito dos Fatores: Horários Vagos nas Turmas e Oferta de Disciplina

Fatores	Órgão que Decide	Tipos de Estabelecimento				Soma
		UF	UE	UP	EI	
Horário	Colegiado de curso	8	–	–	–	8
	Departamento	7	6	3	–	16
	Seção de ensino	3	–	4	6	13
	Outros	1	–	–	–	1
Determinação de vagas nos cursos	Colegiado de cursos	8	–	–	–	8
	Departamento	7	3	5	–	15
	Seção de ensino	1	–	–	2	3
	Outros	3	3	2	4	12
Ofertas de disciplinas	Colegiado de curso	7	–	–	–	7
	Departamento	11	–	3	5	25
	Seção de ensino	1	–	–	–	1
	Outros	–	–	4	1	5

QUADRO 1.16 — Compatibilização para Oferta de Disciplinas

Critérios Utilizados	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Melhor seqüência	14	–	6	5	25
Pré-requisitos	14	6	1	6	27
Conteúdo do programa	6	–	1	5	12
Carga horária das disciplinas	8	–	1	2	11
Horário	9	–	1	1	11
Co-requisitos	3	–	0	4	7
Outros	5*	–	0	0	5

* Espaço físico e disponibilidade docente (uma resposta).

QUADRO 1.17 - Oferta de Disciplinas Quanto à Localização

Localização Aulas	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Todas no mesmo prédio	1	6	2	6	15
Disciplinas de conteúdo em um prédio, pedagógicas em outros	13	–	4	–	17
Disciplinas vários prédios	5	–	0	–	5
Sem resposta	–	–	1	–	1
TOTAL	**19**	**6**	**7**	**6**	**38**

QUADRO 1.18 - Como é Decidida a Oferta das Disciplinas Didático-pedagógicas

Modalidade	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Solicitação do colegiado à unidade pedagógica	5	–	–	–	5
Determinação da unidade pedagógica	6	–	–	–	6
Oferta fixa semestral	6	6	7	4	23
Oferta fixa anual	–	–	–	2	2
Outras	2	–	–	–	2
TOTAL	**19**	**6**	**7**	**6**	**38**

QUADRO 1.19 — Composição das Turmas de Alunos de Licenciatura para as da Área de Métodos e Técnica de Ensino

Composição das Turmas	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Homogêneas por área	4	–	–	–	4
Homogêneas por curso	5	4	1	2	12
Heterogêneas	6	2	6	4	18
Sem resposta	4	–	–	–	4
TOTAL	**19**	**6**	**7**	**6**	**38**

QUADRO 1.20 - Quando São Cursadas as Disciplinas Didático-pedagógicas,

Momentos	Tipos de Estabelecimento				Soma
	UF	UE	UP	EI	
Qualquer momento do curso	5	5	1	–	11
Após cumprimento de 50% dos créditos de conteúdo	11	1	5	4	21
Após integralização de todas as disciplinas do curso	–	–	–	–	–
2º ano do curso	–	–	–	1	1
3º ano do curso	–	–	–	1	1
Outros	3	–	1	–	4
TOTAL	**19**	**6**	**7**	**6**	**38**

CAPITULO IV

o corpo discente

CARACTERISTICAS INDIVIDUAIS E FAMILIARES DA CLIENTELA DOS CURSOS DE LICENCIATURA

A literatura relativa à escolarização tem demonstrado que a passagem de um indivíduo pelo sistema formal de ensino não é um processo neutro isto é, o sucesso ou o insucesso escolar do aluno é afetado por diferentes fatores, destacando-se entres eles os de ordem econômica, social e cultural, fatores esses que irão definir a sua classe social de origem.

Dada a impossibilidade de se utilizar a variável classe social, porque não se cogitou de considerar a posição do indivíduo no processo de produção e outros elementos indispensáveis à caracterização das diferentes classes sociais, tal como é previsto na análise sociológica de estrutura de classes, [17] esta pesquisa utiliza o indicador **status** sócio-econômico da família como **praxis. O status** sócio-econômico da família é aqui determinado pelo resultado da soma de educação e ocupação do pai e da renda da família, fatores que isoladamente expressam a origem educacional, ocupacional e econômica da família, refletindo, portanto, as condições materiais e culturais do ambiente familiar. Neste sentido as diferentes classes de **status** sócio-econômico são expressões de distintas culturas de classe no seio das quais a educação tem relevância diferente. [18]

Neste capítulo procurou-se analisar algumas das variáveis de ordem individual e familiar consideradas relevantes para a caracterização do aluno de licenciatura nos estabelecimentos incluídos na amostra, quais sejam, sexo, idade, estado civil, naturalidade, e de como essas variáveis interferem em maior ou menor grau na aquisição de escolarização, medida em função do número de anos gastos nos diferentes níveis escolares, e ainda de como elas determinam a "escolha" do tipo de curso e mesmo a qualidade de ensino dos cursos.

Na caracterização familiar dos alunos de licenciatura consideram-se primeiro diferentes variáveis isoladamente, integrando-se em seguida em um único indicador.

[17] Ver STAVENHAGEN, R. Estratificação social e estrutura de classes. In: Bertelli, A. R. et alii. Estrutura de classes e estratificação social. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1970.

[18] SCHMIDT, Isaura Bellon & MIRANDA, Glaura Vasques. Determinantes da escolarização BH, UFMG, Relatório de pesquisa.

Este índice, de valor aditivo, é construído com base na suposição de que há substituição entre as três variáveis que o compõem.

Dos 1820 alunos que responderam aos questionários, por estarem presentes aos cursos de Didática Geral e Prática de Ensino, 16,6% são homens e 83,4% mulheres, proporção esperada, uma vez que o magistério de 1º e 2º graus é profissão tradicionalmente feminina, provavelmente em face de sua baixa remuneração ou ainda por ser considerada de acordo com a natureza feminina. A presença feminina nos cursos da área de humanidades é fenômeno generalizado no País, o que pode ser constatado, por exemplo, nos trabalhos de Pastore e de Normando & Leite. [19] Verificou-se, entretanto, que a proporção de mulheres nos cursos de licenciatura é ainda muito mais acentuada.

Há que se observar, no entanto, que as mulheres fazem cursos de licenciatura em idade mais jovem do que os homens. Enquanto 65,5% das mulheres têm 25 anos ou menos, apenas 47,7% dos homens estão nesta faixa etária (quadro 2.1). É provável que a razão para essa diferença resida no fato de que muitos homens que estudam licenciatura já estejam incorporados ao mercado de trabalho, e depois de alguma experiência profissional é que regressam aos estudos superiores, justificando-se assim o fato de estarem estudando em idade mais madura em busca de cultura geral, de **status** ou de melhoria profissional.

Quanto ao estado civil, constatou-se que os solteiros predominam entre os alunos (72,6%) (quadro 2.2). Contudo, observa-se que o percentual de alunos casados é muito mais alto (25,9%) do que o percentual usual nas universidades como um todo. Entre os alunos classificados no vestibular da Universidade Federal do Ceará em 1975, por exemplo, apenas 4,9% eram casados.[20] Provavelmente a grande proporção de casados no corpo discente deve ser conseqüência da presença de um grupo de alunos de mais idade. Ainda neste mesmo quadro o percentual de alunos casados do sexo feminino é ligeiramente mais baixo do que o dos alunos do sexo masculino. Se se analisa ainda o controle feito por área de conhecimento, percebe-se que o percentual de alunos solteiros de Ciências Biológicas (82,1%) é muito mais alto do que a média geral, enquanto os percentuais de alunos solteiros de Ciências Exatas e Ciências Humanas apresentam valores um pouco mais baixos, 67,2% e 68,5%, respectivamente.

O exame do quadro 2.3 permite analisar a origem educacional dos alunos de licenciatura, através da escolarização ou da educação formal dos pais e das mães. Um primeiro fato a ser registrado é a diferença de apenas 0,58%, ou seja, meio ano, entre a média de escolarização dos pais e das mães. Os pais apresentam, como se supunha, edu* cação mais alta do que as mães, mas a diferença não é grande. É interessante constatar que a percentagem de pais e mães analfabetos ou simplesmente alfabetizados é muito mais alta do que se supunha, ou seja, de 9,1% e 10,9%, respectivamente.

[19] PASTORE, J. O ensino superior em São Paulo. São Paulo, USP, 1972.

[20] NORMANDO, R. Alberto & LEITE, R. H. Análise do questionário sócio-econômico. Fortaleza UFC, 1977.

Os pais dos alunos não têm um **status** educacional alto. Enquanto 48% dos indivíduos são filhos de pais que concluíram o curso primário, apenas **11,4%** têm pais com curso superior. O **status** educacional das mães é também muito baixo. Enquanto 49% das mães concluíram o curso ginasial, apenas 3,1% têm mães com curso superior. No estudo dos aprovados no vestibular de 1975 na UFC, antes mencionado, [21] 19,3% do» pais e 4,3% das mães dos alunos têm cursos universitários.

Além da educação dos pais, também a ocupação é fator fundamental na definição do **status** familiar. O quadro 2.4 é referente à distribuição de freqüência da ocupação dos pais e das mães. Destaca-se como ocupação predominante dos pais dos alunos de licenciatura ser proprietário e/ou ter alto cargo de direção (30,1%). Esse grupo reúne altos cargos de direção de empresas, altos cargos políticos, diplomáticos, do Poder Judiciário, das Forças Armadas e outros do mesmo nível. A segunda ocupação que predomina entre os pais dos alunos de licenciatura é constituída pelo grupo referente aos cargos médios de direção, em cujo grupo se incluem 24,2% dos pais. É importante destacar que 16,3% dos pais dos alunos de licenciatura têm ocupações manuais especializadas e não especializadas, enquanto que apenas 9,5% das mães estão situadas neste grupo de ocupações.

Relativamente à ocupação das mães constata-se, em primeiro lugar, que 70,8% parecem não participar do mercado de trabalho, dedicando-se a atividades puramente domésticas. Enquanto que as demais que participam da força de trabalho estão distribuídas pelos diferentes grupos ocupacionais, sendo predominantes no grupo "técnico de nível intermediário", que engloba 11,3% das mães. Esse resultado já era esperado, pois que neste grupo se classificam os professores de 1º e 2º graus, e em cidades do interior o magistério é, na maioria das vezes, a única profissão possível para as mulheres.

A renda média mensal da família paterna dos alunos situa-se, surpreendemente, em torno de Cr$ 9.702,40, como se vê no quadro 2.5. É interessante constatar que até 72,9% das famílias dos alunos têm renda igual ou abaixo da média e que, enquanto 8,9% das famílias têm rendas menores do que Cr$ 2.000,00, 9,4% têm rendas dez vezes maiores, ou seja, acima de Cr$ 20.000,00. A alta renda média da família é mais um indício [22] de que esse é o mais forte determinante de escolarização, comparado com outros indicadores de origem social, como educação e ocupação. Isso significa que, apesar de se ter configurado um baixo quadro de origem educacional e ocupações distribuídas nas diversas categorias, é a presença de uma renda familiar alta que está garantindo a presença dos alunos de licenciatura em estabelecimentos de ensino superior, principalmente nos particulares.

No quadro 2.6 pode-se observar a distribuição percentual dos alunos de licenciatura por diferentes classes de **status** sócio-econômico. A maior parcela de alunos de licenciatura, de ambos os sexos, pertence à classe média, ou seja, 58%. No entanto, configura-se uma tendência para que as mulheres pertençam aos estratos sociais mais altos.

21 NORMANDO &LEITE, opus **cit.**
22 Ver SCHMIDT&MIRANDA, opus cit.

Enquanto 27% dos homens são provenientes de classe baixa, constata-se que entre as mulheres apenas 17% pertencem a ela. Por outro lado, uma situação inversa ocorre relativamente à classe de origem alta. Enquanto apenas 19% dos homens pertenciam a classe alta, no caso das mulheres esse percentual chega a 24%.

A análise da origem social dos alunos feita por tipo de estabelecimento revela que nas universidades particulares estão os alunos de mais alto nível sócio-econômico (31 % na classe alta e apenas 15,9% na baixa). Isso parece contrariar, em parte, a expectativa geral de que as universidades federais é que estariam recebendo os alunos dos estratos sociais mais altos, porque esses é que teriam condições de competitividade para se aprovarem nos vestibulares de tais estabelecimentos. No entanto, não se pode, a partir dos dados sobre os cursos de licenciatura, fazer generalizações para toda a universidade. É possível que a configuração dos alunos das universidades federais seja bem diferente da que se observa no quadro 2.6, por várias razões: primeiro, porque os cursos de licenciatura não são, como vimos, os predominantes nas universidades federais; em segundo lugar, porque a licenciatura, sem dúvida, situa-se entre os cursos que recebem os alunos de mais baixo **status** sócio-econômico. 0 estudo de Santos [23] sobre a UFMG mostra que a porcentagem de alunos provenientes de classe alta para os cursos de licenciatura situa-se abaixo de 30%.

Os estabelecimentos de ensino isolados e a universidade estadual demonstram receber maior percentual de alunos das classes média e baixa.

A análise dos antecedentes educacionais da clientela de licenciatura fornece importantes subsídios para a interpretação das condições que irão propiciar o sucesso do indivíduo nesta faixa de cursos do sistema formal de ensino. Com este objetivo foram analisados os seguintes antecedentes escolares: o curso secundário concluído; a dependência administrativa dos estabelecimentos onde o curso secundário foi feito; o turno em que esse curso foi realizado; a freqüência ou não a cursinhos pré-vestibular; o número de anos de permanência em tais cursinhos e, ainda, a posição do curso de licenciatura entre as opções do vestibular. Ainda a partir destes antecedentes foram configurados os diferentes agentes socializadores anteriores aos dos estabelecimentos de ensino superior, e responsáveis pela interiorização de um conjunto de valores e atitudes em relação ao magistério como profissão e, conseqüentemente, em relação ao curso de licenciatura como formador de tais profissionais.

O quadro 2.7 indica que 47,3% dos alunos de licenciatura freqüentaram o curso normal e 34,7% o curso científico, enquanto os cursos profissionalizantes (comercial e industrial) possibilitaram a apenas 7% dos alunos o acesso à licenciatura. É interessante observar ainda que com cursos de madureza ou supletivo tiveram acesso à licenciatura somente 3,6% dos alunos.

A preponderância do curso normal entre os cursos secundários de origem dos licenciandos se deve, obviamente, à maior presença de mulheres nos diferentes estabele-

[23] SANTOS, O. J. O candidato e o vestibular unificado da Universidade Federal de Minas Gerais — 1970. UFMG - Belo Horizonte, 1973.

cimentos de ensino. Entre as mulheres que fazem licenciatura, 65% vêm de cursos de preparação ou formação de professores de 1º grau e 30% de cursos científicos. Entre os homens a situação é bem diversa, isto é, a maior parte deles (57%) teve preparação para cursos de ensino superior feita em cursos científicos. Aparecem ainda os cursos comerciais e de madureza formando, respectivamente, 13% e 9,3% dos homens que ingressam na licenciatura.

Com relação à caracterização do curso de origem do licenciando é necessário observar que a situação sócio-econômica da família exerce, sem dúvida, grande influência na escolha do curso secundário, bem como na criação das oportunidades de sua realização. No quadro 2.7 fica evidenciado que o curso normal não é o curso secundário predominante entre os indivíduos provenientes de classe alta, mas sim o curso científico, porque sem dúvida este visa a preparação para a universidade. O curso normal, contudo, ainda aparece com uma alta percentagem (38,2%) entre pessoas de classe alta, o que pode ser explicado pela presença de um grande número de residentes em cidades do interior, onde muitas vezes ele constitui uma das poucas alternativas possíveis de estudo para a mulher. Além disso, não se pode esquecer que o curso normal é em geral considerado como curso apropriado para a formação da mulher, porque é voltado para a educação das crianças, e portanto estaria de acordo, segundo a concepção tradicional do papel feminino, com o que se espera da mulher. Na classe baixa o curso científico aparece com percentual bem inferior, apenas 31%, comparado ao dos indivíduos de origem sócio-econômica alta (com 43%). Relativamente aos cursos profissionalizantes e ao curso de madureza o percentual da classe baixa é bem mais alto do que o da classe alta, como seria de se esperar.

A análise do curso secundário de origem inclui também o estudo do tipo de estabelecimento (público ou privado) e turno (diurno e noturno) freqüentado pelos alunos de licenciatura dos diversos status sócio-econômicos e atualmente freqüentando diferentes tipos de estabelecimentos de ensino superior.

Como se pode constatar pelo quadro 2.8, cerca de 69% dos alunos de licenciatura fizeram curso secundário em turnos diurnos, sendo metade em escolas públicas e metade em escolas privadas. Provenientes de escolas noturnas públicas foram encontrados 14,5% dos alunos e de escolas noturnas particulares cerca de 11%.

Observa-se, no entanto, que a distribuição dos alunos por tipo de estabelecimento em que freqüentaram o curso secundário, quando feita por origem social da família, demonstra, o que seria de se esperar, uma grande diferença de participação nos turnos diurnos e noturnos. Enquanto a freqüência aos cursos diurnos por alunos de classe alta e média chegou a 84,3% e 67,1%, respectivamente, apenas 55,3% dos alunos de classe baixa puderam estudar nesse horário. A freqüência aos cursos noturnos, em contrapartida, é marcadamente feita por elementos de origem social baixa. A diferença de participação nesse turno entre as duas classes extremas chega a ser de 27,4%.

No que se refere à dependência administrativa dos estabelecimentos secundários, nota-se que as escolas públicas são mais freqüentadas por elementos de classe baixa e média, enquanto os de classe alta demonstram maior preferência pelas escolas particulares.

No quadro 2.9 pode-se verificar a relação entre o tipo de estabelecimento e turno de freqüência ao curso secundário e o tipo de estabelecimento de 3°. grau freqüentado pelos alunos de licenciatura em 1976. Percebe-se, por exemplo, uma tendência clara entre os alunos originários de escolas públicas diurnas para se concentrarem em universidades federais (42,8%) e entre os de escolas privadas diurnas, em universidades particulares (44,6%) e universidades federais (33%). Relativamente aos alunos de escolas noturnas não se verifica nenhuma tendência muito acentuada, uma vez que eles se distribuem mais ou menos igualmente entre os tipos de estabelecimentos mais comuns.

A análise dos cursos secundários de origem deve, no entanto, ser complementada por estudos de freqüência a cursinhos. Os cursinhos são promovidos por estabelecimentos paralelos ao sistema educacional e têm por objetivo a preparação dos candidatos aos exames vestibulares. Desempenham papel importante enquanto funcionam como mecanismos complementares das deficiências dos cursos secundários formais, embora se saiba que a formação que proporcionam aos alunos é meramente mecânica, voltada exclusivamente para vestibular, sem a preocupação de promover um maior aperfeiçoamento intelectual dos alunos.

Em relação aos cursos de licenciatura, a importância dos cursinhos é muito menos significativa do que em outros cursos de maior prestígio. Isso porque a competição para as vagas de licenciatura é em geral menor, ou seja, a relação candidato/vaga é neste caso muito mais baixa. Mas, mesmo assim, no questionário da pesquisa perguntou-se ao aluno se ele freqüentou ou não algum cursinho e, em caso afirmativo, por quanto tempo. No quadro 2.10 estão resumidos os resultados da apuração à pergunta, cruzados com as variáveis situação sócio-econômica, estabelecimento e turno freqüentado no 2º grau e área de conhecimento nos cursos de licenciatura. Constata-se aí que 55,3% dos alunos não chegam a freqüentar o cursinho, 32,9% freqüentaram o cursinho menos de um ano e 9,9% de um a dois anos. A parcela que freqüentou mais de dois anos chega a ser irrelevante (menos de 1%).

A freqüência a cursinho é, como se pode observar, menor entre os alunos de classe baixa e bem mais significativa entre os de classe alta. Enquanto entre os primeiros 67,5% nunca freqüentaram cursinho, entre os últimos essa percentagem é de 47%. O quadro 2.10 demonstra ainda que 37% dos alunos de classe alta freqüentam cursinhos por mais de um ano e, quando não conseguem acesso à universidade, podem permanecer mais tempo matriculados neles. Percebe-se que há uma tendência clara à redução, em cada classe, da percentagem de freqüência a cursinhos e do tempo de permanência neles, provavelmente devido ao alto custo das taxas escolares cobradas pelos mesmos. É provável que essa constatação possa estar relacionada com o fato de que vários colégios já estejam funcionando com esses cursinhos integrados à 3? série do secundário, o que levaria a uma redução de freqüência aos pré-vestibulares. Além disso, são também os alunos que têm situação sócio-econômica melhor, exatamente os que fazem cursos secundários pagos e também podem arcar com os custos dos pré-vestibulares.

O mesmo quadro 2.10 permite, também, examinar como se dá a relação entre estabelecimento e turno em que a pessoa fez o curso secundário e a freqüência a cursinhos. A razão para se estabelecer tal relação reside no fato de que os cursinhos funcionam como complemento à escolarização formal dos cursos secundários. Teoricamente, então, seria esperado que um bom curso secundário pudesse prescindir de fre-

qüência a cursinho para que o aluno tenha sucesso no vestibular. Os dados do quadro levantam dúvidas quanto à hipótese, uma vez que os alunos das escolas públicas diurnas e noturnas são os que mais prescindem dessa formação complementar e são exatamente os alunos das escolas privadas diurnas que demonstram maior freqüência a tais cursinhos.

O mesmo quadro leva em conta também a área de conhecimento para a qual o aluno ingressou na universidade, pois se sabe que em algumas delas a concorrência é muito maior do que em outras, o que exige dos candidatos melhor preparo para conseguir aprovação. Em certa áreas o número de candidatos chega às vezes a ser menor do que o número de vagas, o que torna o acesso mais fácil. Já o acesso às áreas de Ciências Exatas e Ciências Biológicas exige dos alunos maior freqüência a cursinhos do que nas áreas de Ciências Humanas e Letras. Nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas, cerca de 61% e 50% dos alunos, respectivamente, passaram por cursinhos, sendo que aproximadamente 20% deles, em cada curso, permaneceram por mais de um ano. A área de Ciências Humanas é a que parece de mais fácil acesso, pois cerca de 66% dos alunos não precisam de cursinhos para ser aprovados no vestibular. É claro que uma das razões para isso se deve ao grande número, na amostra, de ex-alunos de cursos normais, cuja formação teria muito mais relação com a área de Ciências Humanas, enquanto poucas condições proporcionaria para o sucesso do aluno nos cursos de Ciências Exatas e Biológicas.

Outro fato importante, mas não pesquisado neste trabalho, para explicar a grande freqüência a cursinhos, pode estar associado com o curso superior de opção dos alunos. É provável que boa parte dos alunos tenha freqüentado cursinhos com outros objetivos, isto é, pretendendo passar no vestibular para cursos de maior prestígio, como Medicina, Engenharia e outros, e que tenha mudado de opção depois de sucessivos fracassos.

No quadro 2.11 pode-se verificar que 10% dos alunos estão fazendo cursos de licenciatura porque não conseguiram ser admitidos no curso de 1? opção. Esse número é um pouco mais alto nas áreas de Ciências Humanas (12,8%) e Ciências Biológicas (11,7%), mas é bastante baixo entre os alunos de Letras (6,5%). Esses percentuais, se tomados isoladamente, não parecem muito altos, no entanto, tem-se que levar em conta que representam a situação dos alunos no vestibular em que eles tiveram sucesso. Por outro lado, não dá nenhuma indicação sobre as tentativas anteriores fracassadas e que contribuíram para que a decisão de mudança tivesse ocorrido antes da inscrição ao concurso.

Quanto à distribuição percentual por áreas de concentração e sexo entre os alunos de licenciatura pesquisados, a área de Letras é a predominante, com um percentual de 39,2% (quadro 2.12). Em seguida, a outra área que comparece com mais alto percentual é a de Ciências Humanas, com 30,2%, seguida da de Ciências Biológicas com 23%. A área de Ciências Exatas é bastante reduzida, recebe apenas 6,4% dos alunos matriculados nos cursos que aí estão agrupados, ou seja, os de Física, Matemática e Química. A área que aqui está referida como Ciências Exatas e Biológicas agrupa os alunos que fazem cursos que tanto se enquadram em uma quanto em outra área. Essa área é, no entanto, muito reduzida, pois engloba apenas 1,4% dos alunos.

A análise feita por origem sócio-econômica (quadro 2.13) dos alunos revela que, em geral, a distribuição por classe é mais ou menos constante. Na área de Ciências Biológicas a participação de alunos de classe baixa é menor do que nas demais classes, enquanto ocorre o inverso na área de Ciências Humanas e o mesmo na de Letras. Relativamente a esta última área é interessante constatar que, a despeito de ser um curso com menores perspectivas de emprego no mercado de trabalho, conta com uma alta participação de elementos da classe alta. Isso talvez se deva ao fato de que se está examinando um grupo de alunos predominantemente do sexo feminino e que fazem cursos superiores com objetivos puramente intelectuais.

OS ALUNOS DE LICENCIATURA E A CARREIRA DE MAGISTÉRIO

A análise de qualquer problema relativo aos cursos de licenciatura exige que se leve em conta fatores associados à concepção que os alunos fazem do curso e da carreira de magistério como meio para a realização de expectativas que podem ser identificadas no seu espaço social.

Muitos estudos sobre a escolha vocacional ou profissional procuram demonstrar como valores ou padrões normativos de comportamento afetam as decisões relativas ao futuro ocupacional, enquanto que outros procuram identificar e analisar concepções a respeito do que se entende por trabalho desejável. Exemplo significativo pode ser acompanhado no trabalho que Aparecida Joly Gouveia realizou junto a normalistas. [24] Partindo da hipótese de que a escolha de determinada ocupação está relacionada com a filosofia de vida assumida pela mulher, procura mostrar, em primeiro lugar, "como a aceitação de certos valores está relacionada com a origem familiar, e, em segundo lugar, como tais valores, por sua vez, predispõem a determinadas decisões ou orientação vocacionais".[25]

A questão que se coloca neste trabalho se refere à identificação das razões que levaram os alunos de licenciatura à escolha do magistério como profissão e o nível de rendimento escolar verificável em razão da sua maior ou menor identificação com a carreira do magistério. Parte-se do suposto de que as decisões profissionais são tomadas, igualmente, como resultado de influências várias, conquanto associadas, tais como: condições próprias do indivíduo que se sente motivado por um determinado tipo de trabalho por inclinação pessoal ou características de personalidade;diferentes experiências de socialização do indivíduo ao longo de sua infância, adolescência e juventude; características ambientais relacionadas com o meio em que vive o aluno e com fatores associados às oportunidades existentes no próprio mercado de trabalho; e, por último, condições econômicas, sociais e culturais da própria família.

Pode-se julgar, **a priori,** que exista uma associação entre a motivação de seguir carreira do magistério, manifestada pelo aluno, e o seu desempenho escolar no curso. Essa relação, no entanto, decorre de fatores externos ao próprio sistema educacional,

[24] GOUVEIA, Aparecida Joly. Professores de amanha": um estudo de escolha ocupacional. Rio de Janeiro, MEC - INEP, 1965.

[25] Idem, p. 10.

estando associada tanto ao prestígio profissional do professor quanto às suas possibilidades de empregar-se no mercado de trabalho.

Ora, a importância de uma escolha vocacional está diretamente ligada ao futuro profissional almejado, já que, em última análise, ele se apresenta pelo menos como perspectiva de melhoria de **status** social e econômico.

No caso do magistério, como se trata de profissão preferencialmente de clientela feminina, é provável que o senso comum, já incorporado a respeito dos papéis que a mulher deve executar na sociedade, esteja a exercer influência na escolha ocupacional. De outro lado há um dado que deve ser igualmente considerado: sendo, atualmente, muito baixo o **status** profissional do magistério, podemos supor que não estão buscando em tais cursos qualquer compromisso com o magistério. As razões que os levam aos cursos de licenciatura são, pois, de outra ordem. É de se supor que, se o aluno não têm por objetivo dedicar-se ao magistério, o seu interesse pelo curso e principalmente pelas disciplinas pedagógicas fica bastante comprometido, dificultando a própria interação pretendida.

A CARREIRA DE MAGISTÉRIO

Em primeiro lugar,a pesquisa pedia aos alunos uma explicação para a existência do grande percentual de mulheres no magistério de 1º e 2º graus. Algumas das razões comumente mencionadas em textos de autores que já estudaram o fenômeno foram previstas. 0 resultado apurado consta do quadro 2.14.

É interessante constatar que 33% dos alunos julgam que a grande presença de mulheres no magistério se explica pelo fato de ser esta uma "profissão que permite horário mais compatível com atividades domésticas".Esta opinião é predominante entre as mulheres e pessoas mais jovens e menos acentuada entre os homens e as pessoas mais idosas.

Constata-se que 35% das pessoas de mais de 40 anos julgam o magistério uma "profissão compatível com as características psicológicas femininas". Essa tradicional opinião sobre "papéis femininos" faz cair o nível de aceitação para 24% entre os jovens, revelando entre estes uma sintomática mudança de pensamento.

"Profissão com salários relativamente baixos" aparece em terceiro lugar como explicação dada por todos os alunos juntos. Contudo aparece como a resposta de maior freqüência entre os homens (27%). Portanto, pode-se daí inferir que os homens não se sentem atraídos pelo magistério de 1º e 29 graus, não pelo fato de ser esta uma profissão própria para mulheres, mas por razões muito mais objetivas, que têm a ver com a própria remuneração profissional, que não parece coincidir com o nível de educação requerido, nem com as expectativas almejadas. Para os alunos mais velhos e para os mais jovens essa explicação não tem o mesmo significado do que para os grupos de idade intermediária.

É interessante observar também que a explicação de que essa é uma "profissão mais facilmente aceita pelos maridos ou pais" já não é tão significativa para as mulhe-

res e para os jovens, mas continua sendo mencionada por 20% dos homens e 22% das pessoas de mais de 40 anos.

Em segundo lugar, a expectativa profissional dos alunos de licenciatura foi analisada em função das possibilidades de obtenção de emprego relacionado com os conhecimentos adquiridos no curso. Embora esta pesquisa não tivesse por objetivos captar condições de mercado de trabalho, estimou-se a importância de se conhecer, ainda que superficialmente, alguns de seus aspectos ligados à licenciatura. A partir de tais objetivos, pediu-se aos alunos sua opinião sobre as possibilidades de emprego na área. 0 quadro 2.15 registra as respostas considerando a origem social e áreas de conhecimento de cada entrevistado. Percebe-se que os alunos das classes mais altas são mais "pessimistas" sobre as expectativas de emprego. Apenas 13,1% afirmam serem muitas as possibilidades, enquanto que 41,6% julgam existirem poucas. Entre elementos das classes média e baixa apenas 17,9% e 17,7%, respectivamente, acham que existem "muitas oportunidades"; 34,5% são de opinião contrária, afirmando serem poucas as oportunidades de emprego na área de sua licenciatura.

Constata-se, portanto, uma baixa expectativa de aproveitamento profissional entre os alunos, pois predomina entre eles o ponto de vista de que existem "algumas possibilidades" (42,3%), enquanto 38,4% acham que essas são poucas e apenas 16,8% afirmam serem "muitas". Essa constatação pode, também, identificar sérias implicações em relação ao desenvolvimento do curso, uma vez que pode exercer uma contramotivação nos alunos que pretendem seguir carreira, principalmente em relação às disciplinas pedagógicas.

Quando se controla por área de conhecimento, verifica-se que a freqüência de respostas acima descritas foi sensivelmente influenciada pela opinião dos alunos das áreas de Ciências Humanas e Letras. Há uma grande diferença de expectativas entre as áreas de Ciências Exatas e Ciências Humanas. Enquanto na primeira 43,1% dos alunos acham que existem muitas possibilidades de emprego, na segunda apenas 7,8% têm a mesma opinião. Na área de Ciências Biológicas a expectativa não é tão positiva quanto na de Ciências Exatas, mas é bem maior do que nas áreas de Letras e Ciências Humanas.

