

coleção
TEXTOS FCC

ISSN 1984-6002 (impresso)
ISSN 1984-6010 (online)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE
CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM
PEDAGOGIA, LÍNGUA PORTUGUESA,
MATEMÁTICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

ORGANIZAÇÃO:
Bernardete A. Gatti
Marina Muniz Rossa Nunes

VOLUME 29
março de 2009

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
ESTUDO DE CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA,
LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública pelo Decreto Federal 87.122/82, pelo Decreto Estadual 4.500/74 e pelo Decreto Municipal 14.250/77, dedicada à seleção e pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, tanto exames vestibulares quanto concursos de seleção para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais, começou a desenvolver amplo programa de investigação, treinamento de pessoal e divulgação científica, nas áreas de educação, creche e estudos sobre mulher.

DIRETORIA (2005 – 2011)

Rubens Murillo Marques

DIRETOR PRESIDENTE

Ronaldo Marques Bekman

DIRETOR VICE-PRESIDENTE

Glória Maria Santos Pereira Lima

DIRETORA SECRETÁRIA GERAL

Catharina Maria Wilma Brandi

DIRETORA SECRETÁRIA

Carlos Eugênio de Carvalho Ferreira

DIRETOR TESOUREIRO GERAL

Ricardo Iglesias

DIRETOR TESOUREIRO

DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Bernardete Angelina Gatti

COORDENADORA

Créditos

COORDENAÇÃO DA PESQUISA

Bernardete A. Gatti
Marina Muniz Rossa Nunes

EQUIPE DE PESQUISA

Gisela Lobo B. P. Tartuce
Nelson Antonio Simão Gimenes
Sandra G. Unbehaum

CONSULTORES

Elba Siqueira de Sá Barretto
Eleny Mitrulis
Luiza Helena da Silva Chirstov
Ana Lúcia Manrique
Luiz Camilo Lafalce
Maria Thereza Martinho Zambonim
Olga F. Coelho
Rosana Louro Ferreira Silva

ASSISTENTES DE PESQUISA

Mônica Pilz Borba
Regina Prandini

ASSISTENTES TÉCNICOS

Anderson da Silva Parisi
Rúbia Silva

B235f GATTI, Bernardete A.
Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

158p. (Coleção Textos FCC, 29)
Inclui bibliografia.
ISSN 1984-6002 (impresso)
ISSN 1984-6010 (online)

1. Formação de Professores 2. Currículos
3. Licenciaturas 4. Pedagogia I. NUNES, Marina Muniz R.
II. Título III. Série

CDU: 371.13

DIAGRAMAÇÃO E IMPRESSÃO

Gráfica da Fundação Carlos Chagas

ELABORAÇÃO DA FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Popovic

NOTA

Desde 1989, *Textos FCC*, monografia seriada, oferece relatos detalhados de pesquisas realizadas no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

A partir deste número, institucionaliza-se como *Coleção Textos FCC*, com o mesmo objetivo, porém com identificador internacional normalizado, inaugurando também uma nova formatação interna e de capa. Esperamos com isso oferecer a nossos leitores, além da qualidade dos trabalhos editados, conforto visual de leitura e maior facilidade de consulta.

Bernardete A. Gatti

Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais

MENÇÃO

Nossos agradecimentos a todas as instituições de ensino superior que compuseram a amostra deste estudo e colaboraram prontamente enviando seus projetos pedagógicos.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	9
I ANÁLISE DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	11
1 Os cursos de Pedagogia no Brasil	11
2 A amostra dos cursos de licenciatura em Pedagogia: características	16
3 A composição das grades curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia	18
4 Análise das ementas.....	31
5 Análise dos concursos para seleção de professores das séries iniciais do ensino fundamental.....	43
6 Síntese e Conclusões: Licenciatura em Pedagogia	53
II LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA.....	57
1 Características dos cursos de formação de professores em Letras: Língua Portuguesa no Brasil.....	57
2 A amostra dos cursos de licenciatura em Letras: características.....	62
3 A composição das grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras.....	63
4 Análise das ementas dos cursos de licenciatura em Letras.....	69
5 Análise dos concursos para seleção de professores de Língua Portuguesa para as séries finais do ensino fundamental.....	79
III LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.....	93
1 Características dos cursos de formação de professores em Matemática no Brasil.....	93
2 A amostra dos cursos de licenciatura em Matemática: características	97

3	A composição das grades curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática	98
4	Análise das ementas dos cursos de licenciatura em Matemática	105
5	Análise dos concursos para seleção de professores de Matemática para as séries finais do ensino fundamental.....	111
IV	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	123
1	Os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas no Brasil	123
2	A amostra dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas: características.....	127
3	A composição curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas.....	128
4	Análise das ementas dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas.....	134
5	Análise dos concursos para seleção de professores de Ciências para as séries finais do ensino fundamental	139
V	SÍNTESE E CONCLUSÕES: LICENCIATURAS EM LETRAS, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	151
1	Quanto aos currículos e ementas analisados	151
2	Quanto aos concursos públicos analisados	152
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155

Apresentação

Este estudo busca analisar o que se propõe como disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Adicionalmente, tem como objetivo verificar as expectativas presentes nos editais de concursos públicos para o ingresso de professores em redes públicas, no ensino fundamental, estabelecendo um comparativo.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto dos resultados preocupantes advindos do desempenho obtido pelos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e internacionais sobre qualidade do ensino básico no Brasil, que têm suscitado um importante debate sobre os elementos implicados na melhoria da qualidade dos processos escolares no país. A formação de professores é apontada como um dos principais fatores intervenientes nesses resultados.

Considerando que o próprio conceito de educação básica foi alargado pela Constituição de 1988, passando a compreender, além do ensino fundamental, a educação infantil, e o ensino médio, e que a formação de seus professores passou a ser oferecida predominantemente em nível superior, em cursos que obedecem a recentes Diretrizes Curriculares Nacionais, editadas a partir de 2001, procurou-se examinar, neste estudo, as características que vem assumindo a atual formação de docentes.

No que se refere aos currículos, optou-se por focalizar os cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia, porque respondem pela formação de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da educação infantil, e, licenciaturas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, porque seus licenciandos respondem pelo maior conjunto de aulas no ensino fundamental. Procedeu-se a um mapeamento de propostas curriculares desses cursos, tendo em conta os diversos tipos de instituições de ensino superior que os oferecem. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos são amplas, e a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, procurou-se obter um panorama do que está sendo proposto como formação nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais.

Apresentam-se as características gerais desses cursos no Brasil e as características específicas daqueles selecionados nas amostras desta pesquisa, evidenciando representatividade; em seguida, analisa-se a composição das grades curriculares e de suas ementas.

Capítulo I – Análise dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia

1 OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Este tópico destina-se a oferecer dados sobre as características gerais dos cursos de licenciatura em Pedagogia, que são os cursos que têm como eixo principal a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil. As informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio das sinopses estatísticas da educação superior dos anos de 2001, 2004 e 2006 (último ano disponível no início desta pesquisa) e alguns dados contidos no Relatório Síntese do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em Pedagogia, realizado em 2005, permitem descrever o panorama da distribuição regional, situação institucional e desempenho associado a esses cursos no Brasil. As informações foram analisadas segundo a categoria administrativa¹ das instituições de educação superior (IES), bem como a sua organização acadêmica². Essa descrição contribuirá para a compreensão das características básicas desses cursos, e posteriormente, para justificar a amostra de cursos selecionados para o estudo mais detalhado de seus currículos.

1.1 PANORAMA INSTITUCIONAL

De acordo com os dados obtidos no INEP³, existiam no Brasil, em 2006, 1.562 cursos de graduação presencial em Pedagogia, com cerca de 281.000 alunos matriculados.

No que diz respeito ao *número de cursos*, os dados indicam que a maioria deles (56%) era oferecida por instituições de educação superior privadas (32% delas particulares e 24% comunitárias ou confessionais ou filantrópicas); 32% eram oferecidos em instituições estaduais, e apenas 10% dos cursos de Pedagogia eram oferecidos pelas instituições federais e 2%, por instituições municipais [Tabela 1]. A predominância das instituições privadas na formação de pedagogos fica ainda mais evidente ao se verificar que 62% dos *alunos matriculados* estão nessas instituições.