No quadro 2.16 prossegue-se a análise estudando o problema em relação às cidades onde se localizam os estabelecimentos de ensino. Corumbá, Campo Grande e Aquidauana, no Mato Grosso, são as cidade que parecem oferecer maiores possibilidades de emprego, seguidas de Vitória, Uberaba e Colatina. Os residentes em Belo Horizonte, Goiânia e Ubá classificam as oportunidades de "poucas", principalmente nessa última cidade, onde essa percentagem atinge a 71,4%.

No mesmo quadro registrou-se também a opinião dos alunos sobre as tendências do mercado de trabalho. A opinião que prepondera entre eles é a de que o mercado de trabalho tende a aumentar um pouco (35,4%). Um grupo bem razoável (24,2%), no entanto, acha que o mercado de trabalho tende a reduzir-se e outro é de opinião que a tendência do mesmo é manter-se constante ou estabilizar-se (22,6%).

Nas cidades do interior de Mato Grosso os alunos tendem a ter opinião mais favoráveis, uma vez que 35,1% em Campo Grande e 26,7% em Corumbá e Aquidauana

percebem tendências de aumento nas oportunidades de emprego. Corumbá e Aquidauana apresentam o mais baixo percentual de alunos que julgam que o mercado de trabalho tende a reduzir-se. Nas demais cidades os alunos apontam pequenas diferenças, que podem ser examinadas diretamente no quadro 2.16.

Em terceiro lugar, solicitou-se aos alunos que opinassem sobre afirmações relativas ao magistério, algumas das quais são atribuídas freqüentemente como características peculiares da profissão. O quadro 2.17 fornece uma visão geral do percentual daqueles que concordam, concordam em parte ou discordam, bem como o grau de concordância, calculado pela ponderação das diferentes opções de respostas.[26]

De um lado, pode-se constatar que "a possibilidade de lidar com pessoas", "oportunidade de ser útil" e "ter novas experiências" aparecem como afirmações com as quais a maioria dos alunos está de acordo. Por outro lado, a maioria dos alunos discorda das "possibilidades de se ter boa remuneração", de se "ficar relativamente livre da direção de outras pessoas" e da "possibilidade de se ter um futuro estável e seguro". Apenas a afirmação de que "traz prestígio, respeito e consideração" leva a maioria dos alunos a uma concordância parcial.

Quando se usa o grau de concordância, a partir da identificação de sexo e situação sócio-econômica do entrevistado, percebe-se que as respostas são em geral constantes entre os homens e mulheres e entre elementos das diferentes classes sociais. Pequenas diferenças ocorrem apenas entre as mulheres no sentido de que concordam mais com a opinião de que o magistério permite lidar com as pessoas; bem como de concordar menos com afirmações de que o magistério proporciona oportunidade de exercer liderança, de que ele traz prestígio, respeito e consideração, de que possibilita estabilidade e boa remuneração. As diferenças de opinião mais significativas entre as pessoas de diferentes classes sociais são no sentido de concordar um pouco menos com afirmações sobre as possibilidades de ser útil, de se ter prestígio, respeito e consideração e futuro estável.

A PRETENSÃO DE SEGUIR OU NÃO A CARREIRA

No questionário da pesquisa perguntou-se aos alunos se eles pretendiam ou não seguir a carreira do magistério. O quadro 2.18 resume as respostas dadas, podendo-se observar que, embora o curso se destine à formação de professores, 31% dos alunos não pretendem tornar-se professor. É verdade que a maioria (68%) pretende seguir carreira, mas o número daqueles que têm outros interesses no curso é, também, muito acentuado. As implicações dessa constatação vão ter sérias repercussões em outras observações deste trabalho.

Quando se examinam as características desses alunos quanto ao sexo, verifica-se que não há diferença muito sensível entre alunos e alunas quanto à pretensão de profissionalização. Proporcionalmente, o interesse das mulheres é ligeiramente menor do que o dos homens.

À resposta "concordo" atribuiu-se peso um; à "concordo em parte" peso 0,5 e à "discordo" peso 0.

Relativamente à situação sócio-econômica, no entanto, percebe-se uma grande diferença entre os alunos da classe alta e os das classes média e baixa. Há, manifestamente, um interesse menor de tornar-se professor entre os alunos de classe alta do que entre os elementos de classe baixa.

É interessante notar que o número daqueles que não se definiram muito bem sobre a carreira é muito pequena (1,4%), apenas sendo um pouco mais acentuado entre os homens do que entre as mulheres.

Para se detectar as razões pelas quais os alunos escolhem ou não a carreira de magistério, foram incluídas no questionário duas perguntas, feitas separadamente aos dois grupos, com algumas respostas, resumindo as razões mais comumente mencionadas para uma ou outra decisão. Em seguida, apresentam-se as respostas dos dois grupos.

No quadro 2.19 identificamos algumas das razões que levam a uma alta percentagem de alunos desinteressados na carreira do magistério, conquanto estejam freqüentando curso superior que conduz a essa profissão. Constata-se, aí, que a razão mais importante é o baixo salário do professor, resposta assinalada por 48,4% dos alunos. Em seguida, as razões mencionadas como mais importantes foram o fato de os alunos já estarem "exercendo outra profissão" (19,8%) e o de "não gostarem de ensinar" (17,6%).

Quando se controla essa variável pela idade e sexo do aluno, percebe-se que o "baixo salário" é a razão menos importante para os jovens de menos de 24 anos e para as mulheres, tornando-se predominante para os homens e para os grupos de idade de 24 a 29 e de 30 a 39 anos, decrescendo novamente junto ao grupo de mais de 40 anos Para estes, "exercer outra profissão" é a razão predominante, razão esta que obviamente não desfruta da mesma importância para os jovens.

Esse fato parece confirmar a hipótese de que muitas pessoas, principalmente as mais velhas, procuram os cursos superiores não para aprenderem uma profissão, mas sim para a obtenção de um título ou de uma credencial social que concorra para a elevação de seu status.

A resposta seguinte revela um comportamento oposto entre os jovens e as pessoas mais idosas, assim como entre jovens e mulheres. "Não gostar de ensinar" é a razão para um grande número de pessoas mais jovens evitar a carreira do magistério, proporção que vai diminuindo proporcionalmente com o aumento da idade. Esta razão, de outro lado, afeta acentuadamente o comportamento feminino, enquanto que entre os homens ela não tem praticamente qualquer implicação na escolha da carreira. Talvez tal constatação revele um nível maior de insegurança entre os jovens, que vai sendo dominada com a aquisição de maior experiência.

Quando se controlam as razões mencionadas pelas ocupações atuais dos alunos, especialmente com as ligadas ao magistério, percebe-se que o problema relacionado com a remuneração profissional assume enorme proporção. Os professores de todos os graus, bem como as demais ocupações do magistério, como diretores, inspetores, supervisores e administradores escolares, afirmam ser esse o problema fundamental para se sentirem atraídos para a carreira do magistério, chegando essa razão, no caso de profes-

res da 1ª à 4ª séries, e os da 5ª à 8ª séries do 1º grau, a representar 76,5% e 85,1% das respostas afirmativas, enquanto entre os entrevistados que exercem ocupações classificadas aqui como "outras" representa 34,2% das respostas.

Em seguida, avaliaram-se as razões daqueles que pretendem seguir a carreira. O quadro 2.20 resume as razões mais relevantes para levar uma pessoa à escolha do magistério como carreira. Esse quadro contém, para cada uma das razões apresentadas, um índice com o seu grau de importância relativa, calculado pela atribuição de peso às diferentes opções indicativas do grau de influência de cada uma delas.[27]

Pode-se constatar que as razões que exerceram maior influência sobre os alunos que escolheram o magistério por profissão são: "o gosto pelo relacionamento humano", o "gosto por dar aulas", "a busca de cultura geral" e a "possibilidade de dar margem à criatividade". Tais razões exercem grande influência na maior parte dos alunos de licenciatura, chegando, as duas primeiras, a influenciar mais de 77% deles. De certa importância, pelas implicações que isso possa ter para o curso de licenciatura, é a constatação de que a maioria dos alunos escolhe o magistério porque gosta de dar aulas.

Por outro lado, torna-se também importante examinar as razões consideradas menos relevantes. Entre essas estão a "suposição de que o curso de licenciatura seria fácil", a "sugestão de orientador vocacional" e a "busca de prestígio", que não exercem quase nenhuma influência na escolha do magistério.

RAZÕES PARA ESCOLHA DO CURSO DE LICENCIATURA

Não basta, no entanto, saber das razões pelas quais os alunos pretendem ou não seguir carreira, mas é imprescindível que se avaliem as razões que os teriam levado à escolha do curso de licenciatura. O quadro 2.21 apresenta algumas dessas razões, segundo a condição do estudante de trabalhar ou não, a pretensão de seguir ou não carreira, o sexo e a idade. Verifica-se que a maioria dos alunos escolheu a licenciatura por razões diferentes das alternativas de respostas previstas no questionário, conforme se pode verificar pelas respostas dadas no tópico titulado de "outras razões". Entre as razões expressamente mencionadas, percebe-se que é a possibilidade de "dar acesso a outra carreira" o que torna o curso mais atraente, especialmente para as mulheres, para os alunos que atualmente estão trabalhando ou que trabalharam em períodos anteriores, mas deixaram para estudar, bem como para aqueles que pretendem seguir carreira e para os mais jovens. Essa constatação sugere uma implicação muito significativa em termos de formação de professores: a de que o curso é visto por muitas pessoas que o fazem como um curso não terminal que, uma vez concluído, facilitaria o ingresso em outros cursos de graduação de maior prestígio ou então porque o mesmo forneceria o requisito indispensável ao ingresso em cursos de pós-graduação.

A razão "melhores oportunidades de emprego" apresenta-se com um percentual bem elevado, ou seja, 7,3%, principalmente apontada pelos que nunca trabalharam, pe-

[27] À resposta "muito" atribuiu-se o peso 3; à "pouco" o peso 2; à "quase nada" o peso 1 e à "rada" o peso 0.

los que pretendem seguir carreira, pelas mulheres e pelos alunos mais velhos. Quanto mais jovem é o aluno menor é a importância desse fator.

A "oferta de horário mais conveniente" é mencionada por 6,4% dos alunos e, curiosamente, menos relevante para os que trabalham do que para os que não trabalham. Para as mulheres, para alunos que pretendem seguir carreira e para aqueles na faixa etária de 30 a 39 anos isso parece também mais importante, talvez pela necessidade de maior de conciliação com os horários de trabalho.

É interessante observar, ainda, que os que atualmente estão trabalhando não escolhem o curso por "questões de horário", de "duração" ou por "exigir menor esforço", mas são exatamente os que deixaram de trabalhar para estudar os que mencionam tais razões como mais pertinentes.

A análise de fatores associados à escolha da carreira de magistério e, conseqüentemente, à escolha do curso de licenciatura permite que se tirem algumas conclusões importantes para este trabalho. O número de pessoas que não deseja tornar-se professor de 19 e 29 graus, por razões associadas ao baixo salário e ao baixo prestígio profissional, é muito elevado, principalmente entre os elementos de classe alta.

É surpreendente verificar, também, que muitos alunos que não gostam de ensinar, assim como outros que já exercem uma profissão, fazem curso de licenciatura apenas à procura de um título. Além disso, é importante registrar que a explicação para a concentração de mulheres no magistério parece estar se alterando em relação aos jovens. Os mais velhos ainda continuam afirmando ser esta uma profissão mais adaptada às condições femininas, enquanto as mulheres associam a escolha com a possibilidade de conciliar horários de trabalho com atividades domésticas; com relação aos homens, o que os afasta da atividade do magistério ainda é o baixo nível de remuneração. A expectativa de emprego é também bastante baixa entre os alunos, apesar de apresentar ligeiras variações regionais. Todas essas constatações permitem que se entenda porque, apesar de ser elevado o número de pessoas que ingressam nos cursos de licenciatura, o número e o nível intelectual daquelas que efetivamente se dedicam ao magistério é baixo.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E AUTO-AVALIAÇÃO DE APROVEITAMENTO ESCOLAR

Esta parte tem por objetivo propiciar uma visão de aspectos de funcionamento dos cursos de licenciatura destinados à formação de professores de 19e 29 graus.

O quadro 2.22 demonstra, de um lado, que a maioria dos alunos (63,8%) acha indispensável a formação pedagógica, pois é tão importante conhecer bem o conteúdo como também saber ensinar. Para as mulheres, essa indispensabilidade parece ser um pouco mais acentuada do que para os homens, talvez pela insegurança relativa ao como ensinar, já anteriormente demonstrada. Outro número bastante significativo de alunos (27,9%), principalmente os homens, concordam com a utilidade da formação pedagógica se aliada a um bom conhecimento da matéria. De outro lado, pode-se observar o pequeno número daqueles que acham desnecessária a formação pedagógica quando o professor conhece bem o conteúdo, já que o ato de ensinar é apenas uma questão de bom senso e de característica de personalidade do professor.

A constatação obtida no parágrafo anterior, no entanto, configura-se incompleta para se tirar conclusões sobre a atitude dos alunos em relação aos dois grandes conjuntos de disciplinas que compõem o currículo de licenciatura. Isso porque as perguntas foram feitas em termos muito gerais. No entanto, quando se especificam as confrontações no que se refere à importância de um e de outro conjunto de conhecimento — o dos conteúdos das matérias e o dos métodos e técnicas de ensino —, percebe-se que as respostas se configuram de maneira um pouco diversa.

Nos três quadros subseqüentes, comparam-se os graus de importância relativa atribuídos pelos alunos, com a utilização de diferentes tipos de controle, constatando-se em primeiro lugar que, na opinião de 78,8% dos alunos de licenciatura, o conhecimento da matéria é considerado indispensável a um professor de 19 e 29 graus, mas apenas 46,6% têm igual opinião quanto aos métodos e técnicas de ensino (quadro 2.23).

Em segundo lugar, nota-se que entre os alunos de classe alta o percentual daqueles que acham indispensável o conhecimento do conteúdo é maior do que nas demais classes, mas o contrário se observa relativamente aos métodos e técnicas de ensino que são mais valorizados pelos elementos de origem mais baixa (quadro 2.23).

Em terceiro lugar, observa-se que os jovens acreditam mais na indispensabilidade do conhecimento do conteúdo do que os alunos mais velhos, ocorrendo o inverso em relação à necessidade de métodos e técnicas de ensino (quadro 2.24).

Finalmente, no quadro 2.25 pode-se verificar que os alunos da área de Ciências Exatas valorizam muito mais o conhecimento do conteúdo, julgando ser de muito menor importância a questão de como ensinar. As diferenças em relação às demais áreas não são muito significativas. Nota-se apenas um número um pouco maior de alunos de Ciências Biológicas que consideram o conhecimento dos métodos e técnicas de ensino como indispensável a um bom professor de 1º e 2º graus.

No quadro 2.26 pretende-se fazer uma demonstração do grau de importância atribuído pelos alunos às diferentes disciplinas pedagógicas que compõem o currículo do curso de licenciatura. Esse grau [28] de importância foi calculado através da opinião dos alunos que já cursaram tais disciplinas, pela atribuição de peso a cada opção de resposta. Prática de Ensino aparece como a disciplina considerada mais importante, seguida das disciplinas psicológicas, das didáticas e, vindo em um último lugar, as estruturas e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.

É interessante constatar que nenhuma das disciplinas pedagógicas foi considerada "indispensável" pela maioria dos alunos. Prática de Ensino foi a que recebeu o maior número de resposta "indispensável", mas mesmo assim somente obteve 48,4% de freqüência. Também a situação contrária, isto é, considerar uma disciplina totalmente "inútil", não foi encontrada. As disciplinas consideradas menos importantes receberam a resposta "inútil" de apenas 5,4% dos alunos.

O grau de importância foi obtido pelo cálculo da média ponderada fazendo "indispensável": 3; "importante": 2; "dispensável": 1; "inútil": 0.

Tendo em vista que entre os alunos de licenciatura há um grande número já empregado, principalmente desempenhando cargos de professor ou outros diretamente ligados ao magistério, considerou-se a importância de se investigar até que ponto os conhecimentos adquiridos nas atividades profissionais poderiam ser utilizados no curso e vice-versa.

Essa análise objetivou demonstrar o pressuposto de que o treinamento adquirido no próprio trabalho é, freqüentemente, muito mais decisivo na formação profissional do que a aprendizagem que se dá em sala de aula. No caso da licenciatura, esse pressuposto assume grande importância, principalmente porque o curso visa a formação de professores para o 1º e 2º graus e, conforme se constatou, a maioria dos alunos já leciona em estabelecimentos de 1°. grau. Ora, a questão que se coloca é: até que ponto seria indispensável que as unidades pedagógicas promovessem cursos, por exemplo, de Prática de Ensino, em situações às vezes artificiais, quando a maioria dos alunos já enfrenta, na realidade diária, os problemas de como ensinar?

Essa constatação revela que o problema de interação entre as unidades pedagógicas e as de conteúdo deve assumir proporção distinta. De um lado, sugere que a questão da formação de professores em métodos e técnicas de ensino talvez não se tenha mostrado tão importante como seria de esperar porque, provavelmente, a maioria dos alunos fizeram cursos normais ou já exercem atividades docentes, dominando, portanto, os aspectos pedagógicos ministrados no curso. De outro lado, para a maioria dos alunos, o problema que se coloca como principal não é apenas o da formação em disciplinas pedagógicas, e sim o aperfeiçoamento em como ensinar.

As percentagens do quadro 2.27 demonstram, em primeiro lugar, que os conhecimentos adquiridos em atividades docentes são de muita utilidade para quem faz curso de licenciatura, principalmente para a área de Ciências Biológicas. Também a experiência adquirida em atividades próprias de outros cargos do magistério, tais como diretores, supervisores, etc, mostrou-se de grande importância, ao contrário das outras ocupações, cuja experiência profissional não parece ajudar no desempenho escolar.

Relativamente à utilidade dos conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas dos cursos, pode-se observar igual relação. Os conhecimentos adquiridos parecem ajudar muito nas atividades docentes, como se supunha, mas não parecem ter nenhuma utilidade para as outras ocupações.

NÍVEIS DE INTERESSE, DE APRENDIZAGEM E DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS

Os quadros subseqüentes têm por objetivo avaliar o nível de interesse dos alunos pelas disciplinas pedagógicas e de conteúdo, segundo a pretensão, ou não, de ser professor. Verifica-se que o interesse pelas disciplinas de conteúdo é muito maior do que pelas pedagógicas, conforme se pode verificar pelas respostas de 88,7% dos alunos que demonstram ser "alto" ou "muito alto" o nível de interesse pelas primeiras, enquanto que apenas 49,4% declararam tais níveis de interesse com relação às últimas (quadro 2.28).

A análise das respostas dos alunos que pretendem seguir carreira demonstram que o interesse deles pelos dois tipos de disciplinas é bem mais acentuado. Entre os que não pretendem ser professores, 68,2% declararam ter médio e baixo nível de interesse pelas disciplinas pedagógicas. A motivação pela carreira reflete-se, como se pode observar, no interesse dos alunos pelo curso.

No quadro 2.29 procurou-se homogeneizar a resposta dos alunos quanto à área de conhecimento, para se verificar se o interesse deles é maior ou menor segundo o tipo de curso que estejam freqüentando. Os resultados mostram que o interesse pelo conteúdo é "muito mais alto" nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas (42,2% e 41,4%), enquanto o interesse pelas disciplinas pedagógicas apresentou-se em nível mais baixo ainda do que a média na área de Ciências Biológicas.

Procurou-se, em seguida, como pode ser visto no quadro 2.30, verificar até que ponto diferenças de organização dos estabelecimentos de ensino influem no nível de interesse dos alunos pelas disciplinas pedagógicas e de conteúdo. Percebe-se que as diferenças não são muito acentuadas. Apenas nas universidades particulares é possível constatar que o percentual dos alunos que demonstram interesse "muito alto" pelas disciplinas de conteúdo (40,8%) é bem maior do que, por exemplo, nas universidades estaduais e nas federais (35,7% e 32,1%), enquanto nos estabelecimentos isolados o interesse pelos aspectos pedagógicos está ligeiramente acima da média (17,1%, comparados com 15,3%). Na universidade estadual, 47,7% dos alunos chagam a ter "alto" interesse pelas disciplinas pedagógicas, percentual bem acima da média (34,1%).

Os comentários feitos nos quadros seguintes resumem a opinião dos alunos sobre o nível de aprendizagem e o de preparação que vêm recebendo nas disciplinas pedagógicas e de conteúdo. Essa auto-avaliação do nível de aprendizagem e do de preparação em geral obtido nos dois grupos de disciplinas é importante para se estimar, de um lado, o grau de satisfação com a aprendizagem ou com a preparação obtida nas diferentes disciplinas do curso que compõem o currículo; de outro lado, permite que se tenha uma noção de como o corpo discente vê o nível de desempenho do corpo docente encarregado do ensino de tais disciplinas.

Em primeiro lugar, estão registradas no quadro 2.31 os resultados da opinião dos alunos quanto ao nível de aprendizagem nas disciplinas pedagógicas e de conteúdo. Constata-se que a maioria dos alunos (59% nas de conteúdo e 58% nas pedagógicas) acha o nível de aprendizagem apenas "médio". Somente 3,8% e 4,8% dos alunos demonstram satisfação com o nível de aprendizagem nas disciplinas pedagógicas e de conteúdo; mas o número daqueles totalmente insatisfeitos é maior nas disciplinas pedagógicas.

O confronto da opinião dos alunos que querem ou não seguir carreira demonstra que o nível de aprendizagem daqueles que não têm a intenção de seguir carreira é mais baixo, nos dois tipos de disciplinas, embora a diferença seja muito mais acentuada nas pedagógicas. Nas disciplinas de conteúdo o nível de aprendizagem é "muito alto" e "alto" entre 32,9% dos alunos, enquanto nas disciplinas pedagógicas ele é de apenas 21%.

No quadro 2.32 introduz-se a variável área de conhecimento, com o objetivo de verificar se as observações acima mencionadas se mantêm constantes. Constata-se que o nível de aprendizagem "muito alto" e "alto" nas disciplinas de conteúdo é bem superior nas áreas de Ciências Biológicas e Exatas, comparando com o das áreas de Ciências Humanas e Letras. O mesmo ocorre nas disciplinas pedagógicas: o nível de satisfação demonstrado através do nível de aprendizagem obtido é muito menor na área de Letras.

O controle por tipo de estabelecimento(quadro 2.33) não revela diferenças sensíveis quanto ao nível de aprendizagem. Os percentuais são relativamente constantes, com pequenas diferenças, tanto em um quanto em outro conjunto de disciplinas. Apenas nas universidades particulares as disciplinas de conteúdo apresentam uma diferença positiva de 4,6% e 4,9% em relação às universidades federais e estabelecimentos isolados. Nas disciplinas pedagógicas as universidades federais e particulares apresentam resultados ligeiramente melhores do que nos demais estabelecimentos.

Finalmente, com o objetivo de examinar o nível de desempenho dos alunos no curso de licenciatura, pediu-se a eles que emitissem uma opinião sobre o nível de preparação que vêm recebendo nas disciplinas do curso. No quadro 2.34 pode-se constatar que esse nível é extremamente baixo, tanto nas disciplinas de conteúdo quanto nas pedagógicas. A maioria dos alunos acha que a preparação que recebem é apenas média (58,6%). No entanto, nas disciplinas de conteúdo e nas pedagógicas, 10% e 14,7%, respectivamente, chegam a pensar que esse nível é de fato muito baixo. A situação se agrava entre os que não têm pretensão de seguir carreira, cuja opinião é, em geral, mais negativa do que entre o grupo dos que querem ser professores.

Quanto à área de conhecimento, verifica-se que os alunos de Ciências Exatas e Ciências Biológicas demonstram um nível de satisfação um pouco melhor nas disciplinas de conteúdo, uma vez que 39,7% e 35,4% acham que a preparação que vêm recebendo é "muito alta" e "alta", embora entre os de Ciências Exatas 12,1% sejam de opinião totalmente contrária (quadro 2.35). Nas disciplinas pedagógicas a maioria acha que a preparação é média. Apenas é possível constatar a presença, na área de Ciências Exatas, de um grupo maior de alunos satisfeitos com a preparação que vêm recebendo, mas ao mesmo tempo observa-se, também aí, o maior grupo de insatisfeitos.

Quanto ao tipo de estabelecimento, verifica-se (quadro 2.36) que os alunos da universidade estadual e dos estabelecimentos isolados demonstram maior satisfação com o nível de preparação nas disciplinas de conteúdo, uma vez que 43% e 35%, respectivamente, responderam que ele é "muito alto" e "alto", enquanto nas universidades federais e particulares esses mesmos percentuais são de apenas 26,2% e 28,1%. Relativamente às disciplinas pedagógicas, a satisfação com o nível de preparação é a maior nas universidades estaduais e bem menor nas universidades particulares.

Entre as disciplinas pedagógicas, Prática de Ensino aparece como a mais importante, seguida de disciplinas relacionadas com a psicologia. No entanto, mesmo a Prática de Ensino só foi considerada indispensável por 48,4% de alunos. Constatando-se que a maioria dos alunos já trabalha e entre estes a maioria exerce funções ligadas ao magistério, e partindo do pressuposto de que o treinamento ou a experiência adquirida no próprio trabalho é freqüentemente muito mais decisiva na formação profissional do que a própria aprendizagem a um nível mais teórico, torna-se necessário uma reflexão sobre a própria eficácia da organização atual dos cursos de licenciatura. O fato de que a maioria dos alunos já participa de uma ação pedagógica concreta não seria muito mais importante do que a criação de situações artificiais de aprendizagem de Prática de Ensino?

Será que para esses que já trabalham não seria talvez mais eficiente criar oportunidades de aperfeiçoamento e reflexão sobre a ação pedagógica que já exercem do que a simples participação em programas de iniciação pedagógica?

Finalmente, constatou-se neste item que o nível de interesse dos alunos pelas disciplinas de conteúdo é bastante alto (88,3%), mas nas pedagógicas apenas 49,4% demonstram igual interesse. Em ambos os casos o interesse aumenta em proporção aos alunos que desejam seguir carreira docente.

Entretanto, a auto-avaliação dos alunos sobre a aprendizagem nas disciplinas pedagógicas e nas de conteúdo revela que apenas 3,8% e 4,8% dos alunos estão satisfeitos com o nível alcançado. Esse nível é um pouco mais alto nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas e mais baixo nas de Ciências Humanas e Letras.

OS PROBLEMAS MAIS SÉRIOS EXISTENTES NO CURSO DE LICENCIATURA

Constituíram ainda objeto de estudo os problemas que ocorrem nos cursos de licenciatura vistos da ótica dos próprios alunos. A análise pretendeu focalizar alguns problemas freqüentemente mencionados como empecilhos ao bom funcionamento dos cursos de licenciatura, muitos dos quais já sugeridos anteriormente e que voltam aqui a ser abordados em termos mais específicos.

Os quadros 2.37 e 2.38 confirmam observações feitas em partes anteriores, apontando como o maior problema do curso como um todo o fato de só alunos não pretenderem ser professores.[29]. Isso não é uma simples constatação, mas parece ter profundas repercussões nas atividades curriculares, uma vez que, segundo os próprios alunos, isso ocorre sempre e é prejudicial ao curso. Não pretendendo ser professores, os alunos não têm grande interesse pelo curso, o que talvez esteja prejudicando aqueles que desejam seguir carreira. Este raciocínio parte do pressuposto de que o currículo escolar esteja, de fato, elaborado em função da preparação de pessoas para a profissão de magistério. Então, se muitos estudantes não desejam ser professores, mas estão interessados apenas no credenciamento que o título lhes proporcionará, isso resulta em influência no interesse pelo curso, com prejuízos para aqueles cujos objetivos se afinam com os do curso.

O segundo problema em grau de importância é o fato de que os professores das disciplinas de conteúdo dão pouca importância às pedagógicas (quadro 2.39). Essa ocorrência, obviamente, repercute na interação, pois se os professores de conteúdo não dão importância à formação pedagógica, é provável que não tomem nenhuma providência efetiva ou não façam nenhum esforço no sentido de interagir com os professores de tais matérias, a fim de obter uma boa execução do currículo num todo integrado e harmônico, ou até mesmo reduzam as poucas atividades institucionalizadas existentes a meros mecanismos formais de interação.

[29] Em alguns quadros desta parte, o grau de importância é calculado, como anteriormente, pela média ponderada da freqüência absoluta de cada opção de respostas, atribuindo-se a elas diferentes pesos. Quando os problemas ocorrem sempre e são prejudiciais, atribui-se 4; quando ocorrem às vezes, mas são prejudiciais, o peso 3; ocorrendo sempre, mas não sendo prejudiciais, peso 2; ocorrendo às vezes, mas não sendo prejudiciais, peso 1 e não ocorrendo, peso 0.

A ocorrência desse problema, contudo, não é restrita às organizações complexas, mas pode estar também presente em estruturas escolares mais simples, como a predominante nos estabelecimentos de ensino isolados.

Quando se estabelecem alguns controles, percebe-se que o problema assume maior gravidade nas áreas de Ciências Exatas e Letras e nas universidades federais. Nos estabelecimentos isolados, como se pode constatar, a ocorrência permanente do problema é menor, mas predomina entre os alunos a opinião de que quando ele ocorre chega a ser prejudicial.

Por outro lado, o problema inverso, isto é, o de que os professores das disciplinas pedagógicas dão pouca importância às disciplinas de conteúdo, aparece como o menos importante dentre os mencionados (quadro 2.40). Para a maioria dos alunos isso não chega a ocorrer, embora 28,8% pensem que, mesmo ocorrendo permanentemente ou apenas raramente, ele seja sempre prejudicial. Embora no conjunto o problema apareça como de menor importância, quando examinado por tipo de estabelecimento revela que nas universidades federais ele é tão sério quanto o fato de os professores de conteúdo não darem importância às disciplinas pedagógicas. Nota-se, no quadro 2.40, que 54% dos alunos pensam que o problema quando ocorre sempre é prejudicial.

Em seguida, observa-se que o fato de serem as aulas ministradas em prédios distantes causa também dificuldades (quadro 2.41). Embora a maioria dos alunos mencione que este fato ocorre às vezes e é prejudicial (50,7%), um número bem elevado (29,1%) acha que isso ocorre sempre, sendo prejudicial. As conseqüências da existência de prédios em diferentes pontos da cidade, principalmente se são muito distantes, são fáceis de perceber: fazem com que os alunos percam muito tempo em deslocamentos de um para outro ponto, mas, principalmente, tornam as comunicações muito mais difíceis e, conseqüentemente, dificultam os mecanismos formais de interação, não dando oportunidades a que mecanismos informais possam surgir. Essa distância pode fazer com que os próprios professores do curso não se conheçam bem, o que também dificulta a interação pretendida.

A especificação do problema, em relação aos tipos de estabelecimentos (quadro 2.41), demonstra que o problema parece prejudicial nas universidades particulares. Esperava-se, no entanto, que esse problema fosse mais sério nas universidades federais, que ainda não estão, como se viu, funcionando integradas num mesmo **campus.** O objetivo da pergunta era captar dificuldades de interação decorrentes do fato de serem as disciplinas pedagógicas lecionadas em pontos muito distantes das de conteúdo. Contudo, é provável que, a julgar pela grande incidência de alunos que colocam o problema , nas universidades e estabelecimentos isolados que funcionam em prédios próximos, a questão tenha sido interpretada em função do local de trabalho ou de residência do aluno, prejudicando, portanto, em parte, o seu objetivo central. No entanto, em relação às instituições que funcionam em diferentes **campi** a questão não ficou prejudicada.

Outro problema que foi mencionado, como ocorrendo às vezes, mas com prejuízos para o curso como um todo, é o fato de que os alunos têm pouco tempo para estudar. Isso é decorrência da constatação feita anteriormente de que a maior parte dos alunos de licenciatura já está incorporada à força de trabalho, além de um bom número deles (25%) já ter constituído sua própria família o que faz com que o curso de licenciatura se torne uma atividade secundária, na qual são empregadas apenas as horas extras. Esse mesmo fenômeno talvez não ocorra com igual intensidade em outros cursos

de graduação, em que o maior interesse dos alunos, no momento em que freqüentam a universidade, seja estudar e se preparar para o exercício de uma profissão com perspectivas mais altas.

Os percentuais com especificação por área de conhecimento e tipo de estabelecimento não revelam, como se pode examinar diretamente no quadro 2.42, diferenças significativas de incidência do problema em tais circunstâncias.

Entre os problemas colocados para os alunos estava, também, uma questão central nesta pesquisa, relativa à percepção da integração das disciplinas de conteúdo e das pedagógicas. Surpreendentemente, 41,3% dos estudantes acham que esse problema não ocorre, apenas 31,5% mencionam que, ocorrendo sempre ou às vezes, isso é prejudicial ao curso como um todo. A julgar, então, pela maioria das respostas, o problema com os cursos de licenciatura em geral não está propriamente na falta de integração. O quadro parece sugerir que a existência desse problema, embora importante, não se coloca como a questão fundamental. São, talvez, os aspectos externos à própria escola os que parecem condicionar mais fortemente as condições do desempenho dos cursos de licenciatura.

Relativamente às áreas de conhecimento, percebe-se que a falta de integração entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo ocorre com menor intensidade nas áreas de Ciências Humanas, Letras e Ciências Exatas e Biológicas (quadro 2.43). Entre os alunos de Ciências Biológicas e de Ciências Exatas, 45,7% e 35,9% indicam que ela é prejudicial ao curso. Esses mesmos percentuais são um pouco inferiores nos cursos de Ciências Humanas e Letras, ou seja, 28,8% e 29,3%, respectivamente.

A questão configura-se tanto mais prejudicial quanto mais complexa é a instituição. Assim, nas universidades federais que têm estrutura de organização mais complexa, a falta de integração apresenta-se não somente com maior intensidade, mas ainda com conseqüências mais prejudiciais, no entender dos alunos. Também nas universidades particulares, que apresentam estruturas complexas, o problema mostrou-se mais sério do que nos estabelecimentos isolados e na universidade estadual, cujas estruturas são bem mais simples.

Nesta seção focalizou-se, comparativamente, questões relativas ao funcionamento das unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e das que oferecem disciplinas pedagógicas. Alguns problemas foram enumerados e pediu-se aos alunos que fizessem, como antes, uma avaliação da freqüência com que ocorrem, indicando se puderam ou não causar prejuízos ao curso.

Nos quadros 2.44 e 2.45 esses problemas foram ordenados pelo grau de importância que apresentam, resumindo a maior ou menor intensidade da existência do problema, na opinião dos alunos.

Algumas constatações importantes podem ser deduzidas deles. Em primeiro lugar verifica-se que os quatro problemas de maior incidência em relação às disciplinas de conteúdo são também os da pedagógica, ou seja: o fato de os professores não terem tempo para orientação aos alunos fora dos horários de aula; de elaborarem programas sem conhecimento do nível dos alunos; de não diversificarem o método de ensino e de

não favorecerem a aprendizagem. Esses problemas aparecem na mesma ordem de importância, embora com maior intensidade, em relação às disciplinas de conteúdo.

Em segundo lugar observa-se que os problemas com as disciplinas de conteúdo são mais freqüentes e prejudiciais do que os das pedagógicas. Nestas, apenas o primeiro chegou a ter grau superior a 2%, enquanto entre as disciplinas de conteúdo seis problemas tiveram incidência superior a esse grau.

Em terceiro lugar, verifica-se que, na percepção dos alunos, os professores de conteúdo têm menor preocupação com a preparação dos alunos para o que vão ensinar, bem como com a formação de profissionais para o ensino de 1º e 2° graus. Esses dois aspectos em relação aos professores de disciplinas de conteúdo aparecem com graus de importância iguais a 2,17 e 1,93, respectivamente, enquanto relativamente às disciplinas pedagógicas com graus 1,50 e 1,29. No entanto, constata-se que alunos percebam que os professores das disciplinas pedagógicas não têm preocupação com a preparação dos alunos para o magistério, quando eles é que deveriam ser os primeiros a ter uma grande preocupação com a formação de professores de 1 - e 2° graus.

A biblioteca mostrou-se, na opinião dos alunos, inadequada tanto aos estudos das disciplinas de conteúdo quanto das pedagógicas, embora em pior situação em relação às primeiras. Também quanto aos critérios de avaliação utilizados, o grau de importância do problema é semelhante em um e em outro caso, embora aqui a coisa pareça um pouco melhor nas disciplinas pedagógicas.

Observa-se ainda que, relativamente às disciplinas de conteúdo, inexiste o problema de alunos demonstrarem maior interesse pelas disciplinas pedagógicas. Mas a situação inversa é bem diferente. Isto é, o fato de um grande número de alunos demonstrar maior interesse pelas disciplinas de conteúdo parece ser problema sério para as pedagógicas. Isso significa que os professores de métodos e técnicas de ensino não estão se mostrando capazes de motivar os alunos, da mesma maneira que os de conteúdo.

Entretanto, o domínio das matérias pelos professores parece maior nas disciplinas pedagógicas do que nas de conteúdo, a julgar pela avaliação que os alunos fazem da freqüência desse problema, em um e em outro caso.

Foram formuladas ainda algumas questões com o objetivo de detectar a opinião dos alunos a respeito de problemas curriculares nos cursos de licenciatura, bem como até que ponto de vista tais problemas justificariam ou não a reformulação dos currículos dos cursos. 0 quadro 2.46 apresenta as respostas relativas a dois problemas interrelacionados: o número de disciplinas de conteúdo e de didático-pedagógicas, bem como a carga horária atribuída às disciplinas dos cursos.

Quanto ao número de disciplinas, verificou-se que a maioria dos alunos (64,2%) acha que há deficiência no número de disciplinas pedagógicas, e que essa deficiência justificaria uma provável reformulação curricular. Essa constatação parece contraditória com as observações feitas nos capítulos anteriores, relativamente ao valor atribuído pelos alunos à formação pedagógica. Ora, se tais disciplinas não são tão importantes quanto as de conteúdo, como se explicaria que a falta de disciplinas pedagógicas apare-

ça com o mais grave problema do curso, a julgar pela incidência de respostas nesse sentido?

Relativamente ao número de disciplinas, a situação parece mais satisfatória, pois a maioria dos alunos (74,2%) julga existir problemas nesse sentido, conquanto isso não justifica uma reformulação no currículo. Constata-se, no mesmo quadro, que a carga horária das disciplinas pedagógicas é julgada como excessiva, segundo a percepção de nada menos que 39,6% dos alunos.

Estes dois problemas foram a seguir analisados em função da área de conhecimento e da natureza do estabelecimento de ensino, com objetivo de se examinar até que ponto esse seria um fenômeno generalizado. Nota-se, no quadro 2.47, que a análise por área de conhecimento não demonstra diferenças significativas. Os alunos de Ciências Humanas são os que julgam este problema como de menor gravidade, enquanto os de Ciências Exatas o julgam como sendo mais grave. Já o controle por tipo de estabelecimento revela que a situação é um pouco mais séria nas universsidades particulares e federais, ocorrendo em nível menos acentuado na universidade estadual. A carga horária (quadro 2.48) das disciplinas pedagógicas é julgada excessiva pelos alunos de Ciências Exatas, chegando a justificar uma reformulação curricular. Cerca de 52% dos alunos têm essa opinião, enquanto apenas 36,5% de Ciências Humanas pensam do mesmo modo. Por tipo de estabelecimento percebe-se que o problema é muito mais sério nas universidades federais, que chega a apresentar uma percentagem de 47,5% dos alunos justificando a reformulação curricular, tendo em vista a excessiva carga horária das disciplinas pedagógicas. Já na universidade estadual o problema parece não ocorrer e nos estabelecimentos isolados ele tem menor intensidade.

A identificação dos problemas curriculares prossegue com a tentativa de analisar a percepção dos alunos para a existência ou não de compatibilização entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas. Pediu-se a eles que opinassem sobre a existência de tal problema e suas conseqüências, em termos de justificativa ou não de uma reformulação curricular. A resposta a essa questão fornece informações importantes sobre um aspecto do problema da integração entre as disciplinas. À medida que haja interação efetiva entre as unidades, ela se reflete na possibilidade de que essa compatibilização ocorra nos dois grandes conjuntos de disciplinas através do método de ensino.

No quadro 2.49 constata-se que 66% dos alunos não denunciam falta de compatibilização entre as disciplinas, sendo que essa percentagem apresenta-se mais alta ainda nos cursos de Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Por tipo de estabelecimento de ensino ocorrem pequenas diferenças, não muito significativas. Isso sugere que, não se tendo observado diferenciações sensíveis entre as instituições federais e particulares, de um lado, e entre a universidade estadual e os estabelecimentos isolados, de outro, pode-se concluir que o problema de compatibilização não é identificado pelos alunos como problema prioritário, nem em organizações complexas, nem em estruturas de ensino mais simples.

Contudo, a maior surpresa de todo o questionário relaciona-se com a resposta à pergunta: "o currículo do curso deveria ou não ser modificado"? Com a quantidade de problemas que foram apontados pelos alunos no curso, era de se supor que um número

bem elevado iria justificar uma reformulação no currículo, pelo menos para corrigir os dois problemas mais graves mencionados: falta a carga horária excessiva das disciplinas pedagógicas atualmente existentes. No entanto, a maioria dos alunos evitou dar respostas positivas ou negativas, limitando-se a não emitir qualquer opinião (quadro 2.50). Essa constatação sugere algumas reflexões, à guisa de interpretação.

Foram também feitas perguntas sobre quem deveria propor reformulações curriculares e que pessoas ou órgãos deveriam participar dessas modificações. Essas perguntas visavam, naturalmente, a conhecer até que ponto os alunos, que se preparam para a missão de ensinar, têm consciência do papel que diferentes atores do sistema escolar devem desempenhar na reformulação curricular. A consciência da participação do corpo discente nos processos decisórios revelaria o nível de participação no âmbito da própria escola, permitindo até a identificação de interesse e/ou ainda o grau de sensibilização para outros problemas que ocorram na sociedade. No entanto, quase todos os alunos deixaram de responder às duas perguntas acima, como se pode ver nos quadros 2.51 e 2.52. Esse resultado é, de certa forma, surpreendente. Os alunos não têm opinião sobre quem deveria propor mudanças curriculares ou participar desse processo de tomada de decisão. Esse desconhecimento provavelmente está ligado a uma observação feita anteriormente, que talvez seja a noção pouco clara do conceito de currículo escolar entre os alunos dos cursos superiores, mesmo dentre aqueles que freqüentam curso de formação de professores.

Entretanto, a hipótese parece um pouco absurda se se considera, em primeiro lugar, que boa parte dos alunos já exercem atividades de magistério e, por isso mesmo, não poderiam ignorar conceito tão importante; em segundo lugar, que o curso de licenciatura tem por objetivo formar professores e, possivelmente, o conceito de currículo já deveria ter sido muitas vezes mencionado e discutido em sala de aula. Sendo, portanto, pouco provável a hipótese de absoluto desconhecimento do conceito, caberia, então, argumentar que a resposta constatada estaria encobrindo uma total alienação dos alunos frente aos problemas da escola e um total conformismo com a inexistente participação deles no processo decisório dos estabelecimentos de ensino superior. Isto apenas reflete a situação política existente na própria sociedade, onde os processos democráticos de tomada de decisão não têm sido incentivados.

Outro fato investigado foi o nível de informação que os alunos tinham do curso que freqüentavam quando o iniciaram. Para isso foram feitas duas questões: a primeira para verificar se, ao iniciarem o curso, tinham idéia clara das disciplinas que compunham o currículo de licenciatura; a segunda se quando iniciaram o curso, foram informados sobre o currículo que deveriam completar. O objetivo era saber se os alunos em geral procuraram o curso de licenciatura sabendo com clareza quais são as disciplinas que deveriam ser cursadas e a que outros requisitos deveriam se submeter; ou então se, ao iniciar o curso, tiveram acesso a esse esclarecimento através do próprio estabelecimento de ensino.

O desconhecimento das disciplinas curriculares por parte dos alunos **que** iniciaram os cursos de licenciatura é muito mais alto do que se deveria esperar. A maioria deles, ou seja, 64,3%, não sabia que disciplinas compunham o currículo, como se pode averiguar no quadro 2.53. Essa percentagem é muito acentuada em duas das universidades federais e em uma universidade particular. Nos estabelecimentos isolados e em uma.

universidade particular, um número bem maior de alunos demonstrou melhor conhecimento das disciplinas que compunham o currículo.

No entanto, o quadro 2.54 revela que, em geral, os estabelecimentos de ensino não dão orientação aos alunos, deixando aos mesmos as providências para resolverem seus próprios problemas de matrícula;ou, então, o aluno tem de buscar no quadro de avisos as respostas para as suas questões de matrículas. Observa-se que a falta de orientação de qualquer tipo é dominante em duas universidades federais e em uma universidade particular, enquanto que a orientação por meio de quadros de avisos ocorre com maior freqüência nos estabelecimentos isolados e em uma universidade particular.

A atribuição da seção de ensino para orientação acadêmica parece estar diminuindo com a adoção do sistema de créditos. Apenas 16,6% dos alunos mencionaram ser esta a orientação recebida,e em apenas uma universidade particular é utilizada a seção de ensino como fonte de informação, conquanto haja aí também uma ausência total de orientação.

A utilização do professor para orientação de alunos parece pouco usual na maioria dos estabelecimentos de ensino pesquisados. No entanto, é interessante ressaltar que um número significativo de alunos de duas universidades, uma federal e outra particular, mencionam ter recebido orientação de um professor.

Os colegiados de curso, como mecanismos de orientação acadêmica dos alunos, conquanto pouco representativos no total das instituições, assumem enorme importância em uma das universidades federais, onde 30,8% dos alunos declararam ter recebido orientação dos colegiados. Portanto, parece que os colegiados, criados como mecanismos de interação, não atuam tão intensivamente no processo de matrícula quanto seria necessário para promover melhor coordenação interdisciplinar.

Também a questão do momento em que as disciplinas pedagógicas deveriam ser ministradas no curso foi investigada. Aqui, o objetivo era conhecer a opinião do aluno sobre a famosa composição 3 + 1, ou seja, o estudo dos métodos de ensino após a conclusão dos estudos relativos ao conteúdo, ou sobre outras composições alternativas. O quadro 2.55 revela que 87, 1% dos alunos são de opinião que a melhor composição é a simultaneidade do estudo de conteúdo com as disciplinas pedagógicas, mas 57,2% acham que isso deve ocorrer desde o início do curso e outros 20,7% dizem que seria mais aconselhável a partir da metade do curso. Isso revela um desejo por parte dos alunos de que haja melhor integração entre o "que"e o "como" ensinar, ou que não haja separação tão nítida entre as duas fases do curso. No entanto, quando se introduz como variável interveniente a área de conhecimento, percebe-se que essa opinião fica mais acentuada entre os alunos de Ciências Humanas e Ciências Biológicas e apresenta-se bem menos significativa na área de Ciências Exatas. Já entre os tipos de estabelecimentos, essa mesma opinião é predominante entre os alunos da universidade estadual e universidades particulares, aparecendo muito abaixo da média total nas universidades federais.

Mas é surpreendente constatar também que 9,8% dos alunos ainda acreditam que o estudo das disciplinas pedagógicas deve ser dissociado do estudo de conteúdo. Esses

alunos são um pouco mais numerosos na área de Ciências Exatas e nas universidades federais.

Algumas razões mais comumente arroladas para que seiam as disciplinas pedagógicas ministradas depois das de conteúdo foram analisadas por área de conhecimento e tipo de estabelecimento (quadro 2.56). Percebe-se que a maioria (71,9%), coerentemente com a resposta anterior, rejeita esta possibilidade, já que o estudo de conteúdo deve estar integrado com o estudo das disciplinas pedagógicas. Contudo, um número bem maior do que o esperado, julgando-se pelas respostas do quadro anterior, respondeu que acha desejável, porque permite que os alunos recebam formação pedagógica após o completo conhecimento do conteúdo que vão lecionar, enquanto 8,5% acham desejável a separação porque permite que os alunos se dediquem ao estudo do conteúdo sem se preocupar com a formação pedagógica. É provável que os que assim estejam pensando sejam exatamente os que não pretendem seguir a carreira docente.

A análise do quadro 2.57 permite avaliar, ainda que superficialmente, a ordem em que são de fato ministradas as disciplinas pedagógicas no currículo de licenciatura. Pode-se observar que poucos alunos não cursaram ainda as disciplinas Didática Geral (7,5%), Psicologia da Educação (13,1%) e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 19 grau (15,7%), o que indica que tais disciplinas são em geral as primeiras a serem oferecidas talvez ainda nas primeiras séries do curso. Por outro lado, percebe-se que as disciplinas Didática Especial e Estrutura e Funcionamento de Ensino do 2º grau e Prática de Ensino são usualmente cursadas nos últimos anos, uma vez que aparecem com os maiores percentuais de disciplinas não freqüentadas pelos alunos que compõem a amostra : a primeira exibindo um total de 40,5%; a segunda, um total de 24,4% e a terceira, 24%.

Sumariando as constatações obtidas sobre a visão que têm os alunos de licenciatura acercados problemas curriculares de seus cursos, poder-se-ia dizer que a maioria julga que são necessárias mais disciplinas pedagógicas. Um número considerável de alunos, principalmente das universidades federais, acha que as disciplinas pedagógicas que existem têm carga horária excessiva.

Na opinião dos estudantes, a falta de compatibilização entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo, que poderia refletir a situação de interação entre as unidades, não demonstrou constituir problema sério, nem em organizações complexas e nem em organizações mais simples.

Contudo, apesar do grande número de problemas curriculares identificados que justificaria mudanças, não se obteve opinião favorável à reformulação. Isso revela, como comentado, ou uma falta de compreensão sobre o que seja um currículo escolar, o que à primeira vista parece difícil, ou poderia estar revelando uma descrença muito grande e generalizada quanto à validade das mudanças curriculares como solução dos problemas do curso.

A questão sobre quem deveria ter a responsabilidade de reformular os currículos também não parece ter importância para os alunos de licenciatura. A participação deles nesse processo não foi sequer compreendida e assumida.

Apurou-se, também, que o conhecimento que os alunos têm do curso para o qual se candidatam no ensino superior é muito baixo, ou seja , 64,3% não conheciam clara-

mente as disciplinas que compunham o currículo do curso, percentagem maior ainda nas universidades federais e em uma universidade particular. Por outro lado, se é pequeno o número de alunos informados sobre o currículo, observa-se que o esforço dos estabelecimentos para proporcionar tal informação de maneira sistemática também não é muito significativo. Na maioria dos estabelecimentos, os alunos têm de providenciar os meios para se esclarecerem sobre os cursos. Os colegiados de curso, onde existem, não parecem atuar como mecanismos importantes para tal entrosamento.

Finalmente, constatou-se que os alunos preferem que as disciplinas sejam ministradas simultaneamente com o estudo do conteúdo, e a maioria acha que isso seria melhor se ocorresse desde o início do curso. Isso revela um desejo de que não haja separação nítida entre o "como" e o que ensinar, mas que haja uma completa integração entre conteúdo e método.

QUADRO 2.1 Distribuição dos Alunos de Licenciatura, por Faixa Etária e Sexo

Faixa Etária	Sexo		Situação Sócio-Econômica (SSE)			Todos os Alunos
	M	F	Baixa	Média	Alta	
Até 21	9,7	20,9	15,4	16,8	27,1	19,0
22 e 23	19,0	26,3	19,4	24,7	30,6	25,1
24 e 25	19,0	18,3	16,2	19,8	16,9	18,4
26 a 29	28,3	17,5	24,9	19,6	14,0	19,3
30 a 39	18,7	14,0	20,0	15,8	7,6	14,8
40 a 49	4,3	2,6	3,5	2,8	2,6	2,9
50 e +	1,0	0,4	0,6	0,4	1,2	0,5
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**
N	**300**	**1.511**	**345**	**1.054**	**421**	**1.820**
Percentuais p/Categoria	**16,6**	**83,4**	**19,0**	**57,9**	**23,1**	**100,0**

Obs: o número total de casos por sexo não confere com o total de alunos, porque nove deixaram de responder à pergunta "sexo".

QUADRO 2.2 — Estado Civil dos Alunos, por Sexo e Área de Conhecimento

Estado Civil	Sexo		Área de Conhecimento					Todos os Alunos
	M	F	CE	CB	CH	L	CEB	
Solteiros	73,0	72,7	67,2	82,1	68,5	70,4	73,9	72,6
Casados	26,7	25,7	30,2	15,8	28,9	28,5	26,1	25,9
Outros	0,3	1,3	1,7	1,2	1,3	1,0	–	1,2
Sem resposta	–	0,3	0,9	1,0	1,3	0,1	–	0,2
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
N	**300**	**1.511**	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**	**1. 820**

QUADRO 2.3 — Origem Educacional dos Alunos de Licenciatura: Escolarização dos Pais e das Mães

Nível de Escolarização	Pais			Mães		
	N	% Simples	% Acumulada	N	% Simples	% Acumulada
Analfabetos	38	2,1	2,1	61	3,4	3,4
Alfabetizados (sem escola)	128	7,0	9,1	137	7,5	10,9
Primário	867	47,0	56,7	898	49,3	60,2
Ginasial	356	19,6	76,3	322	17,7	77,9
Colegial	196	10,8	87,1	332	18,2	96,1
Superior	207	11,4	98,5	56	3,1	99,2
Sem resposta	28	1,5	100,0	14	0,8	100,0
TOTAL	**1.820**	**100,0**	–	**1.820**	**100,0**	–
Média	**6,51**			**5,93**		

QUADRO 2.4 — Ocupações dos Pais e das Mães dos Alunos de Licenciatura

Ocupações	Ocupação dos Pais		Ocupação das Mães	
	N	%	N	%
Proprietários e altos cargos de direção	547	30,1	20	1,1
Profissionais liberais e téc. de nível superior	120	6,6	34	1,9
Cargos médios de direção	441	24,2	64	3,5
Técnicos de nível intermediário	241	13,2	205	11,3
Ocupações não manuais de rotina	72	4,0	34	1,9
Supervisão de trabalho manual	27	1,5	2	0,1
Ocupações manuais especializadas	215	11,8	67	3,7
Ocupações manuais não especializadas	82	4,5	105	5,8
Outras	2	0,1	0	0
Sem resposta	73	4,0	1289	70,8
TOTAL	**1.820**	**100,0**	**1820**	**100,1**

QUADRO 2.5 — Renda Média Mensal da Família Paterna dos Alunos de Licenciatura (Soma da Renda de Todos os Alunos

Classes de Renda(Cr$)	N	Percentual	
		Simples	Acumulado
Até 2.000	130	8,9	8,9
De 2.001 a 4.000	267	18,4	27,3
De 4.001 a 6.000	270	18,6	45,9
De 6.001 a 8.000	206	14,2	60,1
De 8.001 a 10.000	186	12,8	72,9
De 10.001 a 20.000	260	17,8	90,7
De 20.001 a 30.000	81	5,6	96,3
De 30.001 a 40.000	23	1,6	98,9
De mais de 40.001	32	2,2	100,1
TOTAL	**1.455**	**100,1**	–
Sem Resposta	**365**	–	–
Total Geral	**1.820**	–	–
Renda Média Familiar	**9.702,40***		

* Excluídos os sem resposta.

QUADRO 2.6 — *Status* Sócio Econômico dos Alunos de Licinciatura, por Sexo

	Sexo		Tipos de Estabelecimento				Todos os Alunos
	M	F	UF	UE	UP	EI	
Baixa	27,0	17,4	19,5	32,6	15,6	19,8	19,0
Média	54,0	58,6	58,4	58,1	53,2	63,5	57,9
Alta	19,0	24,0	22,1	9,3	31,0	16,7	23,1
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**100,0**
N	300	1.511	630	86	630	474	1.820

Obs: O número total de casos não coincide porque nove alunos deixaram de responder à pergunta "sexo".

QUADRO 2.7 — Distribuição Percentual dos Alunos de Licenciatura, por Curso Secundário de Origem, Sexo e Situação Sócio Econômica

Curso Secundário	Sexo		Situação Sócio-Econômica			
	M	F	Baixa	Média	Alta	Todos os Alunos
Normal	4,7	55,7	45,5	51,4	38,2	47,3
Científico	57,0	30,3	31,3	32,5	42,8	34,7
Comercial	13,3	4,4	7,2	6,5	3,1	5,9
Clássico	6,7	3,4	4,9	2,9	5,7	4,0
Madureza	9,3	2,5	5,8	2,8	3,8	3,6
Industrial	4,3	0,5	2,0	0,9	1,0	1,1
Outros	4,7	3,2	3,2	2,9	5,5	3,5
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**99,9**	**99,9**	**100,1**	**100,1**

QUADRO 2.8 — Estabelecimento e Turno de Freqüência ao Curso Secundário, por Situação Sócio-Econômica dos Alunos

Estabelecimento e Turno	Situação Sócio-Econômica			
	Baixa	Média	Alta	Todos os Alunos
Público diurno	32,8	37,3	26,8	34,0
Público noturno	21,4	15,7	5,5	14,5
Privado diurno	22,6	29,8	57,5	34,8
Privado noturno	16,5	12,1	5,0	11,3
Sem resposta	6,7	5,0	5,2	5,4
TOTAL	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**
N	**345**	**1.054**	**421**	**1.820**

QUADRO 2.9 - Estabelecimento e Turno de Freqüência dos Alunos no Curso Secundário Comparados com o Tipo de Estabelecimento em que Freqüentam o Curso Superior

Estabelecimento e Turno do Curso Secundário	Tipos de Estabelecimento				Total	N
	UF	UE	UP	EI		
Público diurno	42,8	3,2	25,4	28,6	100,0	619
Público noturno	26,6	13,7	28,1	31,6	100,0	263
Privado diurno	33,0	1,9	44,6	20,5	100,0	634
Privado noturno	28,6	6,8	34,0	30,6	100,0	206

QUADRO 2.10 — Alunos que Freqüentaram Cursinhos Preparatórios ao Vestibular, Segundo a Situação Sócio-Econômica, o Estabelecimento e Turno de Freqüência ao Curso Secundário e a Área de Conhecimento

	Situação Sócio-Econômica			Estabelecimento e Turno				Área de Conhecimento					
	Baixa	Média	Alta	Público Diurno	Público Noturno	Privado Diurno	Privado Noturno	CE	CB	CH	L	CEB	Todos os Alunos
Não freqüentou	67,5	54,6	47,0	61,7	65,0	47,0	52,9	47,4	38,3	65,5	58,2	69,6	55,3
Menos de 1 ano	25,5	33,7	37,1	28,3	28,5	38,5	37,4	30,2	39,2	27,5	34,2	21,7	32,9
1 a 2 anos	5,5	9,4	14,7	8,7	6,1	13,2	8,3	18,1	19,1	5,4	6,6	8,7	9,9
Mais de 2 anos	0,3	1,0	0,5	1,0	–	0,8	0,5	1,7	2,2	0,4	0,1	–	0,8
Sem resposta	1,2	1,3	0,7	0,3	0,4	0,6	1,0	2,6	1,2	1,3	0,8	–	1,2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,1	100,1	100,0	100,0	100,1	99,9	100,0	100,1

QUADRO 2.11 - Opção do Aluno no Vestibular

Opção	Área de Conhecimento					Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CB	
1ª	92,2	88,3	87,2	93,5	82,6	90,2
2ª	7,8	11,7	12,8	6,5	17,4	9,9
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**

QUADRO 2.12 — Distribuição Percentual das Áreas de Concentração dos Alunos, por Sexo

Área de Concentração	Percentagem sobre o Total de cada Categoria de Sexo		Percentagem por Área de Concentração			Todos os Alunos
	M	F	M	F	Soma	
Ciências Exatas	13,7	4,9	35,7	64,3	100,0	6,4
Ciências Biológicas	34,7	20,6	25,0	75,0	100,0	23,0
Ciências Humanas	22,7	31,7	12,4	87,6	100,0	30,2
Letras	26,7	41,7	11,3	88,7	100,0	39,2
Ciências Exatas e Biológicas	2,3	1,1	30,4	69,6	100,0	1,3
TOTAL	**100,1**	**100,0**	**16,6**	**83,4**	**100,0**	**100,1**
SOMA	**300**	**1.511**	**300**	**1.511**	**1.811**	**1.811**

QUADRO 2.13 — Distribuição Percentual dos Alunos de Licenciatura, por Área de Conhecimento e *Status* Sócio-Econômico

Área de Conhecimento	Percentual Relativamente a cada Área de Concentração, por SSE				Percentual Relativamente a cada Nível SSE			Todos os Alunos
	Baixo	Médio	Alto	Soma	Baixo	Médio	Alto	
Ciências Exatas	22,4	50,9	26,7	100,0	7,5	5,6	7,4	6,4
Ciências Biológicas	17,0	59,3	23,7	100,0	20,6	23,5	23,5	23,0
Ciências Humanas	19,0	61,1	19,9	100,0	30,4	32,1	26,1	30,2
Letras	19,0	55,8	25,2	100,0	39,1	37,6	42,5	39,2
Ciências Exatas e Biológicas	34,8	56,5	8,7	100,0	2,3	1,2	0,5	1,3
TOTAL	**19,0**	**57,9**	**23,1**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**

QUADRO 2.14 — Opinião dos Alunos para Explicar a Existência de Maior Percentual de Mulheres no Magistério de 1? e 2° Graus, Segundo o Sexo e [a] Faixa Etária

Respostas	Sexo		Faixa Etária				Todos os Alunos
	M	F	Até 23	24/25	30/39	40 e +	
Profissão que permite horário mais compatível com atividades domésticas	19,1	35,6	35,2	33,1	27,7	20,0	32,7
Profissão compatível com características psicológicas femininas	20,1	25,3	23,8	23,1	27,7	35,0	24,5
Profissão com salários relativamente baixos	27,0	14,4	15,5	17,0	19,3	8,3	16,4
Profissão mais facilmente aceita pelos maridos ou pais	20,7	13,8	13,5	15,3	16,1	21,7	14,8
Atividade do magistério é uma extensão do lar	9,1	8,1	8,4	8,5	8,0	13,3	8,6
Cursos que preparam para o magistério são mais fáceis	4,0	2,8	3,6	3,0	1,2	1,7	3,0
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

QUADRO 2.15 - Opinião dos Alunos sobre as Possibilidades de Emprego na Área, Segundo a Origem Sócio Econômica e a Área de Conhecimento

Respostas	SES			Área de Conhecimento					Todos os Alunos
	B	M	A	CE	CB	CH	L	CEB	
Muitas	17,7	17,9	13,1	43,1	22,7	7,8	14,5	60,9	16,8
Algumas	42,6	41,8	43,0	36,2	47,1	42,1	41,0	26,1	42,3
Poucas	34,5	38,3	41,6	18,1	28,9	46,8	41,4	13,0	38,4
Nenhuma	2,9	1,5	1,9	2,6	0,5	2,7	2,0	–	1,9
Sem resposta	2,3	0,4	0,5	–	0,7	0,5	1,1	–	0,8
TOTAL	**100,0**	**99,9**	**100,1**	**100,0**	**99,9**	**99,9**	**100,0**	**100,0**	**100,2**