Quanto ao *tipo de instituição*, a grande maioria dos cursos (71%) era oferecida por instituições universitárias (universidades ou centros universitários), que têm autonomia para criar cursos. Mais de um quarto deles e dos discentes matriculados estavam vinculados a faculdades integradas ou isoladas e institutos superiores [Tabela 2].

1. A instituição é classificada como pública (federal, estadual ou municipal) ou privada (particular ou filantrópica/comunitária/confessional).
2. O curso está vinculado a universidade ou centro universitário, ou faculdade integrada, isolada/escolas/instituto superior de educação.
3. Os dados utilizados encontram-se no site do INEP em "Sinopse Estatística da Educação Superior – 2006" – Endereço eletrônico – <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Cabe ainda destacar que, na sinopse estatística, não havia dados sobre os cursos de graduação segundo a unidade federativa.

Tabela 1 – Cursos de Pedagogia/2006 e respectivas matrículas, segundo a categoria administrativa das IES

Pedagogia		Cursos		Alunos matriculados	
		N	%	N	%
Pública	Federal	164	10	36.892	13
	Estadual	495	32	63.867	23
	Municipal	36	2	5.327	2
Privada	Particular	491	32	104.566	37
	Comun/Confes /Filant	376	24	70.520	25
Total		1.562	100	281.172	100

Fonte: MEC/INEP/DAES

Tabela 2 – Cursos de Pedagogia/2006 e respectivas matrículas, segundo a organização acadêmica das IES

Pedagogia	Cursos		Alunos matriculados	
	N	%	N	%
Universidade	989	63	168.728	60
Centro Universitário	125	8	31.377	11
Faculdade Integrada	70	5	14.423	5
Faculdades Isoladas e ISE	378	24	66.644	24
Total Geral	1.562	100	281.172	100

Fonte: MEC/INEP/DAES

Quanto à *distribuição regional*, segundo a organização acadêmica, temos respectivamente 31% e 69% de universidades e centros universitários na região Sudeste, onde também se situam 62% das faculdades integradas e 52% das isoladas.

A região Sul concentra 27% das universidades, 14% dos centros universitários e 15% de faculdades isoladas.

1.2 NÚMERO DE CURSOS E DE ALUNOS MATRICULADOS EM PEDAGOGIA NOS ANOS DE 2001, 2004 E 2006

A comparação dos dados referentes ao *número de cursos* de Pedagogia entre os anos de 2001 a 2006⁴, aponta que houve um crescimento de cerca de 70% na oferta desse tipo de curso, sobretudo dentre aqueles vinculados às instituições estaduais (170%) e às privadas (98%). No entanto, é possível observar também que tal crescimento se deu predominantemente entre os anos de 2001 e 2004, uma vez que o percentual de aumento no número desses cursos entre 2004 e 2006 foi de apenas 9%.

Quanto ao *número de alunos matriculados*, em 2001 havia 220.906 estudantes cursando Pedagogia e, em 2006, cerca de 281.000, verifican-

4. Para a análise a seguir foram utilizados os dados disponibilizados pelo INEP, por meio da Sinopse Estatística da Educação Superior anos 2001, 2004 e 2006.

do-se um acréscimo de 27%, ou seja, o número de alunos não aumentou na mesma medida que o número de cursos [Tabela 3]. A ampliação do número de cursos de Pedagogia não foi acompanhada por um crescimento da demanda. Uma explicação possível é a de que o grande aumento de cursos e matrículas verificado no início da década foi devido à prescrição, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), de que a formação docente para toda a educação básica deverá ser feita em nível superior. Uma vez atendida a demanda de credenciamento em nível superior dos professores em exercício que antes tinham apenas nível médio, é provável que a procura por esses cursos venha a se estabilizar em um patamar mais baixo. Devemos considerar aqui também a questão geracional, especialmente na região Sudeste e Sul pela redução do crescimento demográfico nas gerações mais jovens, e ainda, o fator atratividade da carreira que se torna pequeno nas regiões mais desenvolvidas.

Em relação à *categoria administrativa* das instituições que oferecem o curso de Pedagogia, é importante destacar que o maior crescimento do número de alunos entre os três anos analisados deu-se pelas matrículas nas IES estaduais, correspondendo a 95% de aumento entre os anos de 2001 e 2006. Por outro lado, embora as instituições privadas tenham ampliado o número de alunos matriculados em mais de 30%, nas instituições confessionais, filantrópicas ou comunitárias houve, pelo contrário, uma redução de 6% do número de matriculados.[Tabela 3].

Tabela 3 – Cursos de Pedagogia e respectivas matrículas nos anos de 2001, 2004 e 2006, segundo a categoria administrativa das IES

			Nº de cursos	Nº de alunos
2001	Pública	Federal	129	32.528
		Estadual	185	32.792
		Municipal	26	5.120
	Privada	Particular	307	75.797
		Comum/Confes/Filant	272	74.669
	Total		919	220.906
2004	Pública	Federal	153	40.714
		Estadual	466	50.277
		Municipal	38	6.897
	Privada	Particular	467	99.216
		Comun/Confes/Filant	313	80.922
	Total		1.437	278.026
2006	Pública	Federal	164	36.892
		Estadual	495	63.867
		Municipal	36	5.327
	Privada	Particular	491	104.566
		Comun/Confes/Filant	376	70.520
	Total		1.562	281.172

Fonte: MEC/INEP/DAES

A análise comparativa entre os anos de 2001, 2004 e 2006, segundo a **organização acadêmica** das IES também fornece informações importantes a respeito do crescimento do número de cursos de Pedagogia e de alunos matriculados. Nota-se que o maior aumento relativo de cursos ocorreu nas universidades e centros universitários, uma vez que de 2001 para 2006 os percentuais de crescimento foram de 81% e 102%, respectivamente. Cabe ressaltar também que, dentre as faculdades isoladas, escolas e institutos superiores, o crescimento foi superior a 50%, bem menor, portanto, do que nas modalidades institucionais universitárias; e o número de cursos nas faculdades integradas correspondeu a uma ampliação de apenas 17%.

Novamente, observa-se que o número de alunos não cresceu na mesma proporção que a quantidade dos cursos de Pedagogia, tal como se viu na análise comparativa feita segundo a categoria administrativa das instituições nos anos de 2001, 2004 e 2006. Ao contrário, percebe-se certa estagnação e até mesmo uma redução no número de alunos matriculados, notadamente nos centros universitários e nas faculdades integradas, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Crescimento dos cursos de Pedagogia e respectivas matrículas em 2001, 2004 e 2006, segundo a organização acadêmica das IES

Organização Acadêmica	Ano	Curso		Alunos matriculados	
		Nº	%	Nº	%
Universidades	2001	547	-	129.729	-
	2004	941	72	162.073	25
	2006	989	81	168.728	30
Centros Universitários	2001	62	-	20.424	-
	2004	107	73	31.652	55
	2006	125	102	31.377	54
Faculdades Integradas	2001	60	-	18.896	-
	2004	68	13	17.650	-7
	2006	70	17	14.423	-24
Fac isoladas, escolas e ISE	2001	250	-	51.857	-
	2004	321	28	66.651	29
	2006	378	51	66.644	29

Fonte: MEC/INEP/DAES

1.3 RESULTADOS NO ENADE⁵

Embora os resultados no ENADE não tenham entrado como critério de composição da amostra, apresentam-se alguns dados sobre o desempenho dos cursos de Pedagogia nesse exame apenas para complementar a sua caracterização.

Em 2005, o curso de Pedagogia participou do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Participaram dessa avaliação

5. As informações referentes aos resultados obtidos no ENADE pelos cursos de Pedagogia em 2005 foram retiradas do Relatório Síntese, disponibilizado no endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br/superior/enade/2005/relatorios.htm>

891 instituições de ensino⁶ e 127.153 estudantes, sendo 59.257 concluintes e 67.896 ingressantes.