QUADRO 2.16 — Opinião dos Alunos de Licenciatura sobre as Possibilidades de Emprego na Área, Segundo as Cidades onde se Localizam os Estabelecimentos

Perguntas	Respostas	Belo Horizonte	Vitória	Goiânia	Corumbá e Aquidauana	Uberaba	Ubá	Colatina	Campo Grande	Todos os Alunos
Possibilidades de emprego na área	Muitas	12,9	19,6	11,9	33,7	19,3	14,3	16,1	34,2	16,8
	Algumas	43,8	33,5	40,6	39,5	43,0	14,3	50,9	42,3	42,3
	Poucas	41,1	39,7	45,6	19,8	36,9	71,4	30,4	22,5	38,4
	Nenhuma	1,3	6,7	1,1	3,5	0,8	–	1,8	0,9	1,9
	Sem resposta	0,9	0,6	0,8	3,5	–	–	0,9	–	0,7
	TOTAL	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**99,9**	**100,1**
Tendências sobre as oportunidades de emprego	Aumentar muito	12,2	18,4	16,9	26,7	19,7	14,3	16,1	35,1	16,8
	Aumentar pouco	36,8	24,0	38,7	27,9	36,9	57,1	39,3	33,3	35,4
	Manter-se constante	20,4	26,3	23,0	17,4	27,0	–	26,8	23,4	22,6
	Reduzir	29,9	30,2	19,2	25,6	16,0	28,6	17,0	8,1	24,2
	Sem resposta	0,7	1,1	2,3	2,3	0,4	–	0,9	–	1,0
	TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**99,9**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**99,9**	**100,0**

QUADRO 2.17 — Opinião dos Alunos sobre o Magistério

Afirmações sobre o Magistério	Respostas			Grau de Concordância						
	Concordam	Concordam em Parte	Discordam	S/R	Sexo		SES			Total Geral
					F	M	B	M	A	
Permite lidar com pessoas mais do que com coisas	79,5	15,7	2,6	2,3	0,86	0,90	0,89	0,89	0,89	0,89
Tem-se oportunidade de ser útil aos outros	75,8	19,6	2,7	1,9	0,87	0,87	0,88	0,89	0,83	0,87
Tem-se oportunidade de novas experiências	66,5	28,6	3,5	1,4	0,82	0,82	0,82	0,83	0,83	0,82
Pode-se ser criador e original	40,2	47,3	8,5	4,0	0,66	0,67	0,67	0,66	0,67	0,67
Tem-se oportunidade de exercer liderança	32,9	46,7	17,1	3,4	0,63	0,57	0,56	0,59	0,57	0,58
Traz prestígio, respeito e consideração	10,4	54,7	32,7	2,2	0,43	0,38	0,40	0,40	0,35	0,39
Possibilita um futuro estável e seguro	3,8	26,8	66,6	2,8	0,18	0,8	0,18	0,19	0,15	0,18
Fica-se relativamente livre da direção de outras pessoas	3,1	19,9	74,7	2,3	0,17	0,13	0,14	0,13	0,13	0,13
Proporciona boa remuneração	0,7	10,5	85,7	3,1	0,10	0,005	0,007	0,06	0,06	0,06

QUADRO 2.18 — Alunos que Pretendem ou não Seguir a Carreira de Magistério, Segundo o Sexo e a Situação Sócio-Econômica

Pretensão de Seguir Carreira	SSE			Sexo		Todos os Alunos
	Baixa	Média	Alta	M	F	
Sim	70,7	69,6	60,8	68,0	67,6	67,9
Não	26,7	29,1	38,0	29,0	31,2	30,7
Não sabe	2,6	1,2	1,2	3,0	1,2	1,4
TOTAL	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

OUADRO 2.19 — Razões pelas quais os Alunos não Desejam Seguir a Carreira de Magistério, Segundo a Idade, o Sexo e a Ocupação Atual

Razões	Idade				Sexo		Ocupação Atual					Todos os Alunos
	Menos de 23	24 a 29	30 a 39	40 e +	M	F	Professor 1ª a 4ª S.	Professor 5ª a 8ª S.	Profes. Outros Graus	Diret. Escola	Outros	
Professor ganha pouco	33,5	53,9	67,6	36,4	59,5	45,9	76,5	85,1	68,3	85,7	34,2	48
Exerce outra profissão	22,6	22,2	16,2	45,5	22,8	19,3	4,3	–	4,9	–	28,1	19
Não gosta de ensinar	25,9	10,8	10,3	9,1	2,5	20,8	4,3	5,6	7,3	–	23,5	17
Carreira instável	9,9	6,6	1,5	–	10,1	6,6	4,3	5,6	7,3	–	8,1	7
Professor tem pouco prestígio	3,3	3,6	1,5	9,1	2,5	3,4	4,3	–	7,3	14,3	2,9	3
Professor tem muito trabalho	2,4	1,8	1,5	–	1,3	2,1	4,3	1,9	–	–	1,9	2
Professor leva trabalho para casa	2,4	1,2	1,5	–	1,3	1,8	2,1	1,9	4,9	–	1,3	1
TOTAL	100,0	100,1	100,0	100,1	100,0	99,9	100,1	100,1	100,0	100,0	100,0	100,0
N	212	167	68	11	79	380	47	54	41	7	310	459

QUADRO 2.20 — Razões dos Alunos para Escolha do Magistério como Profissão

Razões	Influência					Grau de Influência
	Muita	Pouca	Quase Nada	Nada	Soma	
Gosto pelo relacionamento humano	78,7	15,0	3,7	2,6	100,0	2,70
Gosto por dar aulas	76,6	18,7	2,3	2,4	100,0	2,70
Busca de cultura geral	67,9	21,0	5,1	5,9	99,9	2,51
Possibilidade de dar margem à criatividade	52,4	28,9	9,7	9,1	100,1	2,24
Possibilidade de trabalhar antes de terminar o curso	28,1	30,8	12,3	28,8	100,0	1,58
Possibilidade de conseguir emprego	23,2	35,3	16,2	25,4	100,1	1,56
Expectativa de boa remuneração	14,4	29,0	19,3	37,4	100,1	1,08
Facilidade de passar no vestibular	13,2	23,3	15,0	48,5	100,0	0,88
Poucas alternativas de curso superior na cidade	12,4	18,8	11,0	57,8	100,0	0,86
Busca de prestígio	6,0	24,2	17,4	52,4	100,0	0,84
Sugestão do orientador vocacional	12,9	13,5	8,1	65,5	100,0	0,70
Suposição de que o curso seria fácil	7,0	15,2	11,3	66,5	100,0	0,63

QUADRO 2.21 — Razões dos Alunos para Escolha do Curso de Licenciatura, Segundo a Condição ou não de Trabalhar e a Pretensão de Seguir Carreira

Razões	Condições de Trabalho				Pretensão de Seguir Carreira		Sexo		Idade				Todos os Alunos
	Trabalha Atualmente	Nunca Trabalhou	Deixou para Estudar	Deixou por Outras Razões	Sim	Não	M	F	Até 23 Anos	De 24 a 29 Anos	De 30 a 39 Anos	40 e Mais	
Outras razões	47,6	50,0	36,6	54,3	52,4	43,4	44,1	50,6	50,9	48,5	45,9	55,6	49,7
Dá acesso a outra carreira	26,4	18,8	26,9	14,8	15,4	29,2	33,1	17,1	22,7	19,4	13,1	12,7	19,4
Melhores oportunidades de emprego	7,0	7,4	5,8	6,8	8,8	3,8	5,0	7,7	5,0	6,7	13,4	14,3	7,3
Oferece horário de aula mais conveniente	3,1	7,1	7,7	4,9	7,2	4,8	6,0	6,4	5,5	7,0	7,8	6,3	6,4
É mais curto	2,6	2,4	7,7	3,1	2,6	2,7	2,0	2,4	2,4	1,7	5,6	1,6	2,6
Foi aconselhado pela família	3,1	2,2	1,9	3,7	1,8	3,9	0,3	2,9	2,8	2,5	1,5	1,6	2,4
Foi sugerido pelo orientador vocacional	1,3	1,5	–	3,7	1,5	2,2	1,0	1,8	1,6	2,2	0,7	–	1,7
É o único existente na cidade	0,4	1,8	3,8	0,6	1,3	2,0	0,7	1,8	1,0	2,5	1,1	1,6	1,6
Dá mais prestígio	1,3	1,5	1,9	1,2	1,5	1,4	2,0	1,4	1,3	1,6	1,9	1,6	1,4
É mais barato	0,9	1,2	1,9	1,2	1,4	0,4	1,3	1,1	0,8	1,6	1,5	–	1,2
Tem melhores professores	0,9	1,0	1,9	1,2	1,4	0,2	0,3	1,1	1,3	0,4	1,1	3,2	1,0
Sem resposta	3,1	3,4	–	2,5	3,9	2,9	2,4	3,4	3,1	3,2	4,5	1,6	3,2
TOTAL	**99,9**	**100,1**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,1**	**99,9**	**100,1**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,1**	**100,0**

QUADRO 2.22 - Utilidade da Formação Pedagógica do **Professor de 1? e** 29 **Graus, Segundo o Sexo e a Pretensão de Seguir Carreira** do **Magistério** (Em Percentagens)

Opinião dos Alunos	Sexo		Pretende Seguir Carreira			Todos os Alunos
	M	F	Sim	Não	S/R	
Desnecessária quando o professor conhece bem o conteúdo	1,0	1,0.	1,1	0,9	1,0	1,0
Desnecessário, pois ensinar é bom senso e característica de personalidade	4,4	2,8	3,1	2,7	1,0	3,1
É útil se aliada a um bom conhecimento	31,1	27,4	28,1	27,6	22,5	27,9
É indispensável, pois não basta conhecer bem o conteúdo: é preciso também saber ensinar	58,4	64,7	63,2	65,0	69,6	63,8
É mais necessária que o conhecimento do conteúdo, pois saber ensinar é mais importante que conhecer o conteúdo	5,1	4,1	4,4	3,8	5,9	4,2
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
N	**296**	**1.487**	**1.216**	**551**	**25**	**1.792**

QUADRO 2.23 — Opinião dos Alunos sobre a Importância do Conhecimento do Conteúdo da Matéria e do Domínio de Métodos e Técnicas de Ensino, Segundo o Status Sócio-Econômico

Opinião	Conteúdo da Matéria				Métodos e Técnicas de Ensino			
	SSE Baixo	SSE Médio	SSE Alto	Todos os Alunos	SSE Baixo	SSE Médio	SSE Alto	Todos os Alunos
Indispensável	74,5	77,1	85,7	78,6	51,3	46,2	43,7	46,6
Importante	18,6	16,2	10,5	15,3	40,3	46,6	50,1	46,2
Dispensável	0,3	0,9	0,4	0,7	3,0	2,1	3,1	2,3
Sem resposta	6,7	5,8	3,3	5,4	6,4	5,1	3,1	4,9
TOTAL	**100,1**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
N	**345**	**1.054**	**421**	**1.820**	**345**	**1.054**	**421**	**1.820**

QUADRO 2.24 - Opinião dos Alunos sobre a Importância do Conhecimento do Conteúdo da Matéria e do Domfnio dos Métodos e Técnicas de Ensino, por Faixas Etárias (Em Percentagens)

Opinião	Conteúdo da Matéria				Métodos e Técnicas de Ensino			
	Até 24 Anos	24 a 29 Anos	30 a 39 Anos	40 anos e Mais	Até 24 Anos	24 a 29 Anos	30 a 39 Anos	40 anos e Mais
Indispensável	80,9	77,0	76,9	75,0	45,3	44,2	55,2	53,1
Importante	14,3	16,0	16,8	15,6	48,5	47,5	37,7	39,1
Dispensável	0,5	0,7	1,1	–	2,9	1,9	2,3	–
Sem resposta	4,4	6,3	5,2	9,4	3,4	6,4	4,9	7,8
TOTAL	**100,1**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**100,1**	**100,0**
N	**800**	**688**	**268**	**64**	**800**	**688**	**268**	**64**

QUADRO 2.25 — Opinião dos Alunos sobre a Importância do Conhecimento do Conteúdo da Matéria e do Domínio de Métodos e Técnicas de Ensino, por Área de Conhecimento (Em Percentagens)

Opinião	Conteúdo da Matéria					Métodos e Técnicas de Ensino				
	CE	CB	CH	L	CEB	CE	CB	CH	L	CEB
Indispensável	83,6	80,1	74,1	80,6	73,9	38,8	49,3	45,3	47,2	39,1
Importante	13,8	13,9	19,0	13,2	26,1	52,6	43,3	45,8	46,8	60,9
Dispensável	0,9	1,0	0,9	0,3	–	6,9	2,9	2,7	1,0	–
Sem resposta	1,7	5,0	6,0	5,9	–	1,7	4,5	5,8	5,1	–
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,1**	**100,0**
N	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**

QUADRO 2.26 — Grau de Importância das Disciplinas Pedagógicas, Segundo a Opinião dos Alunos que já Cursaram tais Disciplinas

Disciplinas	Grau de Importância	Importância Atribuída às Disciplinas (%)					N
		Indispensável	Importante	Dispensável	Inútil	Soma	
Prática de Ensino	2,39	48,4	45,2	3,7	2,7	100,0	1.230
Psicologia da Aprendizagem	2,36	44,7	50,0	2,6	2,6	99,9	1.303
Psicologia da Educação	2,35	43,2	50,9	3,7	2,2	100,0	1.481
Psicologia da Adolescência	2,34	43,7	50,1	3,0	3,1	100,0	1.253
Didática Especial	2,31	42,6	49,9	3,3	4,1	99,9	821
Didática Geral	2,24	34,3	57,9	5,8	2,0	100,0	1.573
Estrutura e Funcionamento de 2º Grau	1,98	21,1	61,0	12,3	5,5	99,9	1.225
Estrutura e Funcionamento de 1º Grau	1,94	18,9	62,1	13,6	5,3	99,9	1.422

QUADRO 2.27 — Utilidade dos Conhecimentos Adquiridos no Trabalho para o Curso de Licenciatura, Segundo as Áreas de Conhecimento e as Ocupações Atuais

Ocupação	Área de Conhecimento	Utilização					Total	N
		Muita	Pouca	Quase Nada	Nada	S/R		
Professor de 1º e 2º graus	CEX	54,8	32,3	12,9	–	–	100,0	31
	CB	69,1	24,7	2,1	3,1	1,0	100,0	97
	CH	58,1	25,1	7,0	8,4	1,3	99,9	227
	L	59,9	25,2	7,4	6,4	1,0	99,9	202
	CEB	87,5	12,5	–	–	–	100,0	8
Outros cargos de magistério	CEX	63,3	23,3	10,0	3,3	–	99,9	30
	CB	59,6	21,2	7,7	7,7	3,8	100,0	52
	CH	64,9	21,6	10,8	2,7	–	100,0	37
	L	62,7	25,5	7,8	2,0	2,0	100,0	51
	CEB	100,0	–	–	–	–	100,0	1
Outras ocupações	CEX	10,5	15,8	21,0	52,6	–	99,9	19
	CB	26,7	26,0	6,9	39,7	0,8	100,1	131
	CH	25,8	28,5	15,4	29,2	1,2	100,1	260
	L	30,4	28,8	14,7	24,5	1,6	100,0	312
	CEB	35,7	28,6	14,3	21,4	–	100,0	14

QUADRO 2.28 - Nivel de Interesse dos Alunos nas Disciplinas de Conteúdo e Pedagógicas, Segundo a Pretensão dos Alunos em Seguir Carreira de Magistério (Em Percentagens)

Nível de Interesse	Disciplinas de Conteúdo			Disciplinas Pedagógicas		
	Pretende Seguir Carreira	Não Pretende Seguir Carreira	Total	Pretende Seguir Carreira	Não Pretende Seguir Carreira	Total
Muito alto	38,7	29,5	35,6	19,6	6,3	15,6
Alto	42,6	42,9	42,7	38,7	24,0	34,1
Médio	17,2	24,0	19,3	33,9	51,7	39,4
Baixo	0,4	2,3	1,0	6,0	16,5	9,3
Sem resposta	1,1	1,3	1,3	1,8	1,6	2,0
TOTAL	100,0	100,0	99,9	100,0	100,1	100,1
N	1.234	559	1.820 *	1.234	559	1.820 *

* Incluí os que não responderam à pergunta "pretende ou não seguir carreira".

QUADRO 2.29 — Nível de Interesse dos Alunos nas Disciplinas de Conteúdo e Pedagógicas, por Área de Concentração (Em Percentagens)

Nível de Interesse	Disciplinas de Conteúdo					Disciplinas Pedagógicas				
	CE	CB	CH	L	CEB	CE	CB	CH	L	CEB
Muito alto	42,2	41,4	33,3	33,1	30,4	16,4	10,5	16,6	16,9	13,0
Alto	43,1	42,8	42,1	43,0	47,8	33,6	30,9	32,9	36,5	47,8
Médio	13,8	13,6	22,4	21,8	17,4	42,2	44,3	39,4	36,3	30,4
Baixo	0,9	1,2	0,9	1,0	4,3	7,8	13,4	8,1	8,0	8,7
Sem resposta	0	1,0	1,3	1,7	0	0	1,0	2,9	2,3	0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,1	99,9	100,0	100,0	100,0	100,1	99,9
N	116	418	553	710	23	116	418	553	710	23

QUADRO 2.30 — Nível de Interesse nas Disciplinas de Conteúdo e Pedagógicas, Segundo os Tipos de Estabelecimento

Nível de Interesse	Disciplinas de Conteúdo					Disciplinas Pedagógicas				
	UF	UE	UP	EI	Total	UF	UE	UP	EI	Total
Muito alto	32,1	23,3	40,8	35,7	35,6	14,4	14,0	14,9	17,1	15,3
Alto	47,0	41,9	38,7	42,6	42,7	34,0	47,7	31,3	35,4	34,1
Médio	18,6	29,1	18,3	20,0	19,3	38,4	27,9	41,6	39,9	39,4
Baixo	1,0	3,5	1,3	0,4	1,0	11,3	8,1	10,3	5,5	9,3
Sem resposta	1,4	2,3	1,0	1,3	1,3	1,9	2,3	1,9	2,1	2,0
TOTAL	**100,1**	**100,1**	**100,1**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**
N	**630**	**86**	**630**	**474**	**1.820**	**630**	**86**	**630**	**474**	**1.820**

QUADRO 2.31 — Opinião sobre o Nivel de Aprendizagem nas Disciplinas de Conteúdo e Pedagógicas, Segundo a Pretensão dos Alunos de Seguir ou não a Carreira de Magistério

	Disciplinas de Conteúdo			Disciplinas Pedagógicas		
Nível de Aprendizagem	Pretende Seguir Carreira	Não Pretende Seguir Carreira	Total	Pretende Seguir Carreira	Não Pretende Seguir Carreira	Total
Muito alto	5,6	3,2	4,8	4,3	2,9	3,8
Alto	32,7	29,7	31,5	30,5	18,1	26,4
Médio	57,8	67,5	59,0	56,0	62,3	57,9
Baixo	2,6	4,5	3,3	7,3	15,4	9,9
Sem resposta	1,3	1,1	1,4	1,9	1,4	2,0
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,0**
N	**1.234**	**559**	**1.820**	**1.234**	**559**	**1.820**

QUADRO 2.32 – Opinião dos Alunos sobre o Nível de Aprendizagem nas Disciplinas de Conteúdo e Pedagógicas, por Área de Conhecimento (Em Percentagens)

Nível de Aprendizagem / Área de Conhecimento	Disciplinas de Conteúdo					Disciplinas Pedagógicas				
	CE	CB	CH	L	CEB	CE	CB	CH	L	CEB
Muito alto	7,8	5,7	5,1	3,7	4,3	6,9	4,5	4,0	2,5	8,7
Alto	31,9	40,0	27,7	29,2	43,5	28,4	31,1	21,7	26,3	43,5
Médio	56,0	50,5	62,9	61,5	52,2	51,7	50,2	62,7	60,1	43,5
Baixo	4,3	2,6	3,4	3,5	0	12,1	12,7	9,4	8,5	4,3
Sem resposta	0	1,2	0,9	2,1	0	0,9	1,4	2,2	2,5	0
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**99,9**	**100,0**
N	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**

QUADRO 2.33 — Opinião dos Alunos sobre o Nivel de Aprendizagem nas Disciplinas de Conteúdo e Pedagógicas, por Tipos de Estabelecimento (Em Percentagens)

Nível de Aprendizagem / Área de Conhecimento	Disciplinas de Conteúdo				Disciplinas Pedagógicas			
	UF	UE	UP	EI	UF	UE	UP	EI
Muito alto	4,8	4,7	5,2	4,4	3,5	4,7	4,0	3,8
Alto	30,0	30,2	34,6	29,7	27,1	24,4	27,1	24,7
Médio	60,0	59,3	55,9	61,6	56,2	60,5	56,3	61,8
Baixo	3,5	3,5	3,2	3,2	11,1	8,1	10,8	7,4
Sem resposta	1,7	2,3	1,1	1,1	2,1	2,3	1,7	2,3
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**99,9**	**100,0**
N	**630**	**86**	**630**	**474**	**630**	**86**	**630**	**474**

QUADRO 2.34 — Nivel de Preparação que os Alunos vêm Recebendo nas Disciplinas do Curso, Segundo a Pretensão de Seguir ou não a Carreira de Magistério

Nível de Preparação	Disciplinas de Conteúdo			Disciplinas Pedagógicas		
	Pretendem Seguir Carreira	Não Pretendem Seguir Carreira	Total	Pretendem Seguir Carreira	Não Pretendem Seguir Carreira	Total
Muito alto	5,6	5,4	5,5	4,7	2,3	3,9
Alto	25,5	22,4	24,5	22,0	17,5	20,5
Médio	59,0	57,8	58,6	58,0	59,2	58,4
Baixo	8,5	13,4	10,0	12,9	19,0	14,7
Sem resposta	1,4	1,1	1,4	2,4	2,0	2,4
TOTAL	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**99,9**
N	**1.234**	**559**	**1.820**	**1.234**	**559**	**1.820**

QUADRO 2.35 — Nivel de Preparação que os Alunos vêm Recebendo nas Disciplinas do Curso, Segundo as Áreas de Conhecimento

Nível de Preparação	Disciplinas de Conteúdo					Disciplinas Pedagógicas				
	CE	CB	CH	L	CEB	CE	CB	CH	L	CEB
Muito alto	13,8	5,7	5,1	4,1	13,0	5,2	3,6	4,7	3,2	4,3
Alto	25,9	29,7	19,9	24,2	39,1	26,7	20,6	19,0	20,8	17,4
Médio	48,3	56,0	63,7	58,3	47,8	48,3	58,4	58,8	59,3	73,9
Baixo	12,1	7,4	10,1	11,4	–	18,1	15,8	14,3	14,2	4,3
Sem resposta	–	1,2	1,3	2,0	–	1,7	1,7	3,3	2,4	–
TOTAL	**100,1**	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,1**	**100,1**	**99,9**	**99,9**
N	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**

Nível de Preparação	Disciplinas de Conteúdo				Disciplinas Pedagógicas			
	UF	UE	UP	EI	UF	UE	UP	EI
Muito alto	6,2	9,3	4,6	5,1	4,3	3,5	3,7	3,8
Alto	20,0	33,7	23,5	30,0	22,2	38,4	14,9	22,6
Médio	59,2	47,7	60,6	57,2	57,0	47,7	59,8	60,3
Baixo	13,5	5,8	10,0	6,1	14,1	7,0	19,7	10,3
Sem resposta	1,1	3,5	1,3	1,7	2,4	3,5	1,9	3,0
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**100,0**
N	**630**	**86**	**630**	**474**	**630**	**86**	**630**	**474**

QUADRO 2.37 — Problemas que Ocorrem no Curso como um Todo com mais Freqüência e são mais Prejudiciais (Em Percentagens)

Problemas	Ocorrem Sempre e são Prejudiciais	Ocorrem às Vezes e são Prejudiciais	Ocorrem Sempre mas não são Prejudiciais	Ocorrem às Vezes mas não são Prejudiciais	Não Ocorrem	Sem Resposta	Grau de Importância
Alunos não pretendem ser professores	63,2	20,2	5,5	5,1	3,4	2,6	3,29
Professores de disciplinas de conteúdo dão pouca importância às disciplinas pedagógicas	34,5	44,9	15,1	–	–	5,5	3,03
Aulas são ministradas em prédios distantes	29,1	50,7	12,5	–	–	7,8	2,94
Alunos têm pouco tempo para estudar	11,5	67,9	13,5	–	–	7,1	2,76
Programas das disciplinas pedagógicas e de conteúdo não estão integrados	18,0	13,5	8,3	15,1	41,3	3,9	1,44
Professores de disciplinas pedagógicas dão pouca importância às discip. conteúdo	23,2	5,6	8,2	4,9	54,7	3,3	1,31

Respostas â Pergunta:

QUADRO 2.38 - Os Alunos na Verdade não Pretendem ser Professores, por Área de Conhecimento e Tipos de Estabelecimento

Resposta	Área de Conhecimento					Tipos de Estabelecimento				Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Ocorrem sempre e são prejudiciais	68,1	55,5	65,5	65,5	56,5	61,3	55,8	65,6	64,1	63,2
Ocorrem às vezes e são prejudiciais	19,0	27,5	16,5	19,3	8,7	22,2	22,1	19,7	17,7	20,2
Ocorrem sempre, mas não são prejudiciais	6,9	4,5	6,1	5,4	8,7	5,7	8,1	3,8	7,2	5,5
Ocorrem às vezes, mas não são prejudiciais	3,4	8,4	4,7	3,4	17,4	4,1	7,0	6,0	4,9	5,1
Não ocorre o problema	1,7	3,8	3,6	3,0	8,7	2,7	4,7	3,7	3,6	3,4
Sem resposta	0,9	0,2	1,6	3,5	–	4,0	2,3	1,3	2,5	2,6
TOTAL	**100,0**	**99,9**	**100,1**	**100,1**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**100,0**
N	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**	**630**	**86**	**630**	**474**	**1.820**

Respostas à Pergunta:

QUADRO 2.39 — Os Professores das Disciplinas de Conteúdo dão Pouca Importância às Disciplinas **Pedagógicas**

Resposta	Área de Conhecimento					Tipos de Estabelecimento				Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Ocorrem sempre e são prejudiciais	41,4	29,4	32,2	38,7	13,0	46,0	25,6	33,3	22,2	34,5
Ocorrem às vezes e são prejudiciais	38,8	49,5	44,8	42,8	56,5	32,7	57,0	41,1	59,9	44,9
Ocorrem sempre, mas não são prejudiciais	17,2	17,9	16,1	11,8	30,4	14,1	15,1	14,3	17,5	15,1
Ocorrem às vezes, mas não são prejudiciais	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Não ocorre o problema	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Sem resposta	2,6	3,1	6,9	6,6	–	7,1	2,3	5,2	4,4	5,5
TOTAL	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**99,9**	**99,9**	**99,9**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**
N	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**	**630**	**86**	**630**	**474**	**1.820**

Respostas à Pergunta:

QUADRO 2.40 - Professores das Disciplinas Pedagógicas dão Pouca Importância às Disciplinas de Conteúdo, por Área de Conhecimento e Tipo de Estabelecimento

Resposta	Área de Conhecimento					Tipos de Estabelecimento				Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Ocorrem sempre e são prejudiciais	28,4	22,5	19,7	26,3	–	54,0	4,7	6,7	7,8	23,2
Ocorrem às vezes e são prejudiciais	7,8	4,1	5,8	5,9	8,7	7,8	4,7	5,3	3,4	5,6
Ocorrem sempre, mas não são prejudiciais	18,1	4,5	10,5	7,3	–	12,1	4,7	5,4	7,6	8,2
Ocorrem sempre, mas não são prejudiciais	4,3	5,7	6,3	3,4	8,7	6,3	5,8	3,5	4,9	4,9
Não ocorre o problema	38,8	62,0	53,7	52,8	82,6	15,7	77,9	76,7	73,0	54,7
Sem resposta	2,6	1,2	4,0	4,2	–	4,1	2,3	2,3	3,4	3,3
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,1**	**100,1**	**99,9**
N	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**	**630**	**86**	**630**	**474**	**1.820**

Respostas às Pergunta:

QUADRO 2.41 - As Aulas são Ministradas em Prédios Distantes

Resposta	Área de Conhecimento					Tipos de Estabelecimento				Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Ocorrem sempre e são prejudiciais	26,7	31,3	28,9	28,5	21,7	28,4	10,5	34,9	25,5	29,1
Ocorrem às vezes e são prejudiciais	56,0	52,4	49,5	49,7	47,8	50,0	73,3	44,1	56,1	50,7
Ocorrem sempre, mas não são prejudiciais	13,8	11,7	12,3	12,3	30,4	12,1	12,8	13,7	11,4	12,5
Ocorrem às vezes, mas não são prejudiciais	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Não ocorre o problema	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Sem resposta	3,4	4,5	9,2	9,6	–	9,5	3,5	7,3	7,0	7,8
TOTAL	99,9	99,9	99,9	100,1	99,9	100,0	100,1	100,0	100,0	100,1
N	116	418	553	710	23	630	86	630	474	1.820

Respostas à Pergunta:

QUADRO 2.42 - Alunos têm Pouco Tempo para Estudar

Resposta	Área de Conhecimento					Tipos de Estabelecimento				Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Ocorrem sempre e são prejudiciais	12,1	9,8	12,3	12,1	–	10,2	12,8	13,5	10,3	11,5
Ocorrem às vezes e são prejudiciais	70,7	72,0	64,2	67,5	82,6	68,7	67,4	66,3	69,0	67,9
Ocorrem sempre, mas não são prejudiciais	13,8	13,4	15,2	12,0	17,4	11,4	17,4	13,5	15,4	13,5
Ocorrem às vezes, mas não são prejudiciais	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Não ocorre o problema	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Sem resposta	3,4	4,8	8,3	8,5	–	9,7	2,3	6,7	5,3	7,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,1	100,0	100,0	99,9	100,0	100,0	100,0
N	116	418	553	710	23	630	86	630	474	1.820

Respostas à Pergunta:

QUADRO 2.43 — Os Programas das Disciplinas de Conteúdo e Pedagógicas não Estão Integrados

	Área de Conhecimento					Tipos de Estabelecimento				Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Ocorrem sempre e são prejudiciais	29,3	21,8	15,6	16,3	–	24,9	15,1	16,5	11,2	18,0
Ocorrem às vezes e são prejudiciais	16,4	14,1	13,2	13,0	8,7	14,4	11,6	13,3	12,6	13,5
Ocorrem sempre, mas não são prejudiciais	15,5	9,3	8,5	6,5	4,3	9,2	5,8	8,9	6,8	8,3
Ocorrem às vezes, mas não são prejudiciais	14,7	17,7	15,2	13,4	17,4	12,4	14,0	18,1	14,8	15,1
Não ocorre o problema	20,7	35,6	43,4	45,3	69,6	33,8	51,2	39,8	51,5	41,3
Sem resposta	3,4	1,4	4,2	5,4	–	5,2	2,3	3,3	3,2	3,9
TOTAL	100,0	99,9	100,1	100,1	100,0	99,9	100,0	99,9	100,1	100,1
N	116	418	563	710	23	630	86	630	474	1.820

QUADRO 2.44 — Problemas que Ocorrem com as Disciplinas de Conteúdo

Problemas	Grau de Importância	Ocorre Sempre e São Prejudiciais	Ocorre às Vezes e São Prejudiciais	Ocorre Sempre mas não São Prejudiciais	Ocorre às Vezes mas não São Prejudiciais	Não Ocorrem	S/R
Os professores têm pouco tempo para orientação	2,64	46,6	13,3	9,0	10,5	14,6	3,0
Os professores elaboram programas sem conhecer o nível dos alunos	2,56	41,5	25,1	4,2	6,6	18,2	4,3
Os professores não diversificam o método de ensino	2,36	33,0	27,7	6,2	8,9	18,1	6,0
Os métodos de ensino não favorecem a aprendizagem	2,24	27,0	32,5	4,5	9,0	21,0	5,9
Os programas não preparam os alunos para o que vão ensinar no 1º e 2º graus	2,17	31,8	24,3	4,5	8,0	27,1	4,3
A biblioteca não possui livros adequados ao estudo das disciplinas de conteúdo	2,15	33,4	23,4	2,7	6,2	30,4	3,9
Os critérios de avaliação são inadequados aos programas desenvolvidos e objetivos propostos	1,94	22,0	29,2	4,9	9,2	30,2	4,6
Os professores não estão preocupados com a formação de profissionais para o 1º e 2º graus	1,93	26,2	23,2	4,3	9,6	32,3	4,3
Os professores não dominam a matéria que lecionam	1,87	13,7	39,9	2,6	6,9	31,9	5,0
Nas salas há excesso de alunos	1,48	22,0	16,4	3,2	4,7	50,9	2,9
O maior interesse dos alunos é por disciplinas pedagógicas	0,05	3,4	6,4	4,2	13,4	69,0	3,6

Problemas	Grau de Importância	Ocorre Sempre e São Predudiciais	Ocorre às Vezes e São Prejudiciais	Ocorre Sempre e não São Prejudiciais	Ocorre às Vezes e não São Prejudiciais	Não Ocorre	S/R
Os professores têm pouco tempo para orientação	2,12	33,6	16,4	8,4	11,8	24,4	5,4
Os professores elaboram os programas sem conhecer o nível da turma	1,97	29,1	20,2	5,0	10,0	29,3	6,4
Os professores não diversificam o método de ensino	1,84	24,1	22,3	5,3	10,4	30,6	7,3
Os métodos de ensino não favorecem a aprendizagem	1,82	21,0	26,6	4,5	9,2	31,8	6,9
A biblioteca não possui livros adequados às disciplinas pedagógicas	1,74	25,5	19,8	2,4	7,5	38,1	6,7
O interesse dos alunos é maior por disciplinas de conteúdo	1,66	18,6	11,1	22,2	14,3	27,0	6,8
Os critérios de avaliação são inadequados aos programas desenvolvidos e objetivos propostos	1,58	17,7	23,5	4,6	9,6	40,6	6,0
Os programas não preparam os alunos para o que vão ensinar no 1º e 2º graus	1,50	18,7	19,7	4,0	8,1	43,4	6,2
Os professores não dominam a matéria que lecionam	1,29	10,6	24,6	2,9	6,9	47,4	7,4
Nas salas há excesso de alunos	1,28	20,8	11,4	2,9	5,0	55,9	4,0
Os professores não estão preocupados com a formação de profissionais para o 1º e 2º graus	1,23	14,1	17,1	3,4	8,2	50,6	6,6

QUADRO 2.46 — Existência de Problemas que Justificam ou não Reformulação Curricular

Problemas		Existem e Justificam Recomendação	Existem, mas não Justificam Recomendação	Não Existe o Problema	Sem Resposta	Grau de Importância
Natureza	Especificação					
Quanto ao número de disciplinas	Faltam disciplinas pedagógicas	64,2	32,6	—	3,1	1,61
	Faltam disciplinas de conteúdo	13,8	74,2	7,4	4,6	1,02
	Há excesso de disc. de conteúdo	20,0	30,0	43,4	6,6	0,70
	Há excesso de disc. pedagógicas	18,0	12,7	63,8	5,5	0,49
Quanto à carga horária	Muito grande: disc. pedagógicas	39,6	13,4	41,8	5,3	0,93
	Muito pequena: disc. pedagógicas	19,1	13,2	61,7	6,0	0,51
	Muito grande: disc. de conteúdo	17,5	14,5	61,4	6,6	0,50
	Muito pequena: disc. de conteúdo	15,1	13,7	64,7	6,5	0,44

QUADRO 2.47 — Opinião dos Alunos sobre a Falta de Disciplinas Pedagógicas, Segundo **as Áreas de Conhecimento e** os **Tipos de Estabelecimento** (Em Percentagens)

Respostas	Área de Conhecimento					Tipos de Estabelecimento				Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Existe o problema e justifica reformulação	67,2	64,8	59,5	67,7	43,5	69,8	26,7	70,2	55,7	64,2
Existe o problema, mas não justif. reform.	31,9	33,7	36,9	28,0	56,5	25,4	69,8	28,1	41,6	32,6
Não existe o problema	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Sem resposta	0,9	1,4	3,6	4,2	–	4,8	3,5	1,7	2,7	3,1
TOTAL	100,0	99,9	100,0	99,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,9
N	116	418	553	710	23	630	86	630	474	1.820

QUADRO 2.48 — Opinião dos Alunos sobre "A Carga Horária das Disciplinas Pedagógicas é muito Grande", por Áreas de Conhecimento e Tipos de Estabelecimento (Em Percentagens)

Resposta	Área de Conhecimento					Tipos de Estabelecimento				Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Existe o problema e justifica a reformulação	51,7	37,1	36,5	41,8	26,1	47,5	14,0	39,7	33,5	39,6
Existe o problema, mas não justifica a reformulação	14,7	11,2	16,6	11,5	21,7	11,9	19,8	13,2	14,3	13,4
Não existe o problema	30,2	48,6	41,8	39,4	52,2	33,5	65,1	42,5	47,7	41,8
Sem resposta	3,4	3,1	5,1	7,2	–	7,1	1,2	4,6	4,4	5,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0	99,9	100,0	100,0	100,1	100,0	99,9	100,1
N	116	418	553	710	23	630	86	630	474	1.820

QUADRO 2.49 - Opinião dos Alunos sobre Compatibilização das Disciplinas de Conteúdo e das Disciplinas Pedagógicas, por Áreas de Conhecimento e Tipos de Estabelecimento

Resposta	Áreas de Conhecimento				Tipos de Estabelecimento					Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Existe o problema e justifica a reformulação	12,9	9,3	15,7	15,9	17,4	13,8	15,1	14,6	13,9	14,2
Existe o problema, mas não justifica a reformulação	10,3	10,0	15,0	12,0	21,7	10,0	15,1	14,9	12,0	12,5
Não existe o problema	73,3	76,8	61,5	62,3	60,9	66,8	67,4	63,7	67,9	66,0
Sem resposta	3,4	3,8	7,8	9,9	–	9,4	2,3	6,8	6,1	7,3
TOTAL	**99,9**	**100,1**	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**99,9**	**100,0**
N	**116**	**418**	**553**	**710**	**23**	**630**	**86**	**630**	**474**	**1.820**

QUADRO 2.50 - O Currículo do Curso Deveria ou não ser Modificado?

Resposta	Área de Conhecimento					Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	
Sim	–	–	0,2	0,3	–	0,2
Não	–	0,5	0,6	–	–	0,3
Sem resposta	100,0	99,5	99,3	99,7	100,0	99,6
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**100,0**	**100,1**
N	**115**	**412**	**545**	**703**	**23**	**1.798**

QUADRO 2.51 — Quem Deveria Propor Reformulação Curricular?

Especificação	Tipos de Estabelecimento				Total
	UF	UE	UP	EI	
Representantes de alunos	1,3	–	0,6	0,2	0,7
Alunos	4,1	–	0,3	1,5	1,9
Professores do curso	8,9	1,2	1,4	2,5	4,3
Colegiado do curso	1,6	3,5	0,6	2,1	1,5
Diretoria	1,7	–	0,2	0,2	0,7
Órgãos superiores	–	–	–	–	–
Sem resposta	82,4	95,3	96,8	93,5	90,9
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**
N	**630**	**86**	**630**	**474**	**1.820**

QUADRO 2.52 — Pessoas ou Órgãos que Deveriam Participar da Reformulação de Currículos

Especificação	Tipos de Estabelecimento				Total
	UF	UE	UP	EI	
Especialistas ou comissões especiais	0,3	–	0,5	–	0,3
Órgãos superiores com consulta a professores e alunos	0,6	–	0,3	1,1	0,6
Somente professores	1,1	1,2	0,6	2,1	1,2
Somente alunos	0,2	–	0,3	1,1	0,4
Professores e representantes de alunos	0,3	–	–	0,2	0,2
Alunos e representantes de professores	–	–	–	–	–
Comissão paritária de professores e alunos	–	–	–	–	–
Sem resposta	97,5	98,8	98,3	95,6	97,3
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,0**

QUADRO 2.53 — Níveis de Informação dos Alunos de Licenciatura na Época de Inicio dos Cursos

Questões	Respostas	Instituições										Área de Conhecimento					Total
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	CE	CB	CH	L	CEB	
Quando iniciaram o curso tinham idéia clara das disciplinas que compunham o currículo?	Sim	25,5	14,3	28,0	52,3	31,7	26,1	41,4	28,6	41,4	46,4	31,9	33,5	35,8	29,9	47,8	32,9
	Não	73,0	82,4	65,9	44,2	66,4	73,9	57,7	71,4	54,5	49,1	67,3	64,6	61,7	66,2	47,8	64,3
	S/R	1,4	3,3	6,1	3,5	1,8	4,8	0,9	–	4,1	4,5	0,9	1,9	2,5	3,9	4,3	2,9
Quando iniciaram o curso foram informados sobre o currículo?	Sim	36,0	34,9	12,1	64,0	45,0	35,5	34,2	28,6	50,8	36,6	45,7	47,4	37,6	37,3	65,2	40,6
	Não	62,6	59,0	84,6	32,6	53,0	62,5	63,9	71,4	44,7	59,8	52,6	51,0	60,0	58,5	30,4	56,5
	S/R	1,4	14,3	3,3	3,5	2,0	–	0,9	–	4,5	3,6	1,7	1,7	2,4	4,2	4,3	2,9

QUADRO 2.54 — Orientação Recebida pelos Alunos por Ocasião da Matrícula

Orientação	Instituição										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Não recebe orientação. O aluno toma suas próprias providências	41,4	19,2	34,1	31,4	33,4	21,6	39,6	14,3	27,0	26,8	31,0
Aluno lê instruções no quadro de cursos	38,8	20,3	14,3	43,0	18,1	17,0	49,5	71,4	39,3	46,4	29,2
Aluno recebe instruções da seção de ensino	11,5	14,2	–	4,7	32,1	3,4	6,3	14,3	12,3	12,5	16,6
Aluno recebe orientação de um professor	2,2	32,6	18,7	17,4	6,8	44,3	–	–	7,8	6,3	12,4
Aluno recebe orientação do colegiado de curso	5,0	6,9	30,8	–	7,2	11,4	3,6	–	6,6	4,5	7,4
Sem resposta	1,1	6,9	2,2	3,5	2,4	2,3	6,9	–	7,0	3,6	3,5
TOTAL	**100,0**	**100,1**	**100,1**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**	**100,1**	**100,1**

QUADRO 2.55 — Quando Devem Aparecer as Disciplinas Pedagógicas?

	Área de Conhecimento				Tipos de Estabelecimento					Total
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Simultaneamente com as disciplinas de conteúdo, desde o início do curso	41,4	58,5	62,5	54,1	78,3	42,7	70,6	65,7	62,6	57,2
Simultaneamente com as disciplinas de conteúdo, a partir da metade do curso	28,4	20,4	17,4	22,5	8,7	26,7	15,3	16,5	19,2	20,7
Simultaneamente com as disciplinas de conteúdo, no fim do curso	17,2	10,3	7,6	8,6	8,7	12,1	4,7	6,8	9,5	9,2
Depois de terminadas as disciplinas de conteúdo	12,1	8,6	9,2	10,8	–	14,3	5,9	9,0	5,5	9,8
Sem resposta	0,9	2,2	3,3	3,9	4,3	4,3	3,5	1,9	3,2	3,1
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,1**	**100,0**	**99,9**	**100,0**	**100,0**

QUADRO 2.56 — Por que Razões Cursar as Disciplinas Pedagógicas depois de ter Concluído as Disciplinas de Conteúdo?

Respostas	Área de Conhecimento				Tipos de Estabelecimento					Total
	CE	CB	CH	L	CEB	UF	UE	UP	EI	
Desejável, porque permite que os alunos se dediquem ao estudo do conteúdo sem se preocuparem com a formação pedagógica	9,5	8,1	10,8	6,6	8,7	8,7	7,0	7,1	10,1	8,5
Desejável, porque permite que os alunos só recebam formação pedagógica após o completo conhecimento do conteúdo que vão lecionar	19,8	16,5	13,9	16,8	13,0	17,6	16,3	15,7	14,1	16,0
Indesejável, porque o estudo do conteúdo deve estar integrado com o estudo das disciplinas pedagógicas	67,2	73,2	72,2	71,7	73,9	69,4	73,3	74,6	71,5	71,9
Sem resposta	3,4	2,2	3,1	4,9	4,3	4,3	3,5	2,5	4,2	3,6

QUADRO 2.57 - Alunos que não Cursaram as Disciplinas Pedagógicas, por Área de Conhecimento

Disciplinas	Área de Conhecimento					Todos os Alunos
	CE	CB	CH	L	CEB	
Didática Geral	7,8	4,5	13,9	4,4	4,3	7,5
Didática Especial	51,7	51,4	32,4	38,2	56,5	40,5
Prática de Ensino	27,6	14,0	21,4	24,3	24,0	24,0
Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º Grau	31,0	23,2	12,3	11,3	17,4	15,7
Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau	34,5	47,4	17,4	13,5	60,9	24,4
Psicologia da Educação	27,6	6,9	12,8	14,5	17,4	13,1
Psicologia da Aprendizagem	33,6	17,2	20,8	20,6	8,7	20,5
Psicologia da Adolescência	37,9	21,8	19,7	20,0	13,0	21,4
N	116	418	553	710	23	–

CAPITULO V
o corpo docente

CARACTERISTICAS INDIVIDUAIS DOS PROFESSORES

Nos últimos anos, o estudo da relação entre educação e sociedade passou a constituir um dos objetos cruciais das ciências humanas aplicadas à educação. Inúmeras correntes teóricas e métodos de análise surgidos procuram analisar o "poder da escola" abrangendo desde posições "humanistas" e "moralizadoras" (Durkheim, Mannheim), passando pelo enfoque da rentabilidade da educação (característica da Economia da Educação) ou pelo enfoque estrutural funcionalista, que tem como aspecto central o problema das normas e dos valores (Merton, Parsons, Anderson, etc), até a perspectiva que coloca a educação como instrumento de uma política (Althusser, Bourdieu, Baudelot.Ginstis, etc.).[30]

A literatura relativa ao estudo da relação educação e sociedade permite demonstrar que a ação pedagógica institucionalizada está sempre em função de um projeto social e que a educação não é neutra. A educação é sempre responsável pela transmissão da herança cultural — função socializadora que contribui para a eficácia do controle social, perpetuando e reproduzindo as formas de ação existentes. Uma segunda função que cabe à educação, concomitante à primeira, é a função transformadora que concorre para as mudanças sociais.

Ora, ao se referir à ação pedagógica, não se pode prescindir de analisar as características e o papel a ser desempenhado por um dos atores deste tipo de ação: o professor. É a figura do professor um dos elementos do processo da comunicação e da praxis pedagógica.

Para melhor situar a análise do papel desempenhado pelo professor na escola, procurou-se, preliminarmente, estudá-lo quanto a algumas características fundamentais: sexo, idade, **back-ground** social e cultural, etc, e, também, quanto às suas opiniões a respeito de vários assuntos relacionados ou não com o objeto da pesquisa.

Neste trabalho, o número de docentes constantes da amostra (257) encontram-se nas seguintes cidades: Belo Horizonte (85), Uberaba (26), Ubá (6), Vitória (28), Colatina (9), Goiânia (60), Campo Grande (13), Corumbá (15) e Aquidauana (15).

[30] Para uma análise mais detalhada destas correntes, consultar GRAS, Alain; Sociologie de l'éducation — Textes fondamentaux. Librarie Larousse, Paris, 1974.

Com relação à distribuição por sexo, é notória a constatação de que nesta atividade docente — cursos de licenciatura — há preponderância do sexo feminino (54,5%) sobre o sexo masculino (45,5%) (quadro 3.1).

Quando se discrimina o sexo por tipos de disciplinas lecionadas pelo professor, constata-se que enquanto nas disciplinas denominadas "pedagógicas",específicas dos departamentos ou faculdades de educação, voltadas para a formação técnico-didática dos futuros licenciados, encontram-se apenas 23,5% de homens, as mulheres perfazem um percentual da ordem de 76,5%. Já nas disciplinas de "conteúdo", específicas de departamentos ou faculdades encarregados de ministrarem a formação considerada básica e necessária de acordo com a área de opção do futuro professor, encontram-se resultados percentuais inversos: os homens preponderam sobre as mulheres com um percentual de 53,4%.

Outra característica individual estudada na pesquisa foi a idade dos professores. Para se considerar os docentes sob esta característica, criaram-se três categorias: os de até 30 anos, os de 31 a 40 e os acima de 41 anos.

Na primeira categoria encontram-se 31,1% dos casos, na segunda 45,8% e na terceira 23,1% (quadro 3.2). Pode-se afirmar, portanto, que o magistério superiora composto de jovens docentes. Até a idade de 40 anos concentram-se aproximadamente 77% dos professores.

Provavelmente, a explicação para o fenômeno encontra-se na própria expansão do ensino superior. É este o grau de ensino que apresentou o índice de crescimento mais intenso nos últimos anos. De acordo com Luís A. Cunha,[31] para o período compreendido entre 1960 e 1973, "...o crescimento das matrículas foi tanto maior quanto mais elevado o grau de ensino: o primário cresceu de 107,3%, o ginasial de 391,7% e o superior de 197,5%", sendo que os números-índices para estes respectivos graus de ensino, tomado o ano de 1960 como base igual a 100, foram, respectivamente, os seguintes: 207,3, 491,7, 555,3 e 897,5. Estes índices levariam forçosamente os estabelecimentos de ensino a recrutar para os seus quadros docentes professores de baixa idade. Isto talvez possa ser melhor analisado observando-se a distribuição dos docentes de acordo com os estabelecimentos de ensino. Os que apresentaram maior percentual de docentes com idade inferior a 30 anos foram as universidades particulares e os estabelecimentos isolados, fenômeno que é prefeitamente explicável,sabendo-se que foram justamente as universidades particulares e, em especial, os estabelecimentos isolados, também particulares em sua maioria, os responsáveis diretos pelo substancial aumento de vagas no ensino superior. [32]

ANTECEDENTES EDUCACIONAIS E SOCIAIS DOS PROFESSORES

Uma vez que o grupo objeto destas considerações — professor universitário — forma um estrato privilegiado na nossa sociedade, torna-se necessário analisar os seus antecedentes educacionais e sociais.

[31] CUNHA, Luis A. expansão do ensino superior: causas e conseqüências.

[32] MEC/SEEC. Estatística da Educacio Nacional, 1960/1971 - 1972.

Se é pequena a fração da população que conclui os diferentes graus de ensino, mais reduzida ainda é a fração daqueles capazes não só de superar os obstáculos que lhes foram impostos pelo sistema de ensino, como ainda foram capazes de retornar a **ele** na qualidade de mestres de seu mais alto grau.

É sabido que fatores econômicos, sociais, culturais, psicológicos, etc. determinam a acessibilidade aos diferentes graus de ensino e a probabilidade de se chegar ao término de um curso. Este grupo, no entanto, além de ter preenchido certas características que lhe permitiram alcançar o nível em que se encontra, deve ter sido ainda "bastante selecionado quanto à capacidade, motivação e resistência para o trabalho escolar, [33] como notam Gouveia e Havighurst ao se referirem aos concluintes de 2°. **grau.**

As análises que se seguem procuraram rastrear os antecedentes educacionais dos professores, partindo do ramo de curso freqüentado pelos mesmos ainda no 2° grau.

É ilustrativo, quanto a este aspecto, o quadro 3.3, onde se distribuíram percentualmente os professores conforme o curso de *79.* grau concluído e a área de conhecimento à qual se vinculam ao ensino superior. Constata-se, a partir do mesmo, que o ramo secundário, tomando-se conjuntamente científico e clássico, prepondera sobre os demais ramos de ensino. Declaram ter concluído o ramo secundário 146 professores, perfazendo 57,7% do total. Isto é, mais da metade dos professores é proveniente do ramo propedêutico ao ensino superior. Separando-se este ramo nos troncos científico e clássico, nota-se que o primeiro é mais voltado para as áreas de Ciências Exatas e Biológicas (63,3%) e o segundo para as áreas de Ciências Humanas e Letras (91,1%).

Outro ramo que merece destaque é o curso deformação de professores primários. Como era de se esperar, especialmente para este setor do ensino superior — licenciatura —, a representatividade deste ramo de ensino é bastante alta, correspondendo a 30%. A maior representatividade deste ramo dá-se nas áreas de Ciências Humanas e Letras, 75%. Mas, observa-se, ainda, que este ramo apresenta percentual expressivo nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas (22,4%), sendo que esta última apresenta um percentual da ordem de 15,8%.

Por outro lado, o destaque dado aos ramos industrial, comercial e agrícola tem por objetivo mostrar a inexpressividade dos mesmos em termos de representatividade na amostra, e que, conseqüentemente, o princípio de equivalência entre os ramos é ilusório. Apenas 18 concluintes, ou seja, 7,1% dos professores de ensino Superior são provenientes destes três ramos de ensino. Ressalte-se ainda que foram encontrados no ramo industrial dois casos (0,08%) e no ramo agrícola um caso (0,04%).

Em relação ao turno em que os professores freqüentaram o curso de 2? grau, encontram-se no período diurno 214 casos, que correspondem a 85,0%; no período noturno 38 casos que correspondem a 15%. Ou seja, o percentual dos que declara-

[33] **GOUVEIA, Aparecida J. e HAVIGHURST, RJ. Ensino médio e desenvolvimento. São Paulo, 1969, p. 49.**

raram ter freqüentado o curso colegial no período diurno e que, portanto, apresentavam condições para fazê-lo é extremamente alto. Somente uma minoria conseguiu fazer parte do grupo dos professores de ensino superior realizando o curso colegial no período noturno.

Quando à dependência administrativa destes cursos de 29 grau freqüentados pelos professores, os estabelecimentos particulares correspondem a 57,5% — com 145 casos — e os estabelecimentos públicos correspondem a 42,5% — com 107 casos.

Há alguns anos atrás Anísio Teixeira afirmava: "...até poucas décadas atrás, tivemos o ensino primário gratuito, mas de oportunidades reduzidas; o ensino secundário pago, para servir de estrangulamento a qualquer rápido desejo generalizado de ascensão social; e o ensino superior gratuito, para atender os filhos dos "pobres envergonhados" em que se transformou a elite do país".[34] É evidente que a época em que os professores desta amostra concluíram o 2º grau não é a mesma descrita por Anísio Teixeira, pois ele se referia ao princípio do século, se bem que aquele quadro não se tenha transformado totalmente. Em 1970, para um total de 6.034 cursos de 29 grau existentes no País, aproximadamente 61% eram de dependência administrativa particular.[35] Não é também por outro motivo que 54,2% dos candidatos que se inscreveram no vestibular do UFMG em 1970 provinham de escolas particulares.[36] Não é de se estranhar, portanto, os dados obtidosrosentrevistadosque apresentaram condições para realizar o 2º grau em período diurno também tiveram condições para custeá-los em escolas particulares.

Quanto ao curso superior concluído, agrupando-os por área de conhecimento, tem-se: Ciências Exatas 13,6%, Ciências Biológicas 9,8%, Ciências Humanas 18,6%, Letras 30,0%, Pedagogia 10,5% e outros, onde se incluem Educação Física, Farmácia, Medicina, Agronomia, Arquitetura, Geologia, Direito, Administração, Psicologia e Teologia, com 17,5%.

Quanto ao ano de conclusão do curso de nível superior devido à variabilidade dos mesmos, decidiu-se agrupá-los em faixas, extraindo-se delas os seguintes percentuais:

antes de 1958- 13,9%
de 59 a 1961 -8,2%
de 62 a 1964-5,8%
de 65 a 1967-12,4%
de 68 a 1970-19,4%
de 71 a 1973-29,6%
acima de 1974- 10,7%

Observa-se, como seria o esperado, tendo em vista as análises até aqui apresentadas sobre a idade dos professores, que grande número das conclusões de curso se

[34] TEIXEIRA, Anísio: A escola brasileira e a estabilidade social. Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte, UFMG, 3 (5), janeiro, 1959.

[35] Cf:Anuário Estatístico do Brasil. 1971.

[36] Cf. SANTOS, Oder J. Op. cit., p. 29.

deram depois de 1970. Um pouco menos da metade, 40,3% dos professores, concluíram o seu curso de graduação nos últimos seis anos. Se anteriormente foram considerados como jovens docentes, poder-se-ia agora considerá-los como recém-graduados.

Restaria agora saber se os cursos de nível superior em que os professores se graduaram apresentam alguma relação com os de 2º grau por eles cursados no que diz respeito ao turno e à dependência administrativa (quadro 3.4).

Quanto à dependência administrativa, observa-se que no nível superior de ensino inverte-se a relação anteriormente estabelecida entre as escolas públicas e as particulares. Se no 2º grau a escola particular contribuiu com percentual mais alto, no 3º grau as escolas públicas apresentam maior valor (56,4%).

Quanto ao turno freqüentado, observa-se aqui também uma preponderância do período diurno : 88,1%.

O quadro 3.4 permite ainda verificar o tipo de estabelecimento de ensino superior freqüentado pelo professor no 39 grau. Nota-se que a grande maioria dos professores é formada em universidades (80,6%), 18% formados em estabelecimentos isolados e 1,3% em federações de escolas. Relativamente à dependência administrativa, verifica-se que cabe às universidades o maior contingente de graduados, 66,6%.

Porém, unicamente estas características são insuficientes para determinar a acessibilidade e a conclusão do curso de nível superior. Não há dúvida de que outros fatores tão ou mais importantes do que estes integram o complexo processo de seleção escolar. Sem pretender esgotar esses fatores, mas apenas para obter mais algumas informações que permitam ordenar e compreender melhor aquele complexo processo é que, através da pesquisa, procurou-se determinar os níveis educacional e ocupacional da família dos professores.

Com relação ao primeiro aspecto — nível educacional —, procurou-se determinar o grau de escolarização alcançado pelos pais do entrevistado quanto à última série completada no respectivo nível. Isto porque, como se sabe, o estudo desta variável é extremamente importante, principalmente se associada com o ambiente social mais amplo, onde ela adquire o seu real significado.

Observa-se que, historicamente, o marco de referência educacional de um indivíduo é determinado pela sua classe social de origem. Constata-se uma íntima associação entre a estrutura de classes e tipos de escola ou níveis de escolarização. [37] Ou como, no dizer de Valnir Chagas, quando, ao tratar do princípio de equivalência, relata o Parecer n° 58, do Conselho Federal de Educação: "... no Brasil, o dualismodeorientações tem-se manifestado de várias formas, ao longo de três etapas claramente definidas. De início, a simples escola primária bastava como elemento de contraste para distinguir as classes mais favorecidas, já que o povo ainda a ignorava inteiramente. Em se-

[37] BECKER, Howard S.: Schools and systems of stratifications, in Halsey et alii. Education, economy and society, NY, Free Press, 1961, p. 39-104.

guida, à medida que as camadas populares manifestavam maior interesse pela educação elementar, a despeito do analfabetismo reinante, instituía-se, para as chamadas elites a escola secundária, que já qualificava para as poucas faculdades existentes. Cedo, porém, a educação do povo atingia o nível médio, surgindo em conseqüência um novo sistema paralelo e estanque — o ensino técnico-profissional —, feito em sua totalidade por meio de turmas noturnas — que apenas preparava para o trabalho, sem conduzir à escola superior, ficando assim preservado o caráter discriminatório do curso "propriamente" secundário. A Revolução de 1930, através da reforma Campos, não apenas manteve o dualismo escola profissional — escola secundária, como acentuou nesta última o caráter de ancila da universidade. Somente a partir de 1942 começou a impor-se, entre nós, o princípio da equivalência..."[38]

Palavras que revelam, de um lado, o reflexo da estrutura de classes existentes no País antes de 1930 no sistema educacional e, de outro lado, a ilusão criada por uma medida formal — princípio de equivalência. Haja visto os resultados obtidos pela pesquisa no que se refere às conclusões de cursos de 29 grau comentados anteriormente.

Mas, mesmo assim, o sistema educacional assume lugar de relevo e papel preponderante no quadro social e passa a ser visto, pelos indivíduos, como canal de ascensão social ou de aquisição de status. Em decorrência, a aspiração referente às oportunidades educacionais por parte dos pais em relação a seus filhos, ou deles próprios, vê-se aumentada. Para eles, a educação é o único meio capaz de modificar o sistema de estratificação, é a única via possível para a mobilidade social.

Há que ressalvar-se, no entanto, que esta posição sobre o papel da educação não é uniforme na percepção dos diferentes indivíduos que compõem um grupo social ou uma sociedade. A aspiração educacional não ocorre de maneira idêntica:diversifica-se relativamente ao grau de escolarização pretendido. Isto se deve às diferentes posições ocupadas pelos indivíduos dentro de uma estrutura de produção determinada. E diferentes posições conduzem a atribuições de significação diferenciada.[39]

Pesquisas, como a de Hall e Glass, chegam à conclusão de que a educação é "fator importantíssimo para a mobilidade social descendente ou ascendente dos filhos em relação à posição de seus pais na escala social". [40] Há as que afirmam ser a família e o grupo social mais próximo os fatores motivadores para o prosseguimento ou não de estudantes em seu curso.[41]

Outras há, como a de Strodtbeck, que destacam os fatores classe social e expectativas familiares como sendo os mais importantes para o êxito do aluno do que o seu quociente de inteligência.[42]

[38] CHAGAS, Valnir. Concurso de habilitação aos cursos superiores. *Documenta,* Rio de Janeiro (4):60-61,jul. 1.962.

[39] HYMAN, Herbert H. The value systems of diferents classes, in: Bendix, R. e Lipset, S. M.: Class, status and power, N. Y., Free Press, 1966, P- 488.

[40] Citado in: Ottaway, A.K.G. Educación y sociedad. Kapelustz, 1962, p. **107.**

[41] NISBET, John: Family, environement and intelligence, in Halsey et alii, op. cit, 273—287.

[42] ESTRODTBECK, F. L. Family, integration, values and achievemente, in: Halsey et alli, op. cit.

No entanto, se esta pesquisa não permite controlar determinadas variáveis que possam ser comparadas com as citadas, ela fornece resultados que, como será visto, fazem duvidar da proposição de que a educação seja o mecanismo da mobilidade social. Não há dúvida de que determinadas circunstâncias sociais — intensificação do processo de industrialização e urbanização — podem concorrer para que haja mobilidade educacional. Especialmente em se tratando do grupo de professores analisado, era de se esperar que apresentasse maior grau de escolarização em relação a seus pais (quadro 3.5). Constata-se que nas três primeiras categorias — analfabetos, sabe ler e escrever e primário — concentram-se, respectivamente, 50,6% de pais e 54% de mães. Assim, não há dúvida de que houve mobilidade educacional, isto é, é bem maior a percentagem dos que têm instrução superior em relação ao grau de escolarização alcançado pelos progenitores. Mas mobilidade educacional não corresponde forçosamente a mobilidade social. O exame da mobilidade social implica o exame de outras dimensões, e entre elas avulta-se em importância a ocupacional.