Ao observar os resultados das IES por região do País, verificou-se que grande parte obteve conceito 3 (em uma escala de 1 a 5), portanto um resultado mediano, sobretudo aquelas localizadas nas regiões Sudeste (47%) e Sul (45%). Obtiveram conceitos iguais a 1 ou 2 cerca de 11% das IES participantes, destacando-se que na região Centro-Oeste este percentual foi de 29%. Por outro lado, 18% dos cursos obtiveram conceito 4. O conceito máximo (5) foi alcançado por apenas 1% das instituições, sendo 2% no Sudeste e 1% no Sul. Cabe ressaltar ainda que 28% das IES não obtiveram conceito, seja porque nessas instituições ainda não havia alunos concluintes, seja porque havia pequeno número de participantes. Os dados indicam que havia no Brasil quase um quarto dos cursos de Pedagogia iniciados recentemente e que, por isso, estavam sem nenhuma turma formada, principalmente na região Norte, onde mais de 47% dos cursos participantes não obtiveram conceito [Tabela 5].

Tabela 5 – Cursos participantes do ENADE de Pedagogia em 2005, por região, segundo o conceito obtido

Conceito	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1	13	1	2	3	3	2	4	1	2	1	2	2
2	87	10	9	13	15	11	19	5	13	7	31	27
3	373	42	20	28	46	34	183	47	81	45	43	38
4	160	18	6	8	28	21	82	21	38	21	6	5
5	12	1	0	0	1	1	9	2	2	1	0	0
sc	246	28	35	49	42	31	93	24	44	24	32	28
Total	891	100	72	100	135	100	390	100	180	100	114	100

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE 2005

A análise dos conceitos obtidos pelas IES participantes no ENADE de Pedagogia, por categoria administrativa [Tabela 6], permite afirmar que os melhores resultados foram alcançados pelas instituições federais e estaduais, uma vez que 32% e 30% delas, respectivamente, obtiveram conceitos 4 ou 5. Mesmo assim, esse percentual é baixo, indicando que a maioria teve média de desempenho menor. Dentre as instituições privadas, apenas 16% alcançaram os mesmos resultados, havendo cerca de 48% delas no conceito 3, o que também ocorreu com os cursos de Pedagogia oferecidos pelas instituições municipais.

Em relação à organização acadêmica, observa-se que, nas universidades, foram encontrados os maiores percentuais de instituições que alcançaram conceitos 4 ou 5 (23%). Já os centros universitários, embora tenham obtido conceito 4 em 23% de seus cursos, não alcançaram o conceito máximo. Por outro lado, nas faculdades integradas e nas faculdades (Isoladas, ISE e Centros de Educação Tecnológica), encontra-se a maior

6. O número de instituições de ensino no ENADE é diferente do número de cursos apresentados no tópico anterior, uma vez que, no ENADE, a categoria “curso” agrupa as instituições com diferentes campus na mesma cidade como um único curso.

Tabela 6 – Cursos de Pedagogia por categoria administrativa da IES, segundo o conceito obtido no ENADE 2005

Categoria Administrativa/Conceito		1	2	3	4	5	sc	Brasil
Federal	N	5	8	19	23	5	28	88
	%	6	9	22	26	6	32	100
Estadual	N	5	8	33	36	6	56	144
	%	3	6	23	25	4	39	100
Municipal	N	0	4	12	2	0	7	25
	%	0	16	48	8	0	28	100
Privada	N	3	67	309	99	1	155	634
	%	0	11	49	16	0	24	100
Total	N	13	87	373	160	12	246	891
	%	1	10	42	18	1	28	100

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE 2005

Tabela 7 – Cursos de Pedagogia por organização acadêmica da IES, segundo o conceito obtido no ENADE 2005

Organização Acadêmica / Conceito		1	2	3	4	5	sc	Total
Universidades	N	10	32	141	96	10	161	450
	%	2	7	31	21	2	36	100
Centros Universitários	N	0	6	52	21	0	13	92
	%	0	7	57	23	0	14	100
Faculdades Integradas	N	0	10	28	10	0	15	63
	%	0	16	44	16	0	24	100
Faculdades, escolas, ISE e CET	N	3	39	152	33	2	57	286
	%	1	14	53	12	1	20	100
Total	N	13	87	373	160	12	246	891
	%	1	10	42	18	1	28	100

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE 2005

proporção de conceitos 1 e 2, os mais baixos (16% e 15%, respectivamente) [Tabela 7].

2 A AMOSTRA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: CARACTERÍSTICAS

Para este estudo, foi selecionado um conjunto de cursos de Pedagogia segundo critérios de localização por *região* (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul); *categoria administrativa* (pública – estadual; federal ou municipal – e privada: particular ou comunitária confessional); e *organização acadêmica* (universidade, centro universitário, faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação). A composição deste conjunto levou em consideração a distribuição do total de cursos no país, de acordo com as variáveis mencionadas e apresenta uma distribuição proporcional a essa realidade. Esta coleta foi possível pela

colaboração direta das instituições de ensino superior, sendo que alguns dados foram obtidos complementarmente mediante pesquisa da estrutura curricular de alguns cursos, disponível na internet.

O conjunto amostral foi composto por 71 cursos de graduação presenciais em Pedagogia, distribuídos em todo o país. Tal conjunto mostra boa representatividade em relação à distribuição dos cursos pelas regiões, por categoria administrativa e tipo de instituição, como se pode constatar a seguir.

Os cursos componentes deste estudo assim se distribuem: 42% da região Sudeste, 18% da região Sul, 17% do Nordeste, 14% do Centro-Oeste e 9% da região Norte [Tabela 8]. Essa composição segue a proporcionalidade da distribuição regional dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Tabela 8 – Cursos amostrados, segundo a região

Região	Nº	%
Norte	6	8,5
Nordeste	12	16,9
Sudeste	30	42,3
Sul	13	18,3
Centro-oeste	10	14,1
Total	71	100,0

Na distribuição das IES selecionadas pelas regiões e organização acadêmica [Tabela 9], a preponderância na amostra é de instituições universitárias em todas as unidades da federação. Embora a região Sudeste possua a maior concentração de instituições universitárias do país, em termos relativos o peso delas diminui quanto à representatividade numérica, uma vez que aí também se encontram numerosas instituições não universitárias. Assim sendo, as instituições universitárias constituem 40% das IES na região, diferentemente de outras regiões em que a pre-

Tabela 9 – Cursos amostrados, segundo a região e a organização acadêmica das IES

Região / Organização Acadêmica	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade	5	83,3	8	66,7	12	40,0	10	76,9	5	50,0	40	56,3
Centro Universitário	0	0,0	1	8,3	6	20,0	1	7,7	1	10,0	9	12,7
Fac. Integradas	0	0,0	1	8,3	2	6,7	1	7,7	2	20,0	6	8,5
Fac. Isoladas	1	16,7	1	8,3	7	23,3	1	7,7	2	20,0	12	16,9
ISE	0	0,0	1	8,3	3	10,0	0	0,0	0	0,0	4	5,6
Total	6	100,0	12	100,0	30	100,0	13	100,0	10	100,0	71	100,0

sença das universidades se destaca uma vez que as demais modalidades de ensino superior são mais escassas. É ainda na região Sudeste que está situada a maioria de centros universitários e dos institutos superiores de educação do conjunto.

Quanto à dependência administrativa, como na distribuição dos cursos de Pedagogia no país, a maior parte dos que consta da amostra pertence a instituições privadas (63%) e assim se distribui pelos diversos tipos de instituições: 53% são universidades ou centros universitários, 38% são faculdades, 9% são institutos superiores. A região Norte é a única em que predominam as instituições públicas [Tabelas 10 e 11].