Quanto ao segundo aspecto — nível ocupacional da família dos professores — procurou determinar a ocupação exercida pelos progenitores do entrevistado. A escolha da variável ocupacional é justificada pelo fato de apresentar maior economicidade e ser de fácil obtenção. Como afirma Gouveia: "... ao lado dessas razões de ordem prática encontrar-se-ia, na própria natureza da sociedade de nossos dias, fundada justificativa para a preferência a este critério de classificação. Uma das características mais salientes da sociedade urbano-industrial em que vivemos, ou de cujo modelo teórico nos aproximamos, é o da importância da ocupação. Principalmente para os indivíduos do sexo masculino, a ocupação constitui, por excelência, o princípio organizador das experiências e aspirações de vida. Determinando-lhe o nicho na organização econômica e condicionando o acesso a outras estruturas por meio dos recursos materiais, vivência e contactos que propiciam, a ocupação define o indivíduo e o situa na sociedade ampla.[43]

No quadro 3.6, que trata da escala ocupacional, observa-se que os maiores percentuais da coluna relativa aos pais dos professores concentram-se nas primeiras categorias da escala [44] (75,7%). Deste percentual, 18,7% correspondem à ocupação proprietários rurais e 21,4% à ocupação de empresas comerciais.

Quanto às mães dos entrevistados, observou-se que 75,1% não possuem atividade remunerada. As demais, 24,9%, exerciam atividades extradomésticase concentram-se na categoria de técnico de nível intermediário, onde se classifica a professora primária. Desse percentual de 24,9%, aproximadamente a metade refere-se a ocupações relacionadas com o magistério, a ocupação remunerada mais procurada pelo sexo feminino.

Comparando-se agora as duas dimensões estudadas — nível educacional e nível ocupacional — através do confronto dos quadros 3.5 e 3.6 observa-se que as dimensões não se correlacionam. Maior grau de escolarização não supõe, forçosamente, maior nível

[43] GOUVEIA, Aparecida J. Desenvolvimento econômico e prestígio de certas ocupações. América Latina, RJ, 4 (4) 75,76 - out./dez, 1965.

[44] Para maiores detalhes sobre a escala ocupacional, consultar o capítulo sobre o corpo discente.

ocupacional. Fenômeno idêntico ocorre em outros países, mesmo naqueles chamados desenvolvidos, como é o caso dos Estados Unidos, na afirmação de G. Lenski: "...una de las relaciones más estrechas es la que aparece entre la educacióny la ocupación, pero en los estúdios que se realizaron en los Estados Unidos produzeron coeficientes de correlación no más elevados que 0,77, y en algunos casos tan bajos como de 0,30. En ei otro extremo, hay ciertas relaciones en las que la correlación es de casi 0,000."

Adicionando-se os índices educacional e ocupacional, com o objetivo de se obter um indicador do status sócio-econômico-familiar do professor, observa-se que 33,9% deles são de origem familiar com status médio e apenas 8,2% de status baixo ou seja, 91,9% dos professores são oriundos de famílias que ocupam posições médias ou altas no sistema de estratificação social. Não há, portanto, condições de comprovar a ocorrência de mobilidade social entre os professores e seus progenitores, uma vez que ocupam atualmente, no sistema de estratificação social, a mesma posição ocupada por sua família de origem.

Evidencia-se, assim, que os professores universitários formam um estrato privilegiado, não porque eles tenham sido os "eleitos" intelectualmente para usufruírem de privilégios, mas porque eles já haviam sido "eleitos" socialmente para ocuparem essa mesma posição na sociedade.

O INGRESSO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR E AS ATIVIDADES DESEMPENHADAS PELO PROFESSOR

O grupo de professores constitui, conforme foi visto, uma reduzida fração da população brasileira bastante privilegiada. Fazer parte da seleta comunidade da docência do ensino superior implica em aquisição de status, de prestígio e, provavelmente, garantia de bons salários, sendo por isso mesmo uma ocupação atraente e bastante disputada. Se se considera a estreiteza do mercado de trabalho e a expansão do ensino superior, nos últimos anos, é de se esperar que atualmente o número de pretendentes às atividades de magistério superior seja muito grande. Conseqüentemente, as instituições de ensino superior teriam de adotar certos mecanismos de recrutamento que permitissem selecionar os professores mais adequados às suas necessidades.

Mas como selecioná-los? Um aspecto, pelo menos, os estabelecimentos de ensino superior não conseguem evitar: só se oferecem como candidatos à docência superior indivíduos de determinados grupos sociais. Somente indivíduos provenientes das camadas média e alta das sociedades é que se acham disponíveis para exercerem o magistério daquele nível de ensino.

O quadro 3.7 demonstra que os estratos médio e alto são os preponderantes e que independem do tipo de estabelecimento de ensino em que os professores lecionam. O estrato baixo apresenta percentual acima de 10% em um único tipo de estabelecimento — universidade estadual. Já no tipo de estabelecimento isolado a cifra é de apenas 5,6%.

[45] LENSKI, G. Poder y privilegio, Guenos Aires, Paidos, 1969, p. 419-420.

Deve-se ressaltar, ainda, a configuração percentual do estrato alto, que em nenhum dos casos conseguiu apresentar maior valor percentual dentro da escala de **status** sócio-econômico; apenas nas universidades públicas é que alcançou o expressivo valor de 41,6%. Provavelmente isto se deva ao prestígio que ainda desfruta dentro do sistema educacional este tipo de estabelecimento de ensino e ao fato de que, nestas, a estabilidade empregatícia e a escala salarial sejam maiores.

Observa-se ainda, no quadro 3.7, que a preponderância do estrato médio sobre os demais é tão evidente que permite afirmar ser o magistério de nível superior uma atividade eminentemente deste estrato.

Quanto aos mecanismos utilizados pelas instituições de ensino superior para recrutarem os seus docentes, preferiu-se agrupá-los em três categorias. A primeira, denominada "recrutamento particularista", representada pela coluna 2 do quadro 3.8, se refere aos mecanismos de seleção em que predominam as indicações de ordem pessoal ou de conhecimento com os candidatos. A segunda categoria, denominada "recrutamento misto", representada pela coluna 1, caracteriza-se pela exigência de **curriculum vitae** ou de entrevista. A terceira, denominada "recrutamento universalista", coluna 3 do quadro, caracteriza-se pela exigência de concursos.

O "recrutamento particularista" é o expediente mais adotado pelas universidades particulares e pelos estabelecimentos isolados. Os valores percentuais para estes dois tipos de estabelecimento foram, respectivamente, 70,1% e 64,1%. O valor mais baixo, 23,3%, corresponde às universidades públicas, enquanto no tipo universidade estadual observa-se que este foi o mecanismo adotado para selecionar mais da metade de seus professores, 56,6%.

Nota-se que o "recrutamento misto" não é o expediente mais adotado para recrutar professores. Apenas no tipo universidade estadual utilizou-se deste mecanisno para selecionar 40% de seus atuais docentes; nos demais tipos de estabelecimento não alcança a 1/3 do número de professores.

O "recrutamento universalista" é o critério de seleção mais usual das universidades públicas (55,1 %), mas pouco adotado nos demais tipos de estabelecimento de ensino: 3,3% nas universidades estaduais; 3,5% nas universidades particulares e 5,6% nos estabelecimentos isolados.

Conclui-se, então, que o processo de seleção dos candidatos ao magistério de nível superior dá-se, em sua grande maioria, através de critérios "particularistas". As relações pessoais ou de conhecimento dos atuais dirigentes das instituições de ensino com os candidatos ao magistério superior é o mecanismo considerado como o mais eficiente para recrutar professores do ensino superior.

Posteriormente à seleção, os professores devem ocupar um cargo nos estabelecimentos de ensino. Os cargos e funções da carreira de magistério abrangem as seguintes classes; professor assistente, professor adjunto e professor titular. Admite-se, ainda,

para a iniciação nas atividades docentes do ensino superior, a figura do auxiliar de ensino que, por seu caráter probatório, não integra a carreira do magistério. [46]

O quadro 3.8 apresenta, ainda, a distribuição percentual dos professores conforme os cargos que ocupam nos diferentes tipos de estabelecimento.

Observa-se que nas universidades federais e nas particulares a maioria dos professores ou são auxilliares de ensino ou possuem o cargo de professor assistente. Já nas universidades estaduais e nos estabelecimentos isolados a tendência se inverte, prleponderando o cargo de titular sobre os demais.

A expressividade do número de auxiliares de ensino e de professores assistentes (54,7%) obriga a se proceder a um outro tipo de análise que estude a experiência de magistério, medida através do tempo de serviço dos mesmos nas diferentes instituições de ensino.

O quadro 3.9 permite observar que, em todos os tipos de estabelecimento de ensino, a grande maioria dos professores têm pouca experiência de magistério no nível superior. Mais da metade dos docentes declaram possuir menos de seis anos de tempo de serviço nas instituições que lecionam. O valor mais baixo é o da categoria universidade federal, com cerca de 56,7%, e o mais alto, e de modo bastante expressivo, a categoria universidade estadual, com 92,9%. Este último percentual tem sua explicação no fato de ser a categoria universidade estadual composta por estabelecimentos de de ensino cuja criação é recente, enquanto as universidades federais apresentam condições inversas por serem mais antigas e as que menos ampliaram os seus efetivos.

As universidades particulares e os estabelecimentos isolados apresentam números mais ou menos equivalentes: enquanto o número de docentes com mais experiência nas universidades particulares é de apenas 3,6%, nos estabelecimentos isolados é de 11,3%.

Por outro lado, invertendo-se o enfoque analítico sobre este mesmo fenômeno, poder-se-ia determinar o grau de retenção do corpo docente dos diferentes tipos de estabelecimentos de ensino, isto é, seriam capazes de reter quadros docentes mais experientes aquelas instituições que apresentassem valores percentuais na coluna relativa ao maior tempo de serviço. Neste aspecto, ocupariam as primeiras posições as universidades federais e os estabelecimentos isolados, e as últimas posições estariam para as universidades particulares e estaduais.

Além do tempo de existência dos estabelecimentos de ensino, a explicação para o grau de retenção de professores experientes encontra-se, provavelmente, na escala de salário e nas condições de trabalho que são oferecidas aos docentes pelas diferentes instituições de ensino.

Relacionada ainda com a experiência de magistério, mas agora no que diz respeito à experiência obtida em outro nível de ensino, constatou-se que 3,9% lecionaram no

[46] Consultar a Lei 5.539, de 27 de novembro de 1968, especialmente o artigo 2? § 29, in MEC-INEP — Ensino Superior — Coletânea de Legislação Básica — Segunda tiragem da 1?edição — p 63.

ensino primário, 15,9% no ginasial e 80,2% no colegial. Verifica-se que pelo menos na área de ensino superior encarregada da formação de professores para o 1º e 2º graus, a grande maioria dos docentes já possuía experiência de magistério, e o nível de ensino que concorre com maior percentual é o colegial.

O tempo de que o professor dispõe para a atividade do magistério é outro aspecto importante a ser considerado. É o fator tempo um bom indicador para a determinação do grau de profissionalização da carreira do magistério, pois é em função do regime de tempo de trabalho do professor em uma instituição de ensino que se pode avaliar a dedicação deste professor a essa instituição.

Foi tomado como ponto de referência a carga horária semanal estipulada no contrato de trabalho do professor, tendo sido o regime de tempo de trabalho agrupado em três categorias. Na primeira categoria, denominada "horistas", agrupam-se os contratos de trabalho de até 12 (doze) horas semanais. Na segunda categoria, denominada "tempo parcial", contratos de trabalho de 20 (vinte) ou 24 (vinte e quatro) horas semanais. E, finalmente, na terceira categoria, denominada "tempo integral", contratos de 40 (quarenta) horas semanais ou de dedicação exclusiva à instituição.

O quadro 3.9 permite observar que nas universidades federais a grande maioria dos professores encontra-se na categoria de "tempo integral", 80,5%. A figura do "horista" é praticamente inexistente, 0,9%. Nas universidades estaduais observa-se uma equivalência de números entre as três categorias, enquanto que nas universidades particulares e nos estabelecimentos isolados prepondera, e de forma expressiva, a categoria "horista".

Os resultados encontrados evidenciam o baixo grau de profissionalização do magistério de nível superior e ainda revelam que esta ocupação não oferece condições para que o professor possa se dedicar exclusivamente a ela.

Resta agora determinar como o tempo de trabalho do professor édistribuído nas diferentes atividades do magistério.

Nesta pesquisa, as atividades do magistério foram discriminadas em aulas, pesquisas, extensão, administração, preparação de aulas, avaliação e atendimento a alunos, procurando-se determinar o tempo médio gasto por semana em cada uma delas (quadros 3.10, **3.11, 3.12** e **3.13).**

O primeiro aspecto analisado, número de aulas por semana (quadro 3.10), demonstra que há uma tendência para se diminuir o número de aulas por semana, conforme se trate de universidade federal, estadual, particular ou estabelecimento isolado. Os professores das universidades federais são os que ministram menor número de aulas e e os de estabelecimentos isolados são os que ministram maior quantidade de aulas. Para este último tipo de estabelecimento, mais da metade de seus professores encontra-se na coluna correspondente aos limites entre 1 3 a 24 aulas por semana (50,9%). Nos estabelecimentos isolados e nas universidades particulares, 11,3% e 13,6% dos docentes ministram mais de 25 aulas por semana.

Quanto à atividade de pesquisa, quadro 3.11, constatou-se que 51% dos professores das universidades particulares e 81% dos docentes dos estabelecimentos isolados

nunca participaram de pesquisa. A maior participação em pesquisa é apresentada pelas universidades públicas, sejam elas federais, sejam estaduais. Mas, mesmo assim, o número de professores que nunca participaram de pesquisa nestes dois últimos tipos de estabelecimento de ensino é superior a 1/3 do total.

O quadro 3.10 permite ainda observar a distribuição do número de horas semanais dedicadas à pesquisa por aqueles professores que atualmente desenvolvem esta atividade.

Não há dúvida de que a atividade mais importante do ensino superior ainda é lecionar. Apesar de a prescrição legal considerar as duas atividades como indissociáveis, aula predomina sobre pesquisa. A atividade de pesquisa não pode ser considerada como uma atividade rotineira dos professores do ensino superior.

Quanto às atividades de extensão (quadro 3.12), observa-se ser irrisório o número de professores que exercem estas atividades: 9,3% em universidade particular, 6,5% em universidade estadual e 25,7% em universidade federal.

Relativamente à atividade de administração, os percentuais encontrados foram, respectivamente, 7,4%, 15,3%, 14,4% e 56,6%. Apenas nesta última categoria, universidade federal, é que o percentual apresenta maior valor. Provavelmente isto se deva ao fato destes estabelecimentos apresentarem uma estrutura administrativa maisburocratizada, com diferentes órgãos colegiados.

Quanto ao tempo gasto pelo professor em preparação de aulas, avaliação de trabalhos acadêmicos e atendimentos a alunos (quadro 3.13), observa-se que a maior parte de seu tempo de trabalho é dedicada a estas atividades.

Em última análise, pode-se afirmar que o tempo disponível do professor restringe-se a ministrar aula ou a desenvolver atividades a ela intimamente relacionadas. A atividade de magistério é assim mutilada e o professor dedica-se a um único mister: aulas. Ainda que se pretenda ver nesta atividade a essência do processo educativo, a própria percepção global deste processo demanda reflexão e tempo. Cada ato de ensino deve ser precedido de reflexão e discussão sobre a natureza, os fins e os meios que o fundamentam. Obter correlações entre a praxis pedagógica e as situações reais é a única possibilidade de integrar o esforço intelectual a um sistema mais amplo de reordenação social, que implica, necessariamente, o convívio e a discussão dos corpos docente e discente.

Se os estabelecimentos de ensino superior são diferentes entre si quanto a própria atividade do magistério, configura-se, a partir dessa ocorrência, a existência de uma estratificação na qual eles ocupam diferentes posições. O que leva a não ser mais possível falar-se em ensino superior como um todo, mas apenas que há ensino superior de diferentes níveis.

Essa diferenciação interna no sistema de ensino superior provavelmente se deva, dentre outros fatores, ao salário pago aos professores pelas diferentes instituições de ensino. Não há dúvida de que o tempo de permanência ou de dedicação à instituição é função do salário que o professor recebe. É o montante do salário que permite ao professor ocupar-se integralmente ou não das diferentes atividades do magistério.

Procurou-se, inicialmente, analisar o valor do salário do professor naquela instituição de ensino superior onde ele aufere seu principal rendimento. A distribuição destes salários por freqüências acumuladas é a que se segue:

até Cr$ 3.000,00 - 24,5%
até Cr$ 6.000,00 - 49,8%
até Cr$ 9,000,00 - 73,6%
até Cr$ 12.000,00 - 86,0%
até Cr$ 15.000,00 - 92,6%
acima de 15.000,00 - 5,0%

(os demais não forarn respondidos ou forarn anulados).

Aproximadamente a metade dos professores de ensino superior recebe, mensalmente, um salário inferior a Cr$ 6.000,00. Não é por outro motivo que 39,3%delesdeclaram lecionar em outras instituições de ensino e 28,8% exercem outro tipo de atividade remunerada. Conseqüentemente, necessitou-se elaborar dois novos índices:o primeiro, renda de atividade docente, no qual se soma toda a renda obtida exclusivamente neste tipo de atividade, e o segundo, renda total bruta, onde se acrescentaram as rendas auferidas em outros tipos de atividade que não a docente.

O quadro 3.14 registra estes dois índices discriminados quanto ao tipo de estabelecimento de ensino. Não há muita discrepância entre os mesmos. Nos dois índices as concentrações maiores localizam-se nos menores valores das escalas. A distribuição percentual em função de cada classe é a seguinte:

Atividade docente	Renda bruta
até Cr$ 8.000,00 - 56,7%	até Cr$ 10.000,00 - 61,1%
de 9 a Cr$ 16.000,00 - 36,5%	de 11 a Cr$ 20.000,00 - 35,3%
acima de Cr$ 17.000,00 - 6,7%	acima de Cr$ 21.000,00 - 3,5%

Como os índices apresentaram equivalência numérica, e como o índice atividade docente indica que o professor dedica-se exclusivamente à atividade de magistério, optou-se por ele, para efeito das análises que se seguem.

Assim, no quadro 3.14 constata-se, mais uma vez, e agora relativamente a salário, a estratificação existente dentre os estabelecimentos de ensino. Na posição mais alta estão as universidades federais e no outro extremo os estabelecimentos isolados. São justamente as universidades federais que contribuíram com menor percentual para o valor mais baixo da escala e o que maior percentual apresenta tanto nos valores intermediários como no mais alto.

Estes dados permitem ainda explicar, além da estratificação, dois outros aspectos anteriormente mencionados. O primeiro refere-se á constatação de que a carreira de magistério é uma ocupação eminentemente dos estratos médios. A faixa salarial oferecida pelos estabelecimentos de ensino é inferior à expectativa dos estratos altos. Apenas nas universidades federais èque se observou um percentual mais expressivo de indivíduos

oriundos deste estrato. O segundo refere-se ao fato de ser o regime de tempo integral ou de dedicação, exclusiva às atividades de magistério de maior incidência nas universidades federais. É o baixo salário recebido pelos professores das instituições particulares que os obriga a dividirem seu tempo entre duas ou mais instituições de ensino, ou ainda a procurar outro tipo de atividade remunerada. A profissão de magistério, como diz o adágio popular, "ainda não é um meio de vida, mas um meio de morte".

Mas além destas diferenciações salariais, conforme se trate de um tipo ou outro de estabelecimento de ensino, observa-se uma outra, que se manifesta em variáveis, tais como: sexo, idade, área de conhecimento, etc.

Assim, verifica-se a existência de diferenciação salarial quando se associa o sexo do professor com a renda proveniente da atividade docente (quadro 3.15).

A percentagem de homens que recebe até Cr$ 8.000,00 mensais é bem menor (quase a metade) que a percentagem de mulheres. Já na faixa salarial entre Cr$ 9.000,00 e Cr$ 16.000,00 o número de homens é bastante superior ao número de mulheres.

Se se considerar que, pelo menos no magistério de ensino superior, a tarefas iguais devam corresponder remunerações iguais, como se poderia explicar este fenômeno?

O magistério é uma profissão atraente para as mulheres, pois esta profissão é, de certa forma, considerada como uma extensão das atividades domésticas. É mais fácil para a mulher aceitar menor carga horária, o que corresponde a menor salário, uma vez que a remuneração auferida é vista como complementar à do marido. Não é outra a razão que tem levado, cada vez mais, as mulheres a procurarem o magistério superior como profissão. São elas, pela posição que ocupam dentro da constelação familiar, que se dispõem a aceitar salários mais baixos. Verifica-se ainda que os professores do sexo feminino, maioria dos professores de salário inferior a Cr$ 8.000,00 (62,9%), são em grande parte provenientes de famílias de **status** sócio-econômico elevado (2/3 dos professores de alto **status** são mulheres) (quadro 3.16).

Quando a renda é associada à variável idade dos professores, outras diferenciações podem ser verificadas (quadro 3.15). Mais de 2/3 dos professores, com idade inferior a 30 anos, recebe menos de Cr$ 8.000,00 mensais, o que pode talvez ser explicado pelo fato de terem menos tempo de magistério na instituição de ensino. A medida que aumenta a idade, diminui a representação percentual desta categoria. Por outro lado, a relação é inversa na categoria relativa à faixa salarial compreendida entre Cr$ 9.000,00 e Cr$ 16.000,00; os percentuais aumentam em função da idade dos professores. Já na última categoria, acima de Cr$ 17.000,00, não se constatou nenhum caso de professor com baixa idade, e nas demais faixas de idade as diferenças percentuais não são significativas.

Ao se associar a renda à variável área de conhecimento, como pode ser observado no quadro 3.17, observa-se que é das áreas de Ciências Humanas e Letras o maior número de professores com salários iguais ou inferiores a Cr$ 8.000,00 (cerca de 2/3 nesta faixa salarial). A área de Ciências Exatas é a mais privilegiada quanto a este aspecto,

pois mais da metade de seus professores situa-se na faixa intermediária. A área de Ciências Biológicas ocupa a segunda posição quanto à variável renda e, provavelmente, ocuparia melhor posição não fosse o grande número de mulheres que aí é encontrado.

Relativamente à carga horária semanal (quadro 3.17), observa-se que quanto menor é o tempo de trabalho dedicado à instituição, menor será a renda mensal auferida pelo professor. A posição de renda mais baixa é ocupada pelos "horistas", sendo que os de tempo integral apresentam remuneração mensal mais alta.

Concluindo-se, dir-se-ia que, se para o ingresso na docência de ensino superior, alguns grupos de status são mais beneficiados do que outros, constatou-se também que a própria atividade docente, em seus diferentes aspectos, e os estabelecimentos de ensino, em suas diversas dimensões, apresentam grande estratificação interna. Há diferentes "níveis" dentro do ensino superior. Não há um ensino superior homogêneo, ele se diferencia e se estratifica internamente, tal como ocorre com a sociedade que o criou e o mantém.

A QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES E SUAS OPINIÕES SOBRE ASPECTOS DO PROCESSO EDUCACIONAL

Além das informações sobre dados pessoais, funcionais e familiares dos professores, procurou-se também determinar a qualificação dos mesmos. Como se sabe, a pós-graduação foi institucionalizada, em nosso país, sobretudo após a Lei da Reforma Universitária. São os seguintes os objetivos preconizados para seus cursos, conforme o expresso na solicitação de regulamentação feita pelo Ministério da Educação ao Conselho Federal de Educação:

> "a) formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; c) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

As necessidades do desenvolvimento nacional e a expansão quantitativa do ensino superior acarretaram uma brusca transformação no sistema educacional brasileiro. O graduado no nível superior viu-se de repente inadequado para as ocupações que antes eram sua prerrogativa. Um novo patamar foi acrescentado à escada do sistema educacional e diferentes modalidades de cursos e de incentivos, financeiros ou funcionais, foram criados a fim de implementar esta política. Os novos cursos passaram a ser condição tão indispensável quanto a graduação para o ingresso na carreira de magistério, provocando ainda, dentro desta carreira, uma hierarquia de aptidão funcional.

[47]SUCUPIRA, Newton, relator. "Definição dos cursos de pós-graduação". Parecer n? 977/65, in *Documenta,* n° 44, dez. 65, p. 72.

Há ainda que se examinar mais detalhadamente a situação dos professores de ensino superior, no que diz respeito à pós-graduação, pois, não obstante a nova sistemática ser bastante recente no País, constatou-se que, entre os professores pesquisados, apenas 26,1% não freqüentaram outros cursos após a graduação. Entretanto, tal como nas outras dimensões estudadas, persiste, ainda aqui, uma diferenciação entre os tipos de pós-graduação, de acordo com os tipos de estabelecimento e outras variáveis. Assim, no quadro 3.18, onde se discriminam cursos de acordo com estabelecimentos de ensino e área de conhecimento, observa-se que o número de professores sem formação pós-graduação é menor nas universidades federais (13,1 %) do que nos outros tipos de estabelecimento, onde o percentual é superior a 1/3 do total de professores. Além disso, as modalidades de maior prestígio social, as que restabelecem "o valor econômico e simbólico" perdido pelo diploma de bacharel — mestrado ou doutorado—, são mais numerosas nas universidades públicas, sendo, geralmente, destinados aos estabelecimentos particulares os cursos de especialização. 39,2% dos professores nas universidades federais possuem cursos de mestrado, enquanto 35,8% dos docentes dos estabelecimentos isolados e 38,0% das universidades particulares possuem a modalidade especialização.

Quanto à discriminação por área de conhecimento, os resultados obtidos não permitem constatá-la de forma flagrante, pois as diferenças percentuais não são significativas, observando-se apenas uma pequena superioridade quantitativa de cursos de pós-graduação na área de Ciências Exatas. O mais correto seria afirmar que a implementação da política de pós-graduação e os incentivos funcionais decorrentes influenciaram todos os professores, independentemente da área de conhecimento a que estejam vinculados.

Se a área de conhecimento não oferece grandes discriminações, a análise do quadro 3.19 evidencia outra variável de maior poder diferenciador: a renda da atividade docente. Menor renda mensal significa freqüência a curso de menor prestígio, aperfeiçoamento ou especialização (72,7% dos professores que não possuem qualquer tipo desses cursos encontram-se na faixa de renda mais baixa). Maior renda significa freqüência a cursos de mestrado ou doutorado (66,7% dos que possuem doutorado situam-se na faixa de renda intermediária e 26,6% na faixa de renda mais alta, ou seja, com salários acima de Cr$ 17.000,00).

Em vista das condições oferecidas pelas universidades federais (escala salarial, maior grau de profissionalização do magistério, maior número de pesquisadores e, possivelmente, melhores condições de trabalho) e considerando-se que a oferta de mestres e de doutores é ainda reduzida, é de se prever uma concentração destes profissionais nos estabelecimentos oficiais, em prejuízo das instituições particulares. É possível que os professores de instituições particulares, cuja situação financeira permita a freqüência a cursos de mestrado ou de doutorado, sejam absorvidos pelas instituições federais, após concluírem os referidos cursos.

Quando se examina a mais alta titulação obtida pelos professores (quadro 3.20), observa-se que a diferença percentual é ainda maior, favorecendo novamente as universidades federais em prejuízo dos outros tipos de estabelecimentos de ensino. Especialmente os títulos de mestre e doutor constituem uma prerrogativa das universidades federais: seus percentuais são, respectivamente, 67,5 e 68,5%.

A qualificação formal alcançada pelos professores, a experiência obtida em sua prática diária com a docência certamente os credenciam para responder a questões intimamente relacionadas com o processo de formação de professores de 1°e 2º graus.

Relativamente à opinião dos professores a respeito do magistério e os motivos que os levaram a escolher esta profissão, foi-lhes apresentada uma lista de fatores que poderiam ou não determinar sua escolha, sendo-lhes solicitado que emitissem, sobre cada um, sua opinião (quadros 3.21 e 3.22). Observou-se que determinados fatores propiciaram opiniões bastante homogêneas: o magistério permite lidar com pessoas mais do que com coisas (89,5% de concordância); boa remuneração possibilitada pelo magistério (82,1% de discordância); o magistério possibilita um futuro estável e seguro (71,2% de discordância); o magistério oferece uma oportunidade para ser útil aos outros (80,5% de concordância); o magistério propicia oportunidade de experiências novas (76,7% de concordância). Estes percentuais não se alteram quando se controlam as opiniões emitidas com outras variáveis, tais como tipo de estabelecimento de ensino, renda da atividade docente ou mesmo a área de conhecimento. O mesmo não se pode dizer com relação a outros motivos que teriam influenciado na escolha da carreira de magistério (quadro 3.22). Poucos atingiram percentual superior a 2/3 dos entrevistados: gosto de dar aulas, suposição de que o curso escolhido seja mais fácil do que outros, importância dada ao relacionamento e discordância em relação à influência de orientação vocacional. Os entrevistados declararam ainda que a escolha do magistério não se deveu à busca de prestígio (57,2%), expectativa de boa remuneração (5,8%), à maior facilidade de passar no vestibular (65,7%), nem á existência de poucas alternativas de curso superior em sua cidade (67,7%), mas ao gosto de dar aulas (77,8%), à importância dada ao relacionamento humano (70,4%), à busca de cultura geral (51,8%) e à possibilidade de desenvolver a criatividade (48,6%).

Todavia, o exame de quadros anteriores mostrou, com uma certa relevância, que os verdadeiros fatores que possibilitam o ingresso de um professor no ensino superior, assim como seu acesso a melhores condições profissionais, estão ligados a determinantes sócio-econômicos e à titulação pós-graduada: fatores extrínsecos àqueles que ideologicamente motivaram os percentuais tão homogêneos das respostas contidas nos quadros 3.21 e 3.22. Apesar de os fatores arrolados nestes quadros serem bastante genéricos, pode-se dizer que os professores, na verdade, não escolhem sua profissão, mas são "escolhidos" em função das prerrogativas sócio-econômicas que a caracterização do magistério pressupõe.

Formularam-se, em seguida, questões mais especificamente ligadas ao objeto da pesquisa, tais como as referentes aos requisitos necessários ao professor de 1º e 2º graus (ainda um pouco gerais), aos currículos de licenciatura, à compatibilização de programas, etc. O objetivo básico foi o de levar os docentes que militam no setor de ensino superior responsável pela formação de professores a externarem suas opiniões sobre a sistemática e os processos adotados nos cursos de licenciatura; não apenas porque são, nessa área, profissionais qualificados (85,2% declaram ter cursos de licenciatura), como também porque devem efetivar, na prática profissional, a eficácia ou ineficácia dos próprios métodos e processos que utilizam e que lhes foram ensinados quando eram alunos de licenciatura.

Interrogados, po" exemplo, sobre a importância de determinados requisitos para um professor de 1°e 2° graus, os entrevistados foram unânimes (90,3%) em afirmar que o mais indispensável *é* o conhecimento do conteúdo sobre o qual se irá lecionar (quadro 3.23). Os processos a serem utilizados para a transmissão de conteúdo, representados pelo domínio de métodos e técnicas de ensino, foram também um requisito considerado condição indispensável pela maioria (58,0%), mas não obtiveram a unanimidade do requisito anterior. Convém lembrar que, em 39,3% das respostas, o domínio de métodos e técnicas foi considerado importante, mas não indispensável; em 16% foi considerado dispensável. Outros requisitos considerados indispensáveis para o futuro professor foram o gosto pela profissão (69,3%), a capacidade de se manter atualizado (68,5%), a habilidade em lidar com pessoas (66,5%) e cultura geral (54,9%). Observe-se que os três primeiros obtiveram um percentual mais alto que o atingido pelo requisito referente ao domínio de métodos e técnicas.

O alto valor percentual alcançado pelo primeiro requisito — conhecimento do conteúdo — faz supor que seja a condição **sine qua non** para o desempenho de um professor de 1° e 2° graus, havendo nisso absoluta concordância por parte dos professores, sem que nenhuma diferença significativa seja determinada por alguma variável de controle. A título de comprovação desta última proposição, procurou-se controlar o referido requisito e seu complementar (ou seu contrário?) — domínio de métodos e técnicas — com outras variáveis, tais como tipo de estabelecimento de ensino, renda da atividade docente, área de conhecimento e **status** sócio-econômico de origem.

No quadro 3.24, associa-se o grau de importância atribuído pelo professor ao conhecimento do conteúdo com o tipo de estabelecimento de ensino em que o professor trabalha e com a renda que aufere mensalmente. Apesar da pequena diferença percentual, observa-se uma tendência interessante: o grau de indispensabilidade aumenta à medida que se passa das universidades federais para as particulares, destas para as estaduais e, finalmente, para os estabelecimentos isolados.

Com relação à renda, constata-se que quanto maior é esta maior a indispensabilidade e menor a importância atribuída ao conhecimento do conteúdo, não obstante as diferenças percentuais serem ainda insignificantes.

Fenômeno semelhante ocorre com as variáveis área de conhecimento e **status** sócio-econômico de origem, quando associadas com o grau de importância atribuído ao conhecimento do conteúdo (quadro 3.25). Os professores da área de Ciências Humanas e os de baixo **status** sócio-econômico são os que dão maior valor ao conhecimento do conteúdo; os da área de Ciências Biológicas e os de **status** médio são os que menos valorizam. Mas, repita-se, as diferenças não são muito significativas.

Relativamente à importância atribuída ao domínio de métodos e técnicas de ensino, observa-se que o grau de diferença entre os valores é maior quando associado com estabelecimento de ensino e renda da atividade docente (quadro 3.26). Os que menos valor atribuem a este requisito são os professores das universidades federais (51,8%), e os que mais o valorizam são os docentes dos estabelecimentos isolados (69,8%).

Observa-se que os professores de maior renda são os que menos valorizam o domínio de métodos e técnicas de ensino como requisito para o magistério de 1° e 2° graus (41,2%).

Aproximadamente a metade destes (52,9%) acham-no apenas importante e 5,9% o consideram dispensável. Os de renda até Cr$ 8.000,00 e os de renda entre Cr$ 9.000,00 e Cr$ 16.000,00 apresentam configurações de valores próximos.

No quadro 3.27, registra-se o requisito em foco com as variáveis área de conhecimento e **status** sócio-econômico de origem. Quanto à primeira variável, vê-se que a valorização do domínio de métodos e técnicas de ensino varia quando se trata das áreas de Ciências Exatas e Biológicas, de um lado, e Ciências Humanas e Letras, de outro. As últimas são áreas que apresentaram maiores percentuais na categoria "indispensável" (61,2% e 65,9%, respectivamente). Mais da metade dos professores da área de Ciências Biológicas (52,1%) julgam esse requisito apenas importante.

Quanto à relação do requisito em foco com o **status** sócio-econômico de origem, observa-se o alto valor atribuído ao primeiro pelos indivíduos de **status** baixo (81,0%). Os de **status** médio e alto, se bem que ainda o valorizem, não apresentam percentuais tão altos, 52,4% e 63,9%, respectivamente.

Uma outra variável de controle, a relativa ao próprio tipo de disciplinas ministradas pelo professor, conquanto se refira igualmente à parte de conteúdo e à parte pedagógica do currículo, consegue exercer maior poder diferenciador nas opiniões emitidas (quadro 3.28). Observa-se que os professores de disciplinas de conteúdo valorizam menos a indispensabilidade do domínio de métodos e técnicas de ensino (54,8%) do que os professores das disciplinas pedagógicas. Mas, tanto uns quanto os outros aproximam-se na valorização que atribuem ao conhecimento do conteúdo: 90,9% com relação aos professores de disciplinas pedagógicas e 91,5% com relação aos de conteúdo.

Os professores se diferenciam também na avaliação que fazem sobre o interesse que suas respectivas disciplinas despertam nos alunos (quadro 3.29). Os professores das disciplinas pedagógicas julgam que o interesse dos seus alunos é, em sua maioria, médio (55,9%) e baixo (32,4%). Já os professores das disciplinas de conteúdo consideram que o interesse baixo é o de maior percentual (44,6%, o médio de 34,4%). Os dois grupos de professores apresentam, no entanto, julgamento equivalente quando se trata do interesse despertado pelas disciplinas de conteúdo. Um outro fato, muito interessante, pode ser observado neste mesmo quadro. Examine-se o percentual conseguido pela resposta destinada a captar o desconhecimento do problema em foco. 10,7% dos professores de disciplinas pedagógicas desconhecem o grau de interesse despertado nos alunos pelas disciplinas de conteúdo, ao passo que 18,3% dos professores de conteúdo desconhecem o interesse despertado nos alunos pelas pedagógicas. (São insignificantes os percentuais de desconhecimento quando se trata de disciplinas de sua própria área de atuação.) Estes resultados implicam, necessariamente, uma análise mais detalhada. Não se pode crer que estejam vinculados apenas a um desconhecimento do assunto em pauta, e as suas causas e as conseqüências não podem ser negligenciadas. Antes, porém,de se aprofundar na análise mediante o estudo de outras variáveis relacionadas com esta questão, algumas reflexões são necessárias, ainda que em caráter proposicional, para que sirvam de referência para análises futuras.

Poder-se-ia supor que a explicação para o fenômeno encontra-se na própria forma de se organizar o trabalho acadêmico. Provavelmente as tarefas acadêmicas estejam refletindo a divisão do trabalho e a especialização de funções existentes na sociedade.

Pois, se a divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção, a divisão técnica e pormenorizada do trabalho, acarretando a necessidade de especializações crescentes, conduz, forçosamente, à incapacidade do trabalhador de acompanhar qualquer processo completo de produção. O trabalhador se especializa e se interessa única e exclusivamente pela tarefa que lhe foi destinada. Não apenas as diferentes operações em que se subdivide o processo de trabalho estão separadas entre si, mas também destinam-se a diferentes trabalhadores. Criou-se, além do trabalho dividido, o trabalhadordividido, especializado. Estaria ocorrendo o mesmo com o trabalho acadêmico? A divisão do currículo entre o que e o como ensinar não estaria conduzindo os professores de cada uma destas partes a se especializarem na atividade e a se desinteressarem pelo processo completo de produção?

Um processo de trabalho assim parcelado não provocaria conseqüências graves, tais como o desinteresse dos professores de refletirem sobre o produto final de sua atividade, a falta de diálogo e de interação, a incompatibilidade dos objetivos e dos programas das partes em questão?

O que se pretende, mesmo em forma aproximada, é dar respostas a essas proposições através da análise das outras questões respondidas pelos professores. Quando se perguntou, por exemplo, qual o seu grau de conhecimento a respeito do currículo do curso em que leciona, especificando-se o conjunto e as partes que o integram, obtivemos os resultados constantes dos quadros 3.30 e 3.31.

No primeiro (quadro 3.30), onde é apresentado o tipo de estabelecimento de ensino e a renda da atividade docente associados ao grau de conhecimento do currículo, um primeiro aspecto deve ser ressaltado: o percentual e seu conjunto (57,6%). Considerando-se que a pergunta feita aos professores refere-se ao currículo do curso em que lecionam, há de se convir que esse percentual não é alto. A análise do quadro mostra que o grau de conhecimento do currículo em seu conjunto é menor nas universidades particulares e federais do que nas estaduais ou nos estabelecimentos isolados, sendo que nestes não foi registrado nenhum caso de desconhecimento do currículo. Quanto às partes que integram o currículo dos cursos de licenciatura, a parte pedagógica é a menos conhecida em todos os tipos de estabelecimentos de ensino. Examinado em relação à renda da atividade docente ou à área de conhecimento (quadros 3.26 e 3.27), o grau de conhecimento apresenta dados percentuais pouco significativos. Quando se associa ao tipo de disciplina lecionada, ele apresenta maior discriminação. Os professores que lecionam disciplinas pedagógicas são os que menos conhecem a parte de conteúdo (34,3%) e, inversamente, os professores que lecionam disciplinas de conteúdo conhecem mal a parte pedagógica (36,4%). Esta é a menos valorizada e, talvez por isso mesmo, a menos conhecida. O desconhecimento total ou parcial do currículo é maior entre os que lecionam disciplinas pedagógicas do que entre os que lecionam as de conteúdo (respectivamente, 6,0% e 2,7%).

Em função do marco de referência proposto, decidiu-se ainda elaborar um índice que permitisse determinar o grau de importância atribuído a cada um dos itens propostos como possíveis problemas de um curso em seu conjunto (quadro 3.32). Os resultados mostram que alcançaram índices acima de 2,00 os seguintes itens: os professores de conteúdo e os de disciplinas pedagógicas não discutem entre si os programas; os órgãos administrativos (direção, colegiados) não promovem o entrosamento en-

tre professores das disciplinas pedagógicas e os professores das de conteúdo; os órgãos administrativos não promovem a compatibilização entre os programas das disciplinas pedagógicas; os professores de disciplinas de conteúdo dão pouca importância às pedagógicas; os alunos, na verdade, não pretendem ser professores de 1° e 2° graus; e, finalmente, as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas buscam objetivos diferentes.

Constatada a ocorrência de determinados problemas, procurou-se analisá-los (os que apresentaram maiores índices ou que mais diretamente se relacionaram com as proposições formuladas) mediante sua associação com algumas variáveis consideradas básicas (quadros 3.33 a 3.34). Observou-se que o fato de os professores de disciplinas de conteúdo e pedagógicas não discutirem entre si os programas apresenta maior incidência nas universidades, especificamente nas federais (maior percentual: 74,3%) do que nos estabelecimentos isolados. O alto percentual das universidades federais talvez se deva à complexidade e ao tamanho desse tipo de organização. 37% dos entrevistados nos estabelecimentos isolados julgam que sempre ocorre essa falta de diálogo, 25,9% julgam que o problema existe, é prejudicial, mas não constante, e menos de 20% dos docentes consideram-no simplesmente inexistente.

Quanto à busca de objetivos diferentes por parte das disciplinas de conteúdo e das pedagógicas, ainda é a variável tipo de estabelecimento que apresenta maiores percentuais. Este item, à semelhança do anterior, apresenta maior relevância nas universidades que nos estabelecimentos isolados. Não se pode afirmar, no entanto, que a existência dos problemas mencionados dependa, exclusivamente, do tamanho ou da complexidade de uma instituição. Os professores responsabilizam os órgãos administrativos superiores por não promoverem o entrosamento entre eles ou não compatibilizarem os programas das disciplinas de conteúdo com os das pedagógicas (quadros 3.41 a 3.44). Na verdade, a ação desses órgãos apenas conseguiria minimizar o problema, cuja raiz reside na fragmentação existente entre o **que** e o **como** ensinar.

Quando se separa o currículo em parte de conteúdo e parte pedagógica, solicitando ao professor que identifique os problemas que estariam ocorrendo em cada parte, um outro elemento do processo de ensino entra em questão:o aluno. Nos quadros 3.45 e 3.46, os itens referentes a uma possível insuficiência de base para acompanhar as aulas por parte dos alunos recebem expressivo valor. No primeiro caso, disciplinas pedagógicas, o índice é de 53%, e no segundo caso, disciplinas de conteúdo, o índice é de 88%. O que significa que, na opinião dos professores, a bagagem que os alunos trouxeram do 1º e 2° graus é insuficiente. O que fazer? Reformar currículos? Grande número de professores considera que não só faltam disciplinas de conteúdo indispensáveis a um professor de 1º e 2º graus (43,6%), como também a carga horária destinada às tais disciplinas é muito pequena (36,6%) (quadro 3.47). Talvez fosse mais conveniente afirmar que, com exceção destas duas modificações — inclusões de novas disciplinas de conteúdo e aumento da carga horária destinada a estas disciplinas — seria melhor dizer que não existe problema que justifique uma reformulação curricular de acordo com os resultados apresentados por este quadro . Na opinião dos professores, o aluno é o real problema e acha-se fora deste quadro. Provavelmente, se os professores possuíssem mais tempo para orientar seus alunos, se elaborassem programas com conhecimento do nível da turma, se a biblioteca apresentasse um acervo mais adequado às disciplinas de conteúdo e se os alunos fossem outros, ou melhor, se apresentassem melhor base, a situação seria bem diferente.

Na questão apresentada, sobre quem deveria empreender uma reformulação curricular, 75,9% dos professores consideraram que essa reformulação deveria ser feita por uma comissão composta de professores das disciplinas de conteúdo e pedagógicas. 0,8% considerou que jamais deveriam ser processadas por órgãos superiores sem que o corpo docente fosse consultado. E 74,7% consideram conveniente a participação dos estudantes mediante o processo de representação. Por outro lado, a possibilidade de os professores exporem sua opinião e influenciarem nas decisões é vista como não muito efetiva: 54,1% declararam-na viável; 21,8% manifestaram pouca esperança a respeito; 17,5% apenas se revelaram otimistas e 5,4% totalmente pessimistas quanto a uma tal possibilidade.

Quanto ao problema evidenciado, o de não haver interação entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas, duas soluções possíveis foram propostas para que os professores opinassem. A primeira afeta à posição que as disciplinas pedagógicas deveriam ocupar no currículo; a segunda refere-se à relevância das disciplinas como fator de integração curricular. Com relação à primeira proposta, 37,7% dos entrevistados foram de opinião que elas deveriam aparecer simultaneamente com as disciplinas de conteúdo, desde o início do curso; 38,9% consideraram que deveriam aparecer a partir da metade do curso. O seu aparecimento no fim do curso (8,6%) ou depois de terminadas as disciplinas de conteúdo (12,8%) não é visto como solução para o problema. Como se pode perceber pelos dados acima, a grande maioria dos professores (78,6%) advoga a integração das disciplinas, havendo apenas alguma divergência quanto à posição das mesmas dentro do currículo (quadro 3.48). A maioria dos professores dos estabelecimentos isolados e das universidades estaduais preferem que as disciplinas pedagógicas sejam ministradas desde o início do curso (53,7% e 61,3%, respectivamente); nas universidades particulares o percentual é 35,6% e, nas federais, 24,8% dos professores preferiram que as disciplinas pedagógicas fossem ministradas após o término das de conteúdo.

Com relação à segunda proposta, a disciplina Prática de Ensino foi considerada altamente expressiva como fator de integração curricular. 58,0% dos professores opinantes consideraram indispensável a disciplina Didática Geral;Didática Especial, 54,5%, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 - grau, 42,4%, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, 39,7%, Psicologia da Aprendizagem, 52,1%, Psicologia da Adolescência, 47,5%, Prática de Ensino recebe a preferência de 73,5%. A diferença percentual em favor desta última permite afirmar que Prática de Ensino, no julgamento dos professores, constitui o aspecto mais relevante da formação pedagógica. Esta importância atribuída à Prática de Ensino reflete vários pressupostos: primeiro, que a teoria associada à prática é fator determinante na produtividade do professor; segundo, que tal associação é possível de ser feita; terceiro, que a tarefa diária do magistério não oferece condições favoráveis a esta associação que deveria, então, ser tentada na formação do professor. Não podem ser, todavia, desprezados os 26,5% de professores que não valorizam a disciplina Prática de Ensino. Talvez porque tenham consciência de que o fator determinante da associação entre a teoria e prática seja o alto grau de especialização atualmente exigido do professor.

QUADRO 3.1 - Distribuição dos Professores Segundo o Sexo, por Tipo de Estabelecimento e por Tipo de Disciplina

Sexo	Tipos de Estabelecimento			Tipos de Disciplina		
	UF	UE	UP	EI	Disc. Pedagógica	Disc. Conteúdo
Masculino	50	12	30	25	16	101
Feminino	63	19	29	29	52	88
TOTAL	**113**	**31**	**59**	**54**	**68**	**189**

QUADRO 3.2 — Distribuição dos Professores Segundo a Idade, por Tipo de Estabelecimento de Ensino

Idade em Anos	Tipos de Estabelecimento			
	UF	UE	UP	EI
Até 30	23,9	51,6	33,9	31,4
De 31 a 40	54,0	38,7	40,7	42,6
41 ou mais	22,1	9,7	25,4	26,0
N	**113**	**31**	**59**	**54**
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

QUADRO 3.3 - Distribuição Percentual dos Professores Segundo o Curso de 2º Grau Concluído e a Área de Conhecimento na qual **se Vincula no Ensino** Superior

	Ramos de Ensino de 2º Grau					
Área de Conhecimento	**Científico**	**Clássico**	**Normal**	**Industrial**	**Comercial**	**Agrícola**
Ciências Exatas	30,0	3,6	6,6	–	20,0	100,0
Ciências Biológicas	33,3	3,6	15,8	100,0	6,7	–
Ciências Humanas	22,2	30,4	31,6	–	40,0	–
Letras	13,3	60,7	43,4	–	33,3	–
Ciências Exatas e Biológicas	1,1	1,8	2,6	–	–	–
N	**90**	**56**	**76**	**2**	**15**	**1**
TOTAL	**99,9**	**100,1**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

QUADRO 3.4 — Distribuição Percentual dos Professores Segundo o Tipo de Estabelecimento e o Turno que Freqüentaram no Curso Superior

	Turno	
Tipos de Estabelecimento	**Período Diurno**	**Período Noturno**
Universidade pública	54,0	29,6
Universidade particular	29,5	37,0
Federação esc. pública	–	–
Federação esc. particular	1,5	–
Estabelec. isolado público	5,0	11,1
Estabelec. isolado particular	10,0	22,2
N	**200**	**27**
TOTAL	**100,0**	**99,9**

QUADRO 3.5 - Distribuição Percentual do Grau de Escolarização Atingido pelos Pais dos Professores Integrantes da Pesquisa

Grau de Escolarização	Pais	
	Pai	Mãe
Analfabeto	1,2	1,9
Sabe ler e escrever	7,0	6,6
Primário	42,4	45,5
Ginasial	16,3	20,2
Colegial	15,2	20,6
Superior	16,7	4,7
Nulos	1,2	0,4
TOTAL	**100,0**	**99,9**

QUADRO 3.6 — Distribuição Percentual da Ocupação dos Pais dos Professores Integrantes da Pesquisa

Ocupação	Pais	
	Pai	Mãe
Proprietários, altos cargos de superv. e direção	32,8	2,8
Profissionais liberais e téc. de nível superior	12,5	21,4
Cargos médios de supervisão, direção, inspeção	30,4	12,9
Técnicos de nível intermediário	11,3	43,0
Ocupações não manuais de rotina	1,5	4,2
Supervisão de trabalho manual	0,7	–
Ocupações manuais especializadas	5,8	2,8
Ocupações manuais não especializadas	2,3	12,9
Nulos	2,7	–
TOTAL	**100,0**	**100,0**

QUADRO 3.7 — Distribuição Percentual dos Professores Segundo o Tipo de Estabelecimento de Ensino e o Status Sócio-Econômico

Tipos de Estabelecimento	Status Sócio-Econômico			
	Baixo	Médio	Alto	N
Universidades federais	8,0	50,4	41,6	113
Universidades estaduais	12,9	67,7	19,4	31
Universidades particulares	8,5	57,6	33,9	59
Estabelecimentos isolados	5,6	68,5	25,9	54

QUADRO 3.8 — Distribuição Percentual dos Professores Segundo o Processo de Seleção na Docência do Ensino Superior e o Cargo Docente que Ocupam por Tipo de Estabelecimento de Ensino

Tipos de Estabelecimento	Seleção				Cargo Docente				
	Currículo ou Entrevista	Indicações	Concurso	N	Aux. Ens.	Assist.	Adjuntos	Titulares	N
Universidades federais	21,5	23,3	55,1	107	38,9	28,7	15,7	16,6	108
Universidades estaduais	40,0	56,6	3,3	30	–	3,8	3,8	92,4	26
Universidades particulares	26,3	70,1	3,5	57	10,8	66,0	17,8	5,4	56
Estabelecimentos isolados	30,1	64,1	5,6	53	–	30,1	–	69,9	53

QUADRO 3.9 — Distribuição Percentual dos Professores Segundo o Tempo de Serviço em Anos e a Carga Horária Semanal nas Instituições de Ensino que Lecionam

Tipos de Estabelecimento	Tempo de Serviço em Anos				Carga Horária *			
	Até 6	7 a 12	Acima de 12	N	Integral	Parcial	Horista	N
Universidades federais	56,7	23,4	18,9	111	80,5	18,6	0,9	113
Universidades estaduais	92,9	3,5	3,5	28	32,3	29,1	35,5	31
Universidades particulares	78,2	18,2	3,6	55	11,9	6,8	81,4	59
Estabelecimentos isolados	69,8	18,9	11,3	53	1,9	18,6	79,6	54

* A carga horária semanal foi agrupada da seguinte forma:
Integral: 40 horas semanais ou dedicação exclusiva
Parcial: 20 ou 24 horas semanais
Horista: os "horistas" propriamente ditos e os de até 12 horas semanais

QUADRO 3.10 - Distribuição Percentual do Número de Aulas e de Horas Dedicadas à Pesquisa pelos Professores, por Semana, Segundo o Tipo de Estabelecimento de Ensino

Tipos de Estabelecimento	Nº de Aulas por Semana				Horas de Pesquisa por Semana			
	Até 12	13 a 24	25 ou mais	N	Até 10	11 a 20	21 ou mais	N
Universidades federais	73,4	24,8	1,8	113	47,8	47,8	4,4	67
Universidades estaduais	67,8	32,2	–	31	66,6	38,6	4,8	21
Universidades particulares	54,2	32,2	13,6	59	92,3	7,7	–	13
Estabelecimentos isolados	37,8	50,9	11,3	53	88,9	11,1	–	18

QUADRO 3.11 — Distribuição Percentual do Número de Professores Relativamente à Participação ou não em Pesquisas

Tipos de Estabelecimento	Participação em Pesquisa			
	Participa Atualmente	Já Participei	Nunca Participei	N
Universidades federais	46,4	18,2	35,4	110
Universidades estaduais	38,7	16,1	45,2	31
Universidades particulares	11,9	27,1	51,0	59
Estabelecimentos isolados	5,7	13,2	81,1	53

QUADRO 3.12 — Distribuição Percentual do Número de Horas Dedicadas à Extensão e à Atividade Administrativa pelos Professores, por Semana, Segundo o Tipo de Estabelecimento de Ensino

Tipos de Estabelecimento	Nº Horas Extensão				Nº Horas Administração			
	Até 10	11 a 20	21 ou mais	N	Até 10	11 a 20	21 ou mais	N
Universidades federais	89,4	17,2	8,4	29	87,5	7,8	4,7	64
Universidades estaduais	50,0	50,0	–	2	66,7	33,3	–	6
Universidades particulares	85,7	14,3	–	7	77,8	11,1	11,1	9
Estabelecimentos isolados	80,0	20,0		5	100,0	–	–	4

QUADRO 3.13 — Distribuição Percentual do Número de Horas Dedicadas á Preparação **de Aulas e Avaliação e de Atendimento de Alunos pelos Professores,** por Semana, Segundo o Tipo de Estabelecimento de Ensino

Tipos de Estabelecimento	Preparação de Aulas e Avaliação				Atendimento a Alunos			
	Até 10	11 a 20	21 ou mais	N	Até 3	4 a 6	7 a 9	N
Universidades federais	73,7	21,8	4,5	110	31,5	48,9	19,6	92
Universidades estaduais	63,3	30,0	6,7	30	47,1	41,1	11,8	17
Universidades particulares	65,1	25,6	9,3	43	42,3	42,8	14,3	21
Estabelecimentos isolados	69,8	23,2	7,0	43	75,0	6,3	18,7	16

QUADRO 3.14 — Distribuição **Percentual do Número** de Professores Segundo o Tipo de Estabelecimento **por** Atividade Docente e **por** Renda Bruta Mensal (Em Cr$ 1.000,00)

Tipos de Estabelecimento	Renda Atividade Docente			Renda Bruta		
	Até 8	9 a 16	Acima de 17	Até 10	11 a 20	Acima de 21
Universidades federais	24,5	71,8	58,9	32,0	62,2	77,7
Universidades estaduais	16,1	6,5	11,7	16,0	6,6	–
Universidades particulares	27,9	15,2	29,4	23,1	23,4	22,3
Estabelecimentos isolados	31,5	6,5	–	28,9	7,8	–
N	143	92	17	156	90	9

QUADRO 3.15 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Renda da Atividade Docente por Sexo e Idade

Renda Ativid. Acadêmica (Em Cr$ 1.000,00)	Sexo		Idade (em anos)			
	M	F	Até 30	31 a 40	41 a 50	Acima de 51
Até 8	37,0	62,9	77,5	55,9	48,7	43,7
9 a 16	51,0	48,9	22,5	38,1	46,1	50,0
Acima de 17	88,2	11,8	–	5,0	5,1	6,2
N	143	92	80	118	39	16

OUADRO 3.16 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o Sexo e a Origem Sócio-Econômíca

Sexo	Status Sócio-Econômico		
	Baixo	Médio	Alto
Masculino	42,9	49,7	39,1
Feminino	57,1	50,3	60,9

QUADRO 3.17 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Renda da Atividade Docente por Carga Horária Semanal e Área de Conhecimento

Renda Atividade Docente	Carga Horária			Área de Conhecimento			
	Integral	Parcial	Horista	CE	CB	CH	L
Até 8	23,3	86,0	77,7	42,5	47,9	66,2	61,4
9 a 16	67,3	11,6	14,5	55,0	45,9	27,9	28,4
Acima de 17	9,3	2,3	4,8	2,5	6,2	5,9	10,2
N	**107**	**43**	**103**	**40**	**48**	**68**	**88**

QUADRO 3.18 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo os Cursos que Possuem por Tipo de Estabelecimento de Ensino e Área de de Conhecimento

Cursos após a Graduação	Tipos de Estabelecimento				Área de Conhecimento			
	UF	UE	UP	EI	CE	CB	CH	L
Não possui	13,1	48,1	38,0	34,0	20,0	37,7	33,3	21,0
Aperfeiçoamento	19,6	14,8	8,6	20,7	12,5	17,8	13,6	19,7
Especialização	16,8	7,4	38,0	35,8	27,5	24,4	24,2	26,7
Mestrado	39,2	22,2	15,5	5,7	30,0	17,8	19,7	26,7
Doutorado	11,2	7,4	–	3,8	10,0	2,2	9,1	5,8
N	**107**	**27**	**58**	**53**	**40**	**45**	**66**	**86**

QUADRO 3.19 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Renda da Atividade Docente por Tipo de Curso que Realizaram após a

Renda Atividade Acadêmica (Em Cr$ 1.000,00)	Cursos após a Graduação				
	Não Possui	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
Até 8	72,7	67,5	63,3	36,7	6,7
9 a 16	22,7	30,0	30,3	56,7	66,7
Acima de 17	4,5	2,5	6,6	6,7	26,6
N	**66**	**40**	**60**	**60**	**15**

QUADRO 3.20 — Distribuição do Número de Professores Segundo o Título Acadêmico mais Alto que Possuem, por Tipo de Estabelecimento de Ensino

Tipos de Estabelecimento	Título Acadêmico mais Alto				
	Bacharel ou Licenciado	Mestrado	Doutorado	Livre-Docente	Outros
Universidades federais	34,4	67,5	68,7	100,0	55,5
Universidades estaduais	14,5	10,0	–	–	–
Universidades particulares	28,8	15,0	12,5	–	33,3
Estabelecimentos isolados	25,2	7,5	18,7	–	11,1
N	**186**	**40**	**16**	**2**	**9**

QUADRO 3.21 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o Grau de Concordância que Atribuem sobre o Magistério

Discriminação dos Fatores	Grau de Concordância			
	Nulo	Concordo	Concordo em Parte	Discordo
O magistério permite lidar mais com pessoas	1,2	89,5	8,9	0,4
O magistério traz prestígio, respeito e consideração	0,8	14,0	59,5	25,7
O magistério proporciona boa remuneração	1,2	2,3	14,4	82,1
No magistério pode-se ser mais criador e original	1,6	58,4	35,8	4,3
No magistério tem-se oportunidade de exercer liderança	0,8	49,0	42,8	7,4
O magistério possibilita um futuro estável e seguro	1,2	2,3	25,3	71,2
No magistério fica-se relativamente livre da direção ou supervisão de outras pessoas	0,8	11,3	34,2	53,7
O magistério é uma oportunidade para ser útil aos outros	1,2	80,5	16,7	1,6
No magistério tem-se oportunidade de novas experiências	1,2	76,7	21,4	0,8

QUADRO 3.22 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o Grau de Influência que Atribuem às Razões pelas quais Escolheram o Magistério

Discriminação das Razões	Grau de Influência				
	Nulo	Muito	Pouco	Quase Nada	Nada
Busca de prestígio	0,4	1,6	20,6	20,2	57,7
Expectativa de boa remuneração	1,2	5,8	28,8	26,5	37,7
Gosto de dar aulas	3,1	77,8	12,1	3,9	3,1
Facilidade de passar no vestibular	3,9	10,1	8,9	11,7	65,4
Possibilidade de conseguir emprego	5,8	16,7	24,1	14,0	39,3
Possibilidade de trabalhar antes da conclusão do curso	4,3	14,4	25,3	10,5	45,5
Poucas alternativas de curso superior na cidade	4,7	12,8	10,9	3,9	67,7
Suposição de que o curso seria fácil	3,9	5,8	6,6	7,4	76,3
Busca de cultura geral	4,3	51,8	23,7	7,8	12,5
Possibilidade de dar margem à criatividade	1,9	48,6	26,8	11,3	11,3
Gosto por relacionamento humano	0,8	70,4	18,7	4,7	5,4
Sugestão do orientador vocacional	2,3	5,8	10,5	5,8	75,5

QUADRO 3.23 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o G

Discriminação dos Requisitos	Grau de Importância				
	Nulo	Indispensável	Importante	Dispensável	Inútil ou Irrelevante
Cultura geral	1,9	54,9	42,4	0,8	–
Conhecimento de conteúdo	1,2	90,3	8,6	–	–
Domínio de métodos e técnicas de ensino	1,2	58,0	39,3	1,6	–
Habilidade em lidar com pessoas	1,2	66,5	32,3	–	–
Interesse de ser útil aos outros	1,6	42,0	49,8	6,2	0,4
Gosto pela profissão	1,2	69,3	29,2	0,4	–
Capacidade de se manter atualizado	1,2	68,5	29,2	1,2	–
Capacidade de liderança	1,2	23,7	59,1	15,6	0,4

QUADRO 3.24 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o Grau de Importância que Atribuem ao Conhecimento do Conteúdo de Estabelecimento de Ensino e Renda por Atividade Docente

Grau de Importância	Tipos de Estabelecimento				Renda Atividade Docente		
	UF	UE	UP	EI	Até 8	9 a 16	Acima de 17
Indispensável	89,3	93,5	91,4	94,3	90,1	92,3	94,1
Importante	107,3	6,5	8,6	5,7	9,9	7,7	5,9
Dispensável	–	–	–	–	–	–	–
Inútil ou irrelevante		–	–	–	–	–	–
N	**112**	**31**	**58**	**53**	**141**	**91**	**17**

QUADRO 3.25 - **Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo** o **Grau de Importância que Atribuem ao Conhecimento de Conteúdo por Área de Conhecimento e** Status Sócio-Econômico

Grau de Importância	Área de Conhecimento				Status Sócio-Econômico		
	CE	CB	CH	L	Baixo	Médio	Alto
Indispensável	92,5	85,4	94,0	92,3	95,2	90,5	91,9
Importante	7,5	14,6	6,0	7,7	4,8	9,5	8,1
Dispensável	–	–	–	–	–	–	–
Nulo ou irrelevante	–	–	–	–	–	–	–
N	**40**	**48**	**67**	**91**	**21**	**147**	**86**