Tabela 10 – Cursos amostrados, segundo a região e a categoria administrativa das IES

Região / Categoria Administrativa	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Federal	3	50,0	3	25,0	1	3,3	2	15,4	2	20,0	11	15,5
Estadual	1	16,7	3	25,0	4	13,3	3	23,1	1	10,0	12	16,9
Municipal	0	0,0	0	0,0	2	6,7	1	7,7	0	0,0	3	4,2
Privada	2	33,3	6	50,0	23	76,7	7	53,8	7	70,0	45	63,4
Total	6	100,0	12	100,0	30	100,0	13	100,0	10	100,0	71	100,0

Tabela 11 – Cursos amostrados, segundo a categoria administrativa e organização acadêmica das IES

Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica	Federal		Estadual		Municipal		Privada		total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade	11	100,0	12	100,0	1	33,3	16	35,6	40	56
Centro Universitário	0	0,0	0	0,0	1	33,3	8	17,8	9	13
Fac. Integradas	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	13,3	6	9
Fac. Isoladas	0	0,0	0	0,0	1	33,3	11	24,4	12	17
ISE	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	8,9	4	5
Total	11	100,0	12	100,0	3	100,0	45	100,0	71	100,0

3 A COMPOSIÇÃO DAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Foram listadas 3.513 disciplinas (3107 obrigatórias⁷ e 406 optativas) nas grades curriculares dos 71 cursos de Pedagogia. Realizou-se, então, um agrupamento de forma que se pudesse ter mais clareza do que se propõe como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior.

Tal organização dos dados foi norteadada, inicialmente, pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

7. Desse cômputo foram excluídos os estágios.

graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006), que englobam três grandes núcleos: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores. No entanto, para diferenciar as estruturas curriculares, foi necessário especificar alguns aspectos que aparecem de maneira ampla nesses referidos núcleos. Elaboraram-se, assim, categorias de análise que permitiram dar conta dos vários aspectos presentes na formação do professor nas instituições onde esta se realiza. A visão obtida é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos. Entre estes, há uma grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas. Depois da análise de várias possibilidades, por se mostrarem aderentes ao conjunto de disciplinas nomeadas, as categorias definidas como referência de agrupamento para análise foram:

1. Fundamentos teóricos da educação – nessa categoria, estão presentes as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação. Por guardar maior relação com o campo da Pedagogia, a Didática Geral foi destacada em um subgrupo passível de ser analisado separadamente.

2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – esse agrupamento comporta todas as disciplinas de conhecimento pedagógico, que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação. Inserem-se nessa categoria as matérias referentes:

- à estrutura e funcionamento do ensino, que incluem: “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”, “Financiamento da Educação Básica no Brasil”, “Fundamentos da Gestão Educacional”, “Legislação da Educação Básica”, “Planejamento e Políticas Educacionais”; ou,
- ao currículo, tais como: “Avaliação da Aprendizagem”, “Currículo da Educação Básica I”, “Currículo e Avaliação”, “Currículo: Políticas e Práticas”, “Currículos e Projeto Político Pedagógico”, “Elaboração de Projetos Pedagógicos”; ou,
- à gestão escolar, onde se encontram: “Coordenação do Trabalho na Escola”, “Dimensões da Ação Supervisora”, “Função do Diretor”, “Gestão da Unidade de Ensino”, “Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Supervisão, Administração e Orientação)”; “Organização do Trabalho Pedagógico”; ou,
- ao ofício docente, que se referem à teorização sobre “Ensino e Identidade Docente”, “Ética Profissional” “Formação de Professores”.

3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica

– neste grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor, composto de:

- conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental), que agregam: “Alfabetização e Letramento”, “Arte e Educação”, “Conhecimento Lógico-Matemático”, “Educação Matemática”, “Leitura e Escrita”, “Língua Portuguesa”; ou,
- didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, que incluem: “Conteúdo e metodologia de Língua Portuguesa”, “Conteúdo e metodologia de Matemática”, “Didática do Ensino de História”, “Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais”, “Fundamentos e metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, “Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia”, “Língua Portuguesa: conteúdos e didáticas”, “Metodologia da alfabetização e letramento”, “Metodologia do ensino de Artes”, “Metodologia do ensino da Educação Física”, “Pesquisa em educação na prática de ensino”, “Prática de ensino em metodologia da Língua Portuguesa”; ou,
- saberes relacionados à tecnologia, que incorporam: “Gestão das mídias educacionais”, “Informática aplicada à educação”, “Recursos tecnológicos para a educação”, em enfoque de utilização.

4. Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas – essa categoria reúne as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados. Nela foi incluída também a educação infantil, embora se trate de um nível educacional específico e não propriamente de uma modalidade de ensino, em vista de o foco do trabalho recair predominantemente sobre o ensino fundamental.

- **nível de educação infantil**, disciplinas que agregam: “Fundamentos da Educação Infantil”, “Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil”, “História da Educação Infantil”;
- **nível de educação especial**, disciplinas tais como: “Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiência”, “Educação Especial e Inclusão”, “Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiência Múltiplas”;
- **nível de educação de jovens e adultos (EJA)**, disciplinas que incorporam: “Educação de Adultos no Brasil: História e Política”, “Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos”, “Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos”;
- **nível de educação em contextos não escolares**, disciplinas como: “Conteúdos para a Formação do Educador do 3º Setor”, “Educação em Instituições Não-escolares”.

5. Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor, como por exemplo: temas transversais, novas tecnologias, religião etc.

6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) – abarca todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.

7. Atividades complementares – referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, ainda que sua denominação nos currículos seja vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato. Como exemplo, registram-se os rótulos: “Atividades científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes”, “Seminário Cultural” etc.

As categorias de 1 a 4 possuem subcategorias, que irão permitir uma análise mais detalhada dos dados, tal como se verá no tópico seguinte.

Quanto aos **Estágios**, como componente obrigatório com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares Nacionais, observou-se que as horas a eles referentes são registradas como parte das estruturas curriculares, embora não se especifique como eles se realizam. Em razão de sua homogeneidade e especificidade, não foram computados para as proporções calculadas. O que se verificou na análise dos projetos e ementas dos cursos analisados, é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Um estudo mais aprofundado, local, sobre os estágios para docência merece ser realizado.

3.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta parte do texto, serão apresentadas as informações relativas à distribuição das disciplinas conforme a categorização descrita. A análise focalizará essa distribuição segundo os critérios de seleção utilizados para a definição do conjunto dos cursos/currículos: *dependência administrativa* (pública ou privada); *organização acadêmica* (universidade, centro universitário, comunitária, faculdade isolada etc.); *região*. Serão trazidos para consubstanciar melhor estas análises aspectos do estudo realizado com as ementas curriculares.

A variedade de nomenclatura de disciplinas encontradas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia é muito grande, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. Nas 71 instituições pesquisadas, foram encontradas 3.107 disciplinas registradas como obrigatórias, excluindo-se as que se referem a estágios, o que sugere a possibilidade de pensar, em média, em

44 disciplinas obrigatórias por curso. Agregando a essas disciplinas o rol de optativas registradas, obtêm-se mais 406 disciplinas. A variação de curso para curso do número de disciplinas propostas também é grande.

Pensando que o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200 e que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo seqüencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas.

Pelo Gráfico 1, observa-se que, considerando o conjunto das instituições, há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor.

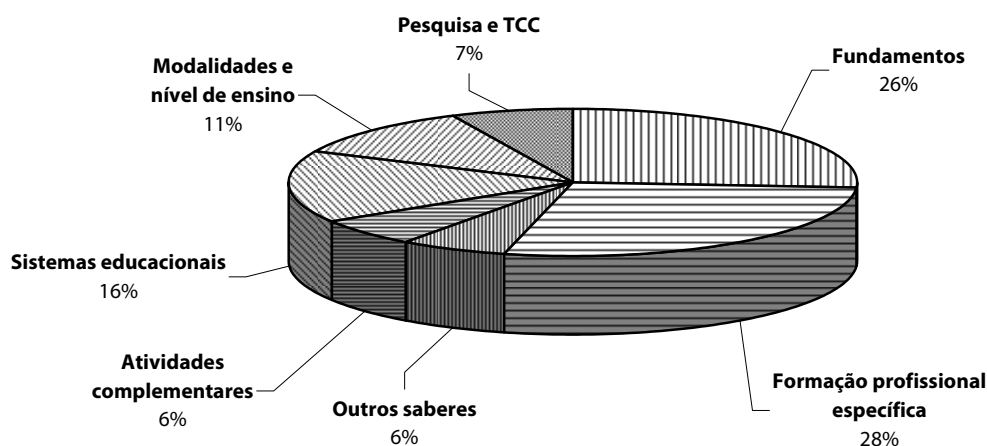
Na análise realizada sobre o conteúdo das ementas, verifica-se, no entanto, que as disciplinas que compõem a segunda categoria – “Conhecimentos relativos à formação profissional específica” – também têm em seus conteúdos uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos. As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas registra frases genéricas não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as ementas é que esta é feita de forma ainda muito insuficiente.

No grupo de disciplinas voltadas a outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras) e à educação infantil, encontra-se nas ementas o mesmo cenário. Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a essas modalidades educacionais, seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo. As ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psico-

lógicas para a contextualização dos desafios do trabalho nessas modalidades de ensino.

Ainda, observando os dados do Gráfico 1, quando se agrega o conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação às disciplinas variadas e gerais que compõem o grupo dos “outros saberes” e das “atividades complementares”, chega-se a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas. Fica muito pouco claro o que nos currículos se qualifica como “atividades complementares”. Juntando a esse panorama as disciplinas optativas, a maioria com o caráter de formação genérica, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. A relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Gráfico 1
Distribuição percentual das disciplinas obrigatórias,
segundo as categorias de análise

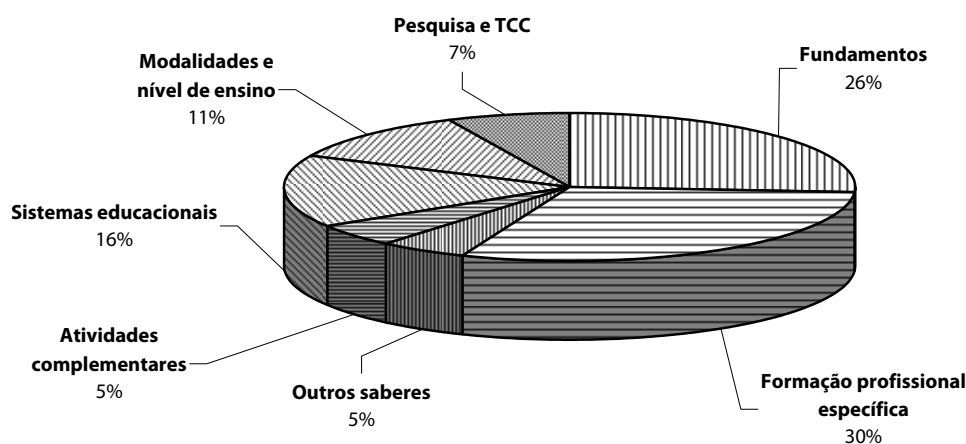


Seria plausível pensar que a distribuição das disciplinas poderia adquirir outra feição se se considerasse o número proporcional de horas dedicadas a elas, e não simplesmente o seu número. Mas essa feição não muda quando se levam em conta as horas dedicadas a cada sub-conjunto de disciplinas. Pode-se constatar isso pelo Gráfico 2. Observando-se a proporção de horas dedicadas a cada um dos subconjuntos curriculares, verifica-se que a análise feita com o número de disciplinas mantém-se. Isto sustenta as considerações realizadas. A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%,

ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais.

Gráfico 2

Distribuição percentual da carga horária das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise



Nesse sentido, a Tabela 12 compara a distribuição de carga horária das disciplinas em cada sub-categoria e a sua frequência simples em relação ao total. Percebe-se, a partir dessa comparação, que a diferença entre as duas formas de abordar a análise das disciplinas é inexpressiva, o que corroborou a opção por não utilizar – no decorrer deste relatório – a sua carga horária, e, sim, trabalhar apenas com a distribuição numérica das disciplinas no conjunto dos currículos.

A Tabela 13 apresenta em maior detalhe as subcategorias curriculares de análise. Chama atenção que, dos 26% de disciplinas que compõem a categoria “Fundamentos teóricos da educação”, apenas 3,4% referem-se à “Didática geral”. O grupo “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o quê” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Uma possibilidade a ser investigada é se esses conteúdos estão presentes nos cursos de metodologia, tal como se verá mais adiante.

Tabela 12 – Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas

Categorias	Carga horária		Disciplinas	
	Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	45.214	22,5	701	22,6
Didática geral	7.204	3,6	106	3,4
Sistemas educacionais	10.734	5,3	165	5,3
Currículo	10.585	5,3	158	5,1
Gestão escolar	9.779	4,9	140	4,5
Ofício docente	1.201	0,6	19	0,6
Conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental)	14.126	7,0	232	7,5
Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	45.463	22,6	643	20,7
Tecnologias	1.160	0,6	22	0,7
Ed. Especial	6.870	3,4	118	3,8
EJA	3.051	1,5	49	1,6
Ed. Infantil	10.491	5,2	165	5,3
Contextos não escolares	977	0,5	16	0,5
Outros saberes	10.129	5,0	173	5,6
Pesquisa e TCC	13.319	6,6	217	7,0
Atividades complementares	10.629	5,3	183	5,9
Total	200.932	100,0	3.107	100,0

Quanto aos “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, verifica-se um equilíbrio entre as diferentes subcategorias, exceção feita às matérias que dizem respeito ao ofício docente (apenas 0,6%). Dentre aquelas que compõem os “Conhecimentos relativos às modalidades de ensino”, nota-se que “Educação infantil” (5,3%) e “Educação especial” (3,8%) têm algum destaque. Algumas instituições abrem um pouco mais de espaço a um ou outro desses percursos de formação.

Observando o conjunto de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos [Tabela 14], verifica-se a tendência de se oferecer disciplinas relativas a “Fundamentos teóricos da educação” (24%), contemplando “Filosofia da Educação”, “História da Educação”, “Fundamentos Biológicos da Educação”, “Antropologia da Educação”, e assim por diante. Há um menor percentual nesse grupo de disciplinas que propiciam algum aprofundamento acerca da educação infantil, EJA ou educação especial, ou mesmo dos conhecimentos referentes ao magistério das séries iniciais do ensino fundamental.

Em torno de 25% das disciplinas se enquadram em “Outros saberes”, como “Inglês Instrumental”, “Nutrição, higiene e saúde”, “O escolar e a droga” etc., contemplando um rol de assuntos variados, muitos relativos aos temas transversais preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

**Tabela 13 – Disciplinas obrigatórias,
segundo as categorias de análise desagregadas**

Categorias		Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologias	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Ed. Especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. Infantil	165	5,3
	Contextos não escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades Complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Ao relacionar a distribuição das disciplinas agrupadas nas categorias com as regiões do país, verifica-se que não há uma variação expressiva entre elas. Destaca-se apenas que as regiões Norte e Nordeste apresentam percentuais um pouco mais elevados de disciplinas referentes aos “Fundamentos teóricos da educação” em relação às demais. Já no Sul e Sudeste, observa-se uma ligeira elevação no que se refere à categoria dos “Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino”. Cabe salientar ainda que, nos cursos selecionados da região Norte, não foram encontradas disciplinas destinadas à teorização do “ofício docente” e tampouco referentes às “tecnologias”. De igual modo, no Nordeste, não foram registradas disciplinas cujo enfoque esteja relacionado aos “Contextos não-escolares” [Tabela 15].

A análise das categorias por grupos de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia, segundo a dependência administrativa das IES revela, conforme a Tabela 16, que nas IES estaduais e federais há maior proporção de disciplinas relacionadas aos “Fundamentos teóricos da educação” (33% e 28,4%, respectivamente). Mas as IES federais se destacam também por destinar um maior percentual de disciplinas no grupo “Conhecimentos relativos à formação profissional específica” (34,4%), mesmo que isso não signifique unir teoria às práticas, como se viu. Por sua vez,

**Tabela 14 – Disciplinas optativas,
segundo as categorias e subcategorias de análise**

Optativas		Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	93	22,9
	Didática geral	3	0,7
	Subtotal	96	23,6
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	20	4,9
	Currículo	14	3,4
	Gestão escolar	23	5,7
	Ofício docente	8	2,0
	Subtotal	65	16,0
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental)	26	6,4
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	24	5,9
	Tecnologias	13	3,2
	Subtotal	63	15,5
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Ed. Especial	16	3,9
	EJA	17	4,2
	Ed. Infantil	14	3,4
	Contextos não escolares	4	1,0
	Subtotal	51	12,6
Outros Saberes		101	24,9
Pesquisa e TCC		9	2,2
Atividades Complementares		21	5,2
Total		406	100,0

nas instituições federais, nota-se também a menor concentração daquelas que versam sobre as “Modalidades e nível de ensino” (6,2%) e a ausência de disciplinas referentes às “Tecnologias”. As IES municipais igualmente se sobressaem quanto ao percentual de disciplinas que versam sobre “Formação profissional específica”, mas são as que menos oferecem os “Fundamentos” (17,8%) e as que mais disponibilizam disciplinas gerais que se classificam em “Outros saberes” (9,6%). Todavia, cabe destacar a pequena representatividade das IES municipais no conjunto.

No que se refere à distribuição das categorias de análise segundo a organização acadêmica das IES selecionadas [Tabela 17], nota-se primeiramente que as universidades apresentam um percentual mais alto de disciplinas relativas aos “Fundamentos da educação” (28%) do que as demais instituições, ao passo que as faculdades integradas ou isoladas têm maior percentual de disciplinas de “Formação profissional específica” (30%) e relativas à “Pesquisa e trabalho de conclusão de curso”. Os centros universitários apresentam o maior percentual de disciplinas relativas a “Sistemas educacionais” e em “Modalidades e nível de ensino”, como “Educação infantil”, “Educação de jovens e adultos”, “Contextos não escolares”.

Tabela 15 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise, por região

Região / Categorias desagrupadas	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Fundamentos	Fundamentos	64	26,7	128	26,5	290	20,8	121	20,3	98	24,7	701	22,6
	Didática geral	9	3,8	16	3,3	50	3,6	16	2,7	15	3,8	106	3,4
	Subtotal	73	30,4	144	29,8	340	24,4	137	22,9	113	28,5	807	26,0
Sistemas educacionais	Sistemas educacionais	14	5,8	27	5,6	75	5,4	28	4,7	21	5,3	165	5,3
	Currículo	11	4,6	31	6,4	70	5,0	25	4,2	21	5,3	158	5,1
	Gestão escolar	16	6,7	10	2,1	82	5,9	20	3,4	12	3,0	140	4,5
Formação profissional específica	Ofício docente	0	0,0	3	0,6	6	0,4	8	1,3	2	0,5	19	0,6
	Subtotal	41	17,1	71	14,7	233	16,8	81	13,6	56	14,1	482	15,5
	Conteúdos do currículo	16	6,7	44	9,1	82	5,9	56	9,4	34	8,6	232	7,5
Modalidades e nível de ensino	Did., met e práticas	51	21,3	107	22,2	277	19,9	115	19,3	93	23,5	643	20,7
	Tecnologias	0	0,0	2	0,4	14	1,0	5	0,8	1	0,3	22	0,7
	Subtotal	67	27,9	153	31,7	373	26,8	176	29,5	128	32,3	897	28,9
Outros saberes	Ed. Especial	6	2,5	13	2,7	64	4,6	23	3,9	12	3,0	118	3,8
	EJA	3	1,3	9	1,9	21	1,5	12	2,0	4	1,0	49	1,6
	Ed. Infantil	7	2,9	15	3,1	91	6,5	35	5,9	17	4,3	165	5,3
Pesquisa e TCC	Contextos não escolares	2	0,8	0	0,0	11	0,8	2	0,3	1	0,3	16	0,5
	Subtotal	18	7,5	37	7,7	187	13,4	72	12,1	34	8,6	348	11,2
	Outros saberes	11	4,6	23	4,8	71	5,1	45	7,5	23	5,8	173	5,6
Atividades complementares	Pesquisa e TCC	19	7,9	34	7,0	96	6,9	43	7,2	25	6,3	217	7,0
	Atividades complementares	11	4,6	21	4,3	91	6,5	43	7,2	17	4,3	183	5,9
	Total	240	100,0	483	100,0	1.391	100,0	597	100,0	396	100,0	3.107	100,0

Tabela 16 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por dependência administrativa

Categorias / dependência administrativa		Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamentos	Fundamentos	107	25,4	138	28,5	21	14,4	435	21,2	701	22,6
	Didática geral	13	3,1	22	4,5	5	3,4	66	3,2	106	3,4
	Subtotal	120	28,4	160	33,0	26	17,8	501	24,4	807	26,0
Sistemas educacionais	Sistemas educacionais	19	4,5	27	5,6	6	4,1	113	5,5	165	5,3
	Currículo	22	5,2	24	4,9	6	4,1	106	5,2	158	5,1
	Gestão escolar	19	4,5	18	3,7	11	7,5	92	4,5	140	4,5
	Ofício docente	4	0,9	2	0,4	1	0,7	12	0,6	19	0,6
	Subtotal	64	15,2	71	14,6	24	16,4	323	15,7	482	15,5
Formação profissional específica	Conteúdos do currículo	49	11,6	27	5,6	9	6,2	147	7,2	232	7,5
	Did., met e práticas	96	22,7	99	20,4	35	24,0	413	20,1	643	20,7
	Tecnologias	0	0,0	1	0,2	0	0,0	21	1,0	22	0,7
	Subtotal	145	34,4	127	26,2	44	30,1	581	28,3	897	28,9
	Ed. Especial	8	1,9	28	5,8	3	2,1	79	3,8	118	3,8
Modalidades e nível de ensino	EJA	4	0,9	5	1,0	0	0,0	40	1,9	49	1,6
	Ed. Infantil	13	3,1	20	4,1	15	10,3	117	5,7	165	5,3
	Contextos não escolares	1	0,2	1	0,2	0	0,0	14	0,7	16	0,5
	Subtotal	26	6,2	54	11,1	18	12,3	250	12,2	348	11,2
	Outros saberes	17	4,0	22	4,5	14	9,6	120	5,8	173	5,6
Pesquisa e TCC	30	7,1	33	6,8	10	6,8	144	7,0	217	7,0	
Atividades Complementares	20	4,7	18	3,7	10	6,8	135	6,6	183	5,9	
Total	422	100,0	485	100,0	146	100,0	2.054	100,0	3.107	100,0	

**Tabela 17 – Disciplinas obrigatórias,
segundo as categorias de análise, por organização acadêmica**

Categoria / Organização acadêmica		Universidade		Centro Universitário		Fac. Integrada, Isolada, ou ISE		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamentos	Fundamentos	418	24,6	89	21,2	194	19,6	701	22,6
	Didática geral	57	3,4	17	4,0	32	3,2	106	3,4
	Subtotal	475	28,0	106	25,2	226	22,9	807	26,0
Sistemas educacionais	Sistemas educacionais	88	5,2	23	5,5	54	5,5	165	5,3
	Currículo	83	4,9	20	4,8	55	5,6	158	5,1
	Gestão escolar	67	3,9	27	6,4	46	4,7	140	4,5
	Ofício docente	13	0,8	3	0,7	3	0,3	19	0,6
	Subtotal	251	14,8	73	17,4	158	16,0	482	15,5
Formação profissional específica	Conteúdos do currículo	132	7,8	26	6,2	74	7,5	232	7,5
	Did., met e práticas	350	20,6	84	20,0	209	21,1	643	20,7
	Tecnologias	7	0,4	1	0,2	14	1,4	22	0,7
	Subtotal	489	28,8	111	26,4	297	30,0	897	28,9
Modalidades e nível de ensino	Ed. Especial	64	3,8	19	4,5	35	3,5	118	3,8
	EJA	25	1,5	9	2,1	15	1,5	49	1,6
	Ed. Infantil	79	4,7	26	6,2	60	6,1	165	5,3
	Contextos não escolares	7	0,4	4	1,0	5	0,5	16	0,5
	Subtotal	175	10,3	58	13,8	115	11,6	348	11,2
Outros Saberes	99	5,8	20	4,8	54	5,5	173	5,6	
Pesquisa e TCC	117	6,9	28	6,7	72	7,3	217	7,0	
Atividades Complementares	92	5,4	24	5,7	67	6,8	183	5,9	
Total	1.698	100,0	420	100,0	989	100,0	3.107	100,0	

3.2.1 Os estágios supervisionados

Há ainda que considerar os estágios supervisionados. O número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia foi ampliado pela legislação, tendo em vista proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico. Embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, neste estudo, acerca de como eles vêm sendo de fato realizados.

Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Embora a legislação obrigue a um mínimo de 300 horas de estágio, a metade dos cursos da amostra computa um número maior de horas do que o mínimo. Entretanto, há instituições que chegam, por exemplo, a oferecer várias opções de estágio aos alunos de acordo com as áreas por eles escolhidas (Estágio de Docência: 0 a 3 anos ou Estágio de Docência: 4 a 7 anos, Estágio de Docência: 6 a 10 anos, Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos) e há outras que

apenas mencionam o total de horas destinadas, porém, sem nenhum detalhamento.

Em algumas instituições, os estágios são integrados às disciplinas, de sorte que não são feitas referências explícitas a eles. Essas imprecisões praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos.

Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

4 ANÁLISE DAS EMENTAS

A análise das ementas e das grades curriculares foi construída a partir de quatro questões centrais:

- O que é possível constatar acerca das disciplinas relativas aos conteúdos específicos a serem ensinados pelos professores que se formam nos cursos de Pedagogia?
- O que é possível constatar sobre as disciplinas relativas aos métodos de ensino?
- De que forma os cursos de Pedagogia estão incorporando à formação dos professores às questões da inclusão sócio-cultural na escolarização regular, traduzidas em movimentos pela Educação de Jovens e Adultos, pela inclusão de pessoas com necessidades especiais, e outras demandas, e ainda, como estão trabalhando a formação do professor para a educação infantil?
- O que é possível afirmar sobre a relação entre as disciplinas responsáveis pelos fundamentos dos conteúdos a serem estudados e as disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento dos saberes e competências necessários à prática docente?

Foi possível examinar 1.498 ementas. A leitura das ementas permitiu identificar ainda algumas outras características que revelam o esforço dos cursos de Pedagogia no sentido de dar conta de novas demandas contemporâneas do currículo. Observam-se inovações que se destacam de forma mais isolada ou menos generalizada.

4.1 COMO SE APRESENTAM AS EMENTAS EM GERAL?

A análise das ementas das disciplinas que foi possível obter dos cursos selecionados para a amostra revela que não há um padrão comum para a sua elaboração. O entendimento a respeito da própria redação de uma ementa é diverso. A grande maioria dos proponentes entende que devem registrar uma lista de temas que formam o conjunto dos conteúdos trabalhados no período, um semestre ou um ano.

Exemplo de ementa que registra lista de conteúdos:

Disciplina: Alfabetização e Letramento (carga horária 72 horas)

Ementa: Linguagens, sociedade, cultura, discurso e ensino de língua. Alfabetização e letramento. Concepções teóricas de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Práticas lingüístico-discursivas e formação do leitor e do escritor. Literatura e alfabetização.

Outros entendem por ementa a explicitação de certas concepções em apenas um parágrafo, podendo ser entendida também como explicitação de um objetivo geral como no exemplo:

Disciplina: Temas transversais em educação (60 horas)

Ementa: Este curso objetiva estudar o conceito de transversalidade na educação, dentro da concepção de que conteúdos como a ética, a sexualidade, o meio ambiente e os sentimentos devem constituir o eixo vertebrador da estrutura curricular das escolas brasileiras. Esta mudança na orientação da organização escolar passa pela construção de novas formas de se conceber tanto as relações interpessoais quanto as institucionais, e busca a construção de uma escola inclusiva, pautada nos princípios da justiça e da democracia, e voltada para os interesses cotidianos da maioria da população.

Outro exemplo de ementa que busca expressar concepção e finalidade da disciplina:

Disciplina: Prática de Ensino de Ciências Humanas II (60h)

Ementa: A disciplina tem como objetivo geral, ampliar e aprofundar abordagens teórico-metodológicas referentes ao conhecimento histórico e geográfico, aliando saber acadêmico e o saber escolar. Ser cidadão pleno em nossa época significa antes de tudo estar integrado criticamente na sociedade, participando ativamente de suas transformações. Para isso devemos refletir o contexto histórico e espacial do nosso mundo, compreendendo-o do âmbito local até o nacional e o planetário. A História e a Geografia é um instrumento indispensável para emprendermos esta reflexão, pois oferece a possibilidade de compreensão da realidade que nos cerca.

A diversidade de registros é expressiva, mostrando formas bem variadas, seja como um rol, uma lista, em muitos casos como resumo, sinopse ou descrição conceitual de procedimentos. Esses últimos casos não são muitos (26% das ementas dos cursos) portanto, em 74% das restantes, figura apenas o arrolamento de temas.

Considerando que o texto identificado como ementa é o resumo que facilita o acesso de alunos e demais interessados às intenções de um determinado curso, sua redação mereceria ser mais cuidadosa.

A adequação do texto das ementas à abordagem central em termos de conteúdos e objetivos a serem trabalhados em sala de aula torna-se relevante, pelo menos por três razões:

- Revelar que o próprio professor conhece e sabe dizer de forma sintética o conjunto de temas a serem abordados para a formação dos futuros educadores;
- Comunicar aos alunos os compromissos da disciplina, auxiliando no acompanhamento do currículo. O acesso dos alunos aos programas de ensino tem viabilizado movimentos discen-tes mais fundamentados e críticos em relação ao trabalho dos professores;
- Ainda que menos diretamente relevante para o bom andamento do currículo, a redação adequada de ementas auxilia pesquisadores a se aproximarem de forma mais rigorosa do trabalho proposto em diferentes projetos pedagógicos.

No caso específico desta pesquisa, a leitura das ementas permitiu constatar fragilidades não apenas em termos de redação propriamente dita, mas também no que se refere ao não favorecimento de uma compreensão mais clara dos temas propostos e de se avaliar ou verificar os objetivos subjacentes ou explícitos no tempo de duração da disciplina. Exemplos que demonstram esta afirmação serão apresentados a seguir, com desenvolvimento dos demais itens deste relatório.

4.2 OS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS A SEREM ENSINADOS NAS SÉRIES INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os conteúdos a serem ensinados pelos professores aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e da EJA estão circunscritos às áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física, em princípio tendo em conta os conhecimentos e valores que devem estar presentes em cada nível educacional ou modalidade de ensino.

Dentre as universidades públicas analisadas, nenhuma destina disciplina para os conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo para Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na concepção de que eles são de domínio dos alunos dos cursos de formação. Algumas poucas ementas desta categoria identificam o tratamento dispensado aos conteúdos específicos a serem ensinados nas escolas de ensino fundamental.

Cada ementa examinada foi elaborada por uma instituição diferente. Optamos por não destacar mais do que um exemplo de cada instituição para contemplar as diferentes instituições analisadas.

Disciplina: Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática (75 h)

Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Contextualização da aprendizagem da Matemática. Aspectos pedagógicos e tendências metodológicas atuais do ensino de Matemática.

A ementa acima não descreve os conteúdos específicos da Matemática e sim as relações deste campo com as questões de ensino-aprendizagem. O mesmo ocorre com a ementa apresentada a seguir.

Disciplina: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática (75 h)

Ementa: concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana, fundação da matemática formal: desmistificação dos conteúdos básicos às séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares do ensino planejamento e avaliação de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologia direcionadas ao ensino de Matemática nas séries iniciais.

As ementas de Língua Portuguesa ou Alfabetização também revelam certa generalidade ou insuficiência quanto ao tratamento dos conteúdos específicos.

Disciplina: Fundamentos e Didática de Língua Portuguesa (60 h)

Ementa: (Re) definição do ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa. Processo de letramento e práticas de ensino da língua materna na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Discussão da produção de texto e da leitura na escola. Vivência de momentos de leitura e de produção de textos. Organização de atividades, intervenções pedagógicas e avaliação, assinalando a postura do professor.

Disciplina: Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (60 h)

Ementa: Concepção de ensino de Língua Portuguesa: abordagem tradicional e interacionista. A Pedagogia do oral e a Pedagogia da escrita: ensino de língua oral e de língua escrita. As habilidades de ensino de português: ouvir, falar, ler e escrever e a integração com as Práticas de Ensino de Língua Portuguesa: prática de leitura, de escrita e de análise lingüística. Planejamento e sistematização de propostas de ensino.

Outro exemplo referente à Matemática:

Disciplina: Conteúdos e Metodologia de Ensino de Matemática (60 h)

Ementa: A educação matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental: tendências, pressupostos teórico-metodológicos. Resolução de problemas. Contagem e medidas. Operações fundamentais. Probabilidades e estatísticas. Geometria. Tecnologias de informação. Processo de ensino-aprendizagem de matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta última ementa encontram-se referências mais explícitas aos conteúdos específicos de Matemática; porém, pode-se perguntar se é possível o aprofundamento dos conhecimentos citados e da análise da abordagem de ensino em disciplina de 60 horas. Além disso, cabe a questão: o que entendem os autores da ementa por “processo de ensino-aprendizagem de matemática nas séries iniciais”? qual a abordagem assumida?

As instituições privadas apresentam, em sua maioria, alguma disciplina associada à Língua Portuguesa dissociada das metodologias de ensino. Quanto aos conteúdos de Matemática, eles são estudados de modo específico em apenas 18% dos cursos analisados.

No caso das instituições privadas, a leitura das ementas de Língua Portuguesa permite afirmar que existem duas formas de apresentação dessa disciplina: uma, cujos conteúdos são referentes aos conhecimentos relativos ao âmbito específico da área, sem inclusão dos conteúdos a serem ensinados pelos futuros professores, e outra, cujos conteúdos se referem diretamente ao que ensinar. Como exemplos do primeiro grupo incluem-se as disciplinas Lingüística e Língua Portuguesa, com referência a conteúdos de aprofundamento ou que sugerem preparo dos futuros professores para uso da língua, independentemente da sua tarefa de ensinar. Como exemplo do segundo grupo, figura a disciplina Alfabetização e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Certamente os dois grupos de disciplinas colaboram para a construção de competências para ensinar, se a metodologia do ensino de Língua Portuguesa estiver articulada aos conteúdos específicos, com a profundidade e a particularidade próprias desse campo. Mas ainda há aqui a tradição de se propor aprofundamento teórico sem o correlativo das práticas profissionais.

Os demais saberes: História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física, comparecem predominantemente associados às disciplinas do campo das metodologias de ensino. Suas ementas serão destacadas no tópico relativo às disciplinas de metodologia de ensino. Uma ementa chamou porém atenção por sinalizar claramente a inadequação no tratamento dos conteúdos específicos, e por não se comportar de maneira interdisciplinar como se poderia esperar pelo título da disciplina.

Disciplina: Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Sociais e Matemática I e II, com carga horária de 40 horas cada uma.

Ementa: O Ensino de Matemática carrega uma tradição conservadora e formalista, atendo-se à manipulação de símbolos, sem considerar os significados atribuídos a eles conforme o contexto cultural do seu aprendizado e apresentando os produtos já formalizados do pensamento matemático, o que tem produzido fracasso escolar nesta disciplina e baixa aquisição de competência matemática ou analfabetismo matemático. O educador matemático precisa compreender a matemática como criação humana em resposta a necessidades coletivas do ser humano (cultura) e apropriar-se dela como instrumento de conhecimento, para poder mediar junto a seus alunos a apropriação e recriação deste conhecimento. Precisa ainda compreender como se dá a aprendizagem dos conceitos matemáticos e organizar seu ensino de modo a propiciar tal aprendizagem, analisando e explicitando os pressupostos contidos nos procedimentos de ensino. O Ensino de História e de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental tem se renovado nas últimas décadas, em especial com o fim de Estudos Sociais. O curso procura discutir esta renovação no ensino de História e Geografia numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo.

A ementa traz afirmações que provocam as seguintes perguntas: o baixo desempenho em Matemática pode ser atribuído exclusivamente à tradição formalista que manipula símbolos sem considerar significados contextuais? O futuro professor estudante desta disciplina terá condições de apropriar-se da matemática como instrumento de conhecimento em 40 horas (como proposto), tempo no qual deverá apropriar-se também dos conhecimentos de História e de Geografia, articulando leitura da palavra à leitura do mundo? A condição “leitura da palavra à leitura do mundo” pode soar estranha se não for expressa com maior objetividade, revelando o que pensa autor(a) sobre a pretendida relação.

O exame das ementas põe também o problema de se entender o que as IES consideram como conteúdos básicos a serem ensinados nas séries iniciais, ficando a questão se estes são os conhecimentos realmente considerados nos sistemas escolares. De acordo com as ementas analisadas, são considerados conteúdos básicos:

- de História: noções de tempo, permanência e mudança, fato histórico, sujeito histórico, relações sociais;
- de Geografia: espaço, sociedade e natureza, localização, estudo do meio, leitura de mapas;
- de Ciências: chama a atenção na leitura das ementas associadas ao ensino de ciências o fato de que os conteúdos são relativos à história da ciência ou às questões epistemológicas e não temas que devem ser ensinados aos estudantes da séries iniciais. Os conteúdos anunciados nas ementas são: a relação entre ciência e

sociedade, a relação entre ciência e tecnologia, epistemologia e o ensino de ciências, observação, experimentação;

- de Matemática: numerais, quatro operações fundamentais, fração, resolução de problemas;
- de Língua Portuguesa: interpretação de textos, correção gramatical e lexical, dificuldades de expressão oral e escrita, gêneros do discurso, fundamentos lingüísticos.

Merecem destaques dois ISE's que destinam de 720 a 800 horas para os conteúdos específicos, além de trabalharem os mesmos no âmbito das metodologias de ensino.

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, a estrutura do curso de Pedagogia deve ser constituída por três núcleos: de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos e, um terceiro, de estudos integradores, tal como já mencionado. O núcleo de estudos básicos é descrito no referido documento com a predominância da palavra aplicação e realização: “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças...”; “aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas de conhecimentos...”, sinalizando que os conteúdos desenvolvidos durante o curso devem ser estudados em uma vertente prática, aliada a seus fundamentos, para que se construam competências de aplicabilidade.

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar um ensino calcado em conhecimentos disciplinares, mas que adote uma perspectiva interdisciplinar?

Lembre-se que a perspectiva interdisciplinar é complexa e requer aprofundamento disciplinar e lógico-conceitual para que a construção do diálogo interdisciplinar não se mostre casuístico e sem os nexos necessários para compreensão de um tema, um objeto, uma experiência, em sua transposição pedagógica.

A carga horária e as ementas das disciplinas associadas a Ciências, Geografia, História, Educação Física e até mesmo Matemática indicam que os cursos oferecem um panorama sobre os conteúdos específicos sem o aprofundamento necessário para contextualização na perspectiva de:

- história do tempo e espaço de produção de determinado conceito;
- história do referido conceito no campo disciplinar;
- possíveis problematizações para os significados construídos pelos alunos, ou dito de outro modo, aprofundamento suficiente para que os professores proponham desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes.

Lembrando que a perspectiva interdisciplinar está posta no artigo 5º da Resolução CNE de 01/05/2006 e que ela exige dos professores

conhecimento aprofundado sobre cada disciplina para identificação de possibilidades de diálogos com os demais saberes, em programas de educação continuada, voltados para professores de diferentes disciplinas da educação básica, tem-se constatado a dificuldade e complexidade desta construção interdisciplinar, que requer como primeiro movimento um olhar mais cuidadoso em cada disciplina.

A reflexão sobre o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige a uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da perspectiva polivalente e da perspectiva interdisciplinar, como recomenda o documento de Diretrizes do CNE.

4.3 AS DISCIPLINAS RELATIVAS AOS MÉTODOS DE ENSINO

Os métodos de ensino ou saberes para ensinar são trabalhados em disciplinas cuja identificação varia como se segue:

- Conteúdo e metodologia de
- Metodologia do Ensino de
- Fundamentos e metodologia de
- Saberes e Metodologia de
- Teoria e metodologia de
- Didática e metodologia de
- Fundamentos teóricos-metodológicos do ensino de
- Metodologia e prática de ensino de

A nomenclatura das disciplinas permite, em primeiro lugar, observar que a palavra conteúdo não aparece como padrão associado aos métodos