QUADRO 3.26 — Distribuição Percentual do Numero de Professores Segundo o Grau de Importância que Atribuem ao Domínio de Métodos e Técnicas **de** Ensino por Tipo de Estabelecimento de Ensino e Renda da Atividade Docente

Grau de Importância	Tipos de Estabelecimento				Renda Atividade Docente		
	UF	UE	UP	EI	Até 8	9 a 16	Acima de 17
Indispensável	51,8	58,1	62,1	69,8	58,1	60,4	41,2
Importante	44,6	41,9	37,9	30,2	41,1	37,4	52,9
Dispensável	3,6	–	–	–	0,7	2,2	5,9
Inútil ou irrelevante	–	–	–	–	–	–	–
N	**112**	**31**	**58**	**53**	**141**	**91**	**17**

QUADRO 3.27 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o Grau de Importância que Atribuem ao Domínio de Métodos e Técnicas de Ensino por Área de Conhecimento e Status Sócio- Econômico

Grau de Importância	Área de Conhecimento				Status Sócio-Econômico		
	CE	CB	CH	L	Baixo	Médio	Alto
Indispensável	55,0	47,9	61,2	65,9	81,0	52,4	63,9
Importante	44,0	52,1	38,8	31,9	19,0	46,9	32,5
Dispensável	5,0	–	–	2,2	–	0,7	3,5
Inútil ou irrelevante	–	–	–	–	–	–	–
N	**40**	**48**	**67**	**91**	**21**	**147**	**86**

QUADRO 3.28 — Distribuição do Número de Professores Segundo o Grau de Importância que Atribuem ao Conhecimento de Conteúdo e do Domínio de Métodos e Técnicas de Ensino por Tipo de Disciplina

Grau de Importância / Disciplinas do Professor	REQUISITOS			
	Conhecimento do Conteúdo		Domínio de Métodos e Técnicas de Ensino	
	Pedagógicas	Conteúdo	Pedagógicas	Conteúdo
Indispensável	90,9	91,5	69,7	54,8
Importante	9,1	8,5	30,3	43,1
Dispensável	–	–	–	2,1
Inútil ou irrelevante	–	–	–	–
N	**66**	**188**	**66**	**188**

QUADRO 3.29 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a sua Opinião a Respeito do Grau de Interesse **que** as Disciplinas Pedagógicas e de Conteúdo Despertam nos Alunos, por Tipo de Disciplina

Grau de Interesses / Disciplinas do Professor	INTERESSES			
	Interesse Disciplinas de Conteúdo		Interesse Disciplinas Pedagógicas	
	Pedagógicas	Conteúdo	Pedagógicas	Conteúdo
Muito alto	16,9	13,8	2,9	0,5
Alto	27,7	31,7	7,4	2,1
Médio	40,0	49,2	55,9	34,4
Baixo	4,6	4,8	32,4	44,6
Não sei	10,7	0,5	1,5	18,3
N	**65**	**189**	**68**	**186**

QUADRO 3.30 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o Grau de Conhecimento do Currículo que Lecionam por Tipo de Estabelecimento de Ensino e Renda da Atividade Docente

Grau de Conhecimento do Currículo	Tipos de Estabelecimento				Renda Atividade Docente		
	UF	UE	UP	EI	Até 8	9 a 16	acima de 17
Conhece bem o currículo, tanto na parte de conteúdo quanto na pedagógica	55,8	70,0	52,5	63,0	59,8	54,4	70,6
Conhece bem o currículo da parte de conteúdo e mal a parte pedagógica	28,8	16,7	33,9	24,0	23,9	33,3	23,5
Conhece bem o currículo da parte pedagógica e mal a de conteúdo	10,8	3,3	11,9	13,0	11,3	11,1	–
Conhece mal o currículo, tanto na parte de conteúdo quanto na pedagógica	4,5	10,0	1,7	–	4,9	1,1	5,9
N	**111**	**30**	**59**	**54**	**142**	**90**	**17**

QUADRO 3.31 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o Grau de Conhecimento do Currículo que Lecionam por Área de Conhecimento e Tipo de Disciplina que Ministram

Grau de Conhecimento do Currículo	Tipos de Disciplina		Área de Conhecimento			
	Pedagógica	Conteúdo	CE	CB	CH	L
Conhece bem o currículo, tanto na parte de conteúdo quanto na pedagógica	56,7	58,8	48,7	56,3	60,9	61,1
Conhece bem o currículo da parte de conteúdo e mal a pedagógica	3,0	36,4	35,9	35,4	24,6	24,4
Conhece bem o currículo da parte pedagógica e mal a de conteúdo	34,3	2,1	12,8	8,3	11,6	7,8
Conhece mal o currículo, tanto na parte de conteúdo quanto na pedagógica	6,0	2,7	2,6	–	2,9	6,7
N	**67**	**187**	**39**	**48**	**69**	**90**

QUADRO 3.32 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o Grau de Importância que Atribuem a Problemas que Estariam Ocorrendo no Currículo como um Todo

Problemas Ocorrendo no Curso como um Todo	Ocorre Sempre e é Prejudicial	Ocorre às Vezes e é Prejudicial	Ocorre Sempre mas não é Prejudicial	Ocorre às Vezes mas não é Prej.	Não Ocorre	Não Sabe ou Nulo	Grau de importância
Os professores de conteúdo e os de disciplinas pedagógicas não discutem entre si os programas	59,9	16,0	5,1	6,2	10,9	1,9	3,03
As disciplinas de conteúdo e as pedagógicas buscam objetivos diferentes	30,7	25,3	8,6	7,8	24,5	3,1	2,23
As aulas das disciplinas de conteúdo e das pedagógicas estão localizadas em prédios distantes um do outro	31,1	4,7	9,7	3,1	49,4	1,9	1,61
Os professores das disciplinas pedagógicas dão pouca importância às de conteúdo	17,1	26,8	1,6	5,4	40,1	9,0	1,57
Os professores de disciplinas de conteúdo dão pouca importância às pedagógicas	31,9	33,9	2,3	7,8	21,0	3,1	2,41
Os órgãos administrativos (direção, colegiados) não promovem o entrosamento entre os professores das disciplinas pedagógicas e os professores das de conteúdo	52,9	13,2	2,7	5,4	22,6	3,1	2,62
Os órgãos administrativos não promovem a compatibilização entre os programas das disciplinas de conteúdo e das pedagógicas	46,7	14,4	3,9	5,1	25,7	4,3	2,42
Os alunos na verdade não pretendem ser professores de 1º e 2º graus	19,5	40,1	7,8	12,8	16,7	3,1	2,26

QUADRO 3.33 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Ocorrência ou não de Problema Relativo à não Discussão dos Programas das Disciplinas de Conteúdo e Pedagógicas, por Tipo de Estabelecimento de Ensino e Renda da Atividade Docente

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Estabelecimento				Renda Atividade Docente (Em Cr$ 1.000,00)		
	UF	UE	UP	EI	Até 8	9 a 16	Acima de 17
Ocorre sempre e é prejudicial	74,3	51,6	57,6	37,0	56,6	64,1	58,8
Ocorre sempre mas não é prejudicial	3,5	6,5	6,8	5,6	4,2	5,4	11,8
Ocorre às vezes e é prejudicial	9,7	16,1	18,6	25,9	18,2	13,0	17,6
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	2,7	9,7	8,5	9,3	9,1	3,3	–
Não ocorre	8,8	9,7	8,5	18,5	9,1	14,1	11,8
Não sabe	0,9	6,5	–	3,7	2,8	–	–
N	**113**	**31**	**59**	**54**	**143**	**92**	**17**

QUADRO 3.34 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Ocorrência de não **Discussões dos Programas das Disciplinas de** Conteúdo e Pedagógicas, por Tipo de Disciplinas que Lecionam e Área de Conhecimento

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Disciplina		Área de Conhecimento			
	Pedagógicas	Conteúdo	CE	CB	CH	L
Ocorre sempre é e prejudicial	67,6	57,1	68,3	50,0	60,9	60,4
Ocorre sempre mas não é prejudicial	1,5	6,3	4,9	6,3	7,2	3,3
Ocorre às vezes e é prejudicial	13,2	16,9	14,6	18,8	13,0	15,4
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	8,8	15,3	7,3	10,4	7,2	13,3
Não ocorre	8,8	11,6	2,4	12,5	11,6	14,3
Não sabe	–	2,7	2,4	2,1	–	3,3
N	**68**	**189**	**41**	**48**	**69**	**91**

QUADRO 3.35 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Ocorrência de Busca de Objetivos Diferentes entre as Disciplinas de Conteúdo e as Pedagógicas por Tipo de Estabelecimento de Ensino e de Renda da Atividade Docente

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Estabelecimento				Renda Atividade Docente (Em Cr$ 1.000,00)		
	UF	UE	UP	EI	Até 8	9 a 16	Acima de 17
Ocorre sempre e é prejudicial	42,0	16,1	33,9	13,0	26,1	40,2	17,6
Ocorre sempre mas não é prejudicial	8,9	9,7	8,5	7,4	7,8	6,5	17,6
Ocorre às vezes e é prejudicial	25,0	22,6	23,7	29,6	25,3	26,1	29,4
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	7,1	3,2	8,5	11,1	9,8	6,5	–
Não ocorre	14,3	41,9	25,4	35,2	27,4	19,6	35,3
Não sabe	2,7	6,5	–	3,7	3,5	1,1	–
N	**112**	**31**	**59**	**54**	**142**	**92**	**17**

QUADRO 3.36 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Ocorrência de Busca de Objetivos Diferentes entre as Disciplinas de Conteúdo e as Pedagógicas por Tipo de Disciplina que Lecionam e Área de Conhecimento

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Disciplina		Área de Conhecimento			
	Pedagógicas	Conteúdo	CE	CB	CH	L
Ocorre sempre e é prejudicial	47,1	25,0	46,3	10,4	35,3	30,8
Ocorre sempre mas não é prejudicial	2,9	10,6	9,8	10,4	7,3	7,7
Ocorre às vezes e é prejudicial	27,9	24,5	19,5	27,1	17,6	30,8
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	8,8	74,5	9,8	8,3	7,3	7,7
Não ocorre	13,2	28,7	12,2	41,7	30,9	18,7
Não sabe	–	3,7	2,4	2,1	1,5	4,4
N	**68**	**188**	**41**	**48**	**68**	**91**

QUADRO 3.37 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Ocorrência ou não de Problema Relativo à Pouca Importância que os Professores de Disciplinas Pedagógicas dão às de Conteúdo, por Tipo de Estabelecimento de Ensino e Renda da Atividade Docente

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Estabelecimento				Renda Atividade Docente (Em Cr$ 1.000,00)		
	UF	UE	UP	EI	Até 8	9 a 16	Acima de 17
Ocorre sempre e é prejudicial	23,4	9,7	16,9	9,3	13,3	16,7	41,2
Ocorre sempre mas não é prejudicial	2,7	3,2	–	–	1,4	2,2	–
Ocorre às vezes e é prejudicial	29,7	29,0	20,3	27,8	27,9	26,7	23,5
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	1,8	3,2	10,2	9,3	6,9	3,3	5,9
Não ocorre	27,0	48,4	52,5	50,0	44,7	40,0	17,6
Não sabe	15,3	6,5	–	3,7	5,7	11,1	11,8
N	111	31	59	54	143	90	17

QUADRO 3.38 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Pouca Importância que os Professores de Disciplinas Pedagógicas dão às de Conteúdo, por Tipo de Disciplina que Lecionam e Área de Conhecimento

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Disciplina		Área de Conhecimento			
	Pedagógicas	Conteúdo	CE	CB	CH	L
Ocorre sempre e é prejudicial	19,1	16,4	20,5	6,3	18,8	20,9
Ocorre sempre mas não é prejudicial	1,5	1,6	–	–	1,4	2,2
Ocorre às vezes e é prejudicial	27,9	26,5	25,6	22,9	26,1	28,6
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	7,4	4,8	7,7	10,4	5,8	2,2
Não ocorre	44,1	38,6	33,3	54,2	42,0	37,4
Não sabe	–	11,1	12,8	6,3	5,8	8,8
N	68	189	39	48	69	91

QUADRO 3.39 – Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Pouca Importância que os Professores de Disciplinas de Conteúdo dão às Pedagógicas, por Tipo de Estabelecimento de Ensino e Renda da Atividade Docente

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Estabelecimento				Renda Atividade Docente (Em Cr$ 1.000,00)		
	UF	UE	UP	EI	Até 8	9 a 16	Acima de 17
Ocorre sempre e é prejudicial	38,9	9,7	33,9	27,8	28,0	34,8	47,0
Ocorre sempre mas não é prejudicial	3,5	3,2	–	1,9	1,4	3,3	–
Ocorre às vezes e é prejudicial	33,6	38,7	35,6	29,6	25,2	38,0	29,4
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	7,1	6,5	8,5	9,3	6,3	8,7	17,6
Não ocorre	13,3	35,5	22,0	27,8	28,0	14,1	5,1
Não sabe	3,5	6,5	–	3,7	4,2	1,1	–
N	**113**	**31**	**59**	**54**	**143**	**92**	**17**

QUADRO 3.40 — Distribuição Percentual do Número de Professores **Segundo** a **Pouca** Importância **que** os Professores de Disciplinas de Conteúdo dão às Pedagógicas, por Tipo de Disciplina **que** Lecionam **e Área de Conhecimento**

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Disciplina		Área de Conhecimento			
	Pedagógicas	Conteúdo	CE	CB	CH	L
Ocorre sempre e é prejudicial	48,5	25,9	39,0	27,1	42,0	25,3
Ocorre sempre mas não é prejudicial	–	3,2	4,9	–	4,3	1,1
Ocorre às vezes e é prejudicial	33,8	33,9	29,3	39,6	20,3	39,6
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	7,4	7,9	2,4	14,6	8,7	6,6
Não ocorre	10,3	24,9	19,5	16,7	24,6	22,0
Não sabe	–	4,2	4,9	2,1	–	5,5
N	**68**	**189**	**41**	**48**	**69**	**91**

QUADRO 3.41 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Ocorrência ou não de Problema Relativo à não Promoção, pelos Órgãos Administrativos, de Entrosamento dos Professores de Conteúdo e de Disciplinas Pedagógicas, por Tipo de Estabelecimento de Ensino e Renda da Atividade Docente

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Estabelecimento				Renda Atividade Docente (Em Cr$ 1.000,00)		
	UF	UE	UP	EI	Até 8	9 a 16	Acima de 17
Ocorre sempre e é prejudicial	73,5	41,9	47,5	22,2	46,8	61,9	58,8
Ocorre sempre mas não é prejudicial	2,7	6,5	3,4	–	7,0	6,5	–
Ocorre às vezes e é prejudicial	9,7	12,9	18,6	14,8	11,9	14,1	17,6
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	3,5	9,7	5,1	7,4	6,2	3,3	11,8
Não ocorre	8,0	22,6	25,4	50,0	30,0	13,0	11,8
Não sabe	2,7	6,5	–	5,6	4,1	1,1	–
N	**113**	**31**	**59**	**54**	**143**	**92**	**17**

QUADRO 3.42 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Ocorrência de não Promoção, pelos Órgãos Administrativos, de Entrosamento dos Professores de Conteúdo e os de Disciplinas Pedagógicas, por Tipo de Disciplina que Lecionam e Área de Conhecimento

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Disciplina		Área de Conhecimento			
	Pedagógicas	Conteúdo	CE	CB	CH	L
Ocorre sempre e é prejudicial	58,8	50,8	70,7	43,8	50,7	49,5
Ocorre sempre mas não é prejudicial	2,9	2,6	2,4	2,1	2,9	3,3
Ocorre às vezes e é prejudicial	7,4	15,3	9,8	8,3	11,6	18,7
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	2,9	6,3	4,9	10,4	4,3	4,4
Não ocorre	26,5	21,2	9,8	33,3	29,0	18,7
Não sabe	1,5	3,7	2,4	2,1	1,4	5,5
N	**68**	**189**	**41**	**48**	**69**	**91**

QUADRO 3.43 — Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Ocorrência de não Promoção, pelos Órgãos Administrativos, de Compatibilização de Programas das Disciplinas Pedagógicas e das de Conteúdo, por Tipo de Estabelecimento de Ensino e Renda da Atividade Docente

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Estabelecimento				Renda Atividade Docente (Em Cr$ 1.000,00)		
	UF	UE	UP	EI	Até 8	9 a 16	Acima de 17
Ocorre sempre e é prejudicial	63,7	38,7	42,4	20,4	39,9	58,7	41,2
Ocorre sempre mas não é prejudicial	3,5	6,5	5,1	1,9	2,8	5,4	5,9
Ocorre às vezes e é prejudicial	13,3	12,9	15,3	16,7	13,3	14,1	23,5
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	2,7	3,2	6,8	9,3	7,0	2,2	5,9
Não ocorre	11,5	32,3	28,8	48,1	32,2	17,4	17,6
Não sabe	5,3	6,5	1,7	3,7	4,9	2,2	5,9
N	**113**	**31**	**59**	**54**	**143**	**92**	**17**

QUADRO 3.44 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Ocorrência de não Promoção, pelos Órgãos Administrativos, de Compatibilização de Programas das Disciplinas Pedagógicas e das de Conteúdo, por Tipo de Disciplina que Lecionam e Área de Conhecimento

Discriminação das Ocorrências	Tipos de Disciplina		Área de Conhecimento			
	Pedagógicas	Conteúdo	CE	CB	CH	L
Ocorre sempre e é prejudicial	58,8	42,3	63,4	39,6	46,4	40,7
Ocorre sempre mas não é prejudicial	5,9	3,2	2,4	6,3	4,3	3,3
Ocorre às vezes e é prejudicial	4,4	18,0	14,6	12,5	13,0	17,6
Ocorre às vezes mas não é prejudicial	7,4	4,2	4,9	6,3	2,9	6,6
Não ocorre	23,5	26,5	9,8	31,3	33,3	24,2
Não sabe	–	5,8	4,9	4,2	–	7,7
N	**68**	**189**	**41**	**48**	**69**	**91**

QUADRO 3.45 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o Grau de Importância que Atribuem a Problemas que Estariam Ocorrendo nas Disciplinas Pedagógicas

Problemas Ocorrendo nas Disciplinas Pedagógicas	Ocorre Sempre e é Prejudicial	Ocorre às Vezes e é Prejudicial	Ocorre Sempre mas não é Prejudicial	Ocorre às Vezes mas não é Prejudicial	Não Ocorre	Não Sabe ou Nulo	Grau de Importância
Nas salas de aula há excesso de alunos	25,3	24,1	1,2	2,7	33,9	12,9	1,78
Os professores têm pouco tempo para se dedicarem à orientação do aluno fora do horário de aula	46,3	21,0	3,5	4,7	12,5	12,1	2,59
Os professores elaboram os programas sem conhecer o nível da turma	36,2	26,8	4,3	3,9	16,0	12,9	2,37
Os professores não dominam a matéria que lecionam	2,7	39,7	1,2	1,9	40,1	14,4	1,34
Os programas não preparam os alunos para o que vão ensinar no 1º e 2º graus	14,0	35,8	1,9	2,3	33,1	12,9	1,69
Os professores não estão preocupados com a formação de profissionais para o 1º e 2º graus	11,3	29,6	0,8	2,3	42,4	13,7	1,37
A biblioteca não possui livros adequados ao estudo das disciplinas pedagógicas	23,3	30,0	1,9	3,1	26,8	14,8	1,90
O interesse maior dos alunos é pelas disciplinas de conteúdo	32,7	25,3	12,1	9,3	7,0	13,7	2,07
Os alunos julgam inútil a formação pedagógica	19,5	40,1	3,9	3,1	19,8	13,7	2,08
Os alunos não têm base suficiente para acompanhar as aulas	26,8	46,7	1,2	3,9	8,6	12,9	2,53

QUADRO 3.46 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo o Grau de Importância que Atribuem a Problemas que Estariam Ocorrendo nas Disciplinas de Conteúdo

Problemas Ocorrendo nas Disciplinas de Conteúdo	Ocorre Sempre e é Prejudicial	Ocorre as Vezes e é Prejudicial	Ocorre Sempre mas não é Prejudicial	Ocorre as Vezes mas não é Prejudicial	Não Ocorre	Não Sabe ou Nulo	Grau de Importância
Nas salas de aula há excesso de alunos	24,1	31,9	0,4	1,9	34,2	7,4	1,94
Os professores têm pouco tempo para se dedicarem à orientação do aluno fora do horário de aula	45,5	24,5	1,6	4,7	16,0	7,8	2,63
Os professores elaboram os programas sem conhecer o nível da turma	30,7	32,7	6,6	7,0	14,4	8,6	2,41
Os professores não dominam a matéria que lecionam	2,7	42,8	1,9	1,2	40,9	10,5	1,44
Os programas não preparam os alunos para o que vão ensinar no 1º e 2º graus	17,9	37,7	0,8	5,1	30,4	8,2	1,91
Os professores não estão preocupados com a formação de profissionais para o 1º e 2º graus	16,7	34,2	1,2	5,4	34,6	7,8	1,77
A biblioteca não possui livros adequados aos estudos das disciplinas de conteúdo	31,1	34,6	0,8	1,2	24,1	8,2	2,31
O interesse maior dos alunos é pelas disciplinas pedagógicas	3,1	8,2	0,8	11,3	68,5	8,2	0,49
Os alunos não têm base suficiente para acompanhar as aulas	35,8	46,7	0,8	3,9	4,7	8,2	2,88

QUADRO 3.47 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Ocorrência de Problemas que Justifiquem ou não uma Reformulação Curricular

Problemas no Currículo de um Curso	Existe Problema e Justifica Reformulação	Existe Problemas mas não Justifica Reformulação	Não Existe o Problema	Não Sabe
Há um número excessivo de disciplinas de conteúdo para o futuro professor de 1º e 2º graus	17,5	6,6	68,9	7,0
Faltam disciplinas de conteúdo indispensáveis a um professor de 1º e 2º graus	43,6	7,8	41,6	7,0
Faltam disciplinas pedagógicas indispensáveis à formação do professor	16,7	8,2	64,6	10,5
Há disciplinas pedagógicas desnecessárias à formação do professor	10,1	6,2	72,4	11,2
A carga horária reservada às disciplinas pedagógicas é muito grande	10,1	4,7	70,8	10,9
A carga horária reservada às disciplinas pedagógicas é muito pequena	15,6	8,2	62,3	13,8
A carga horária reservada às disciplinas de conteúdo é muito grande	9,7	3,9	75,9	10,5
A carga horária reservada às disciplinas de conteúdo é muito pequena	36,6	6,2	47,1	10,1

QUADRO 3.48 - Distribuição Percentual do Número de Professores Segundo a Simultaneidade das Disciplinas Pedagógicas com as de Conteúdo e a Desejabilidade ou não Desta Simultaneidade, por Tipo de Estabelecimento de Ensino

Tipos de Estabelecimento	Simultaneidade				Desejabilidade		
	Desde o Início	A Partir da Metade	Fim do Curso	Depois Conteúdo	a*	b*	c*
Universidades Federais	24,8	40,7	12,4	20,4	1,8	26,5	69,0
Universidades Estaduais	61,3	32,3	3,2	3,2	3,2	6,5	90,3
Universidades Particulares	35,6	42,4	8,5	10,2	1,7	13,6	83,1
Estabelecimentos Isolados	53,7	35,2	3,7	5,6	1,9	9,3	87,0

* a) Desejável, porque permite que os alunos se dediquem ao estudo do conteúdo, sem se preocuparem com a formação pedagógica.
* b) Desejável, porque permite que os alunos só recebam formação pedagógica após o completo conhecimento do conteúdo que vão lecionar.
* c) Indesejável, porque o estudo do conteúdo deve estar integrado com o estudo das disciplinas pedagógicas.

conclusões

A análise feita até aqui leva a algumas conclusões importantes em relação ao objeto desta pesquisa.

Em primeiro lugar, a presença na amostra de instituições de diferente porte deixou claro que a integração entre as unidades de conteúdo e as pedagógicas é muito mais difícil de ser alcançada em organizações complexas, como as universidades federais e particulares. A necessidade de racionalização preconizada pela reforma universitária em relação aos procedimentos administrativos e à padronização de processos acadêmicos parece ter resultado nas instituições mais complexas, em alto grau de centralismo e de formalismo, que repercutem na interação.

Em segundo lugar, o exame da composição curricular demonstrou, de um lado, a existência nítida de separação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas e, de outro, que a simultaneidade, preconizada pelos institutos legais, é desejada, mas nem sempre alcançada; a força da tradição criada pelo modelo 3 + 1 ainda parece persistir em algumas instituições.

Em terceiro lugar, chegou-se, também, à conclusão de que a interação não decorre apenas de integração, mas é fenômeno muito mais complexo, uma vez que depende de aspectos sociais e comportamentais dos atores envolvidos no processo. As atitudes e os valores de professores e alunos, não somente em relação ao currículo escolar, mas, principalmente, em relação ao próprio interesse profissional, repercutem na maneira de se interagirem. Embora a organização informal ou social pareça, no caso, mais importante do que a própria organização formal, a presença na instituição de mecanismos que promovam a interação poderia atenuar muitos dos problemas existentes.

Em quarto lugar, os problemas mais importantes constatados no curso de licenciatura demonstraram as dificuldades de interação existentes. Esses problemas podem ser resumidos em:

a) grande parte dos alunos não demonstrou interesse pela carreira de magistério, o que sugere que muitos estejam cursando a licenciatura, supostamente um curso mais fácil e às vezes única alternativa existente em cidades do interior, em busca de aquisição do **status** proporcionado pelo título.

b) a maior importância que alunos e professores atribuíram às disciplinas de conteúdo, consideradas indispensáveis à formação do professor de 1º e 2º graus, em detrimento das pedagógicas;

c) a importância diferenciada dos dois tipos de disciplinas agravou o problema da separação entre o "que" e o "como" ensinar. Enquanto uns professores detêm o conhecimento do conteúdo, outros se especializam no domínio de métodos e técnicas de ensino, embora na prática pedagógica essa separação seja irreal;

d) constatou-se, também, que a busca de objetivos diferentes pelos professores de conteúdo e de métodos de ensino dificultam a obtenção de um currículo harmônico, integrado e coerente;

e) a falta de discussões observada a respeito dos programas das disciplinas e dos problemas do curso dificultam a compatibilização e o entrosamento desejados;

f) o baixo nível de satisfação dos alunos com o aproveitamento escolar e com a formação profissional recebida no curso comprovou a ineficiência do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, a despeito das conclusões acima, percebeu-se que o problema é, às vezes, contraditório: nem sempre as manifestações diretas de interação são percebidas de modo idêntico por professores e alunos. A percepção dos alunos sobre alguns aspectos da interação não é a mesma dos professores. Exemplo disso é a constatação de que, para eles, o problema da compatibilização entre as disciplinas de conteúdo e pedagógicas não tem a mesma importância, em face de problemas mais fundamentais.

As instituições e os cursos de licenciatura refletem a estratificação existente na sociedade. Várias dimensões de estratificação foram, mais uma vez, identificadas. Uma dessas dimensões localiza-se na relação do curso com o mercado de trabalho e com a própria sociedade. O baixo prestígio profissional da carreira de magistério faz com que o curso de licenciatura ocupe uma posição inferior entre os demais cursos superiores. Uma outra dimensão tem caráter mais interno, ou seja, reflete-se nos tipos de cursos de licenciatura. Os cursos das áreas de Ciências Exatas e Biológicas têm maior prestígio do que os de Ciências Humanas e Letras, em razão de serem mais caros e mais escassos, portanto mais valorizados no mercado de trabalho. Essa estratificação repercute no tipo de estabelecimento e na origem social dos alunos que demandam seus cursos.

Finalmente, conclui-se que os problemas mais graves do curso de licenciatura não se relacionam com problemas meramente organizacionais das escolas, nem da falta de instrumentos normativos para se obter uma boa execução curricular, mas parecem situar-se fora do âmbito puramente escolar. Os problemas constatados e as contradições percebidas refletem condições mais amplas existentes na própria sociedade.

A busca de um objetivo comum, como a valorização da carreira do magistério de 1° e *2º* graus, seria um primeiro passo no sentido de se conseguir congregar os diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem. Mas não basta esta valorização; é preciso também que se defina o papel que o professor deve desempenhar na sociedade; dando-lhe um novo sentido, menos relacionado com a função de reproduzir o sistema social vigente, mas contribuir para o seu aperfeiçoamento.

bibliografia

1. BALDRIDGE, J. Victor. **Power and conflict in the university — Research in the sociology of complex organization.** New York, Jonh Wiley, 1971.

2. BECKER, Howards. Schools and systems of stratification. In: Halsey et alii. **Education, economy and society.** New York, Free Press, 1961.

3. CHAGAS, Valnir. Concurso de habilitação aos cursos superiores. **Documenta,** Rio de Janeiro (4) : 60-61, Jul. 1962.

4. CUNHA, Luis **A. A expansão do ensino superior: causas e conseqüências.**

5. FERNANDES, Florestan. Formação de profissionais e especialistas nas faculdades de Filosofia, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** INEP.

6. GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professores de amanhã: um estudo de escolha ocupacional.** Rio de Janeiro, MEC - INEP, 1965.

7. Desenvolvimento econômico e prestígio de certas ocupações. **América Latina,** Rio de Janeiro, 4 (41:75-76, out./dez. 1965.

8. GOUVEIA, Aparecida J. e HAVIGHURST, **RJ. Ensino mèdio e desenvolvimento.** São Paulo, 1969.

9. GRAS, Alain. **Sociologie de l'éducation - textes fondamentaux.** Paris, Larousse, 1974.

10. HYMAN, Herbert H. The value systems différents classes, of In: Bendix, R. and Lipset, S.M. **Class, status and power,** New York, Free Press.

11. LENSKI G. **Poder** y **privilegio.** Buenos Aires, Paidos, 1969.

1 2. NISBET, John. Family, environment and intelligence. In Halsey et alii, op. cit.

13. NORMANDO R. Alberto e LEITE, R. Hélio. **Análise do questionàrio sócio-econômico. UFC. 1977.**

14. OTTAWAY, A.K.G. Educación y sociedad. E. Kapelustz, 1962.

15. PASTORE, José. **O ensino superior em São Paulo.** São Paulo, USP, 1972.

16. PEREIRA, Luiz. O magistério primário na sociedade de classes. **Boletim n° 277,** F.F.C.L., São **Paulo, USP,** 1963.

17. SANTOS, Oder José. **O candidato** e **o vestibular unificado da Universidade Federal de Minas Gerais - 1970.** Belo Horizonte, 1973.

18. SCHMIDT, Isaura Belloni & MIRANDA, Glaura Vasques de. **determinantes de escolarização.** Belo Horizonte, UFMG, 1977. Relatório de Pesquisa.

19. STAVENHAGEM, Rodolfo. Estratificação social e estrutura de classes. In Bertelli, **A.R. et** alu, **Estrutura de classes e estratificação social.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.

20. STRODTBECK, F. L. Family, integration, values and achievements. In Halsey et alii, op. cit.

21. SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. **R. Brás. Est. Pedag.** Rio de Janeiro, 51 (114): 260-276, abr./jun. 1969.

22. TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Políticos,** Belo Horizonte, UFMG, 3 (5) jan., 1969.

Estatísticas

1. Anuário Estatístico do Brasil, 1971.

2. MEC-SEE, Estatísticas da Educação Nacional, 1960/1971 a 1972.

Legislação

1. Decreto-Lei nº 9.053, de 10/3/46

2. Decreto-Lei n° 9.092, de 26/3/46

3. **Lei** n° 4.881-A, de 16/12/65

4. Lei n° 5.539, de 27/11/68

5. Lei nº 5.540/68

Pareceres

1. CFE nº 292, de 14/9/62

2. CFE n° 977/65

3. CFE nº 67/75

4. CFE nº 3.449/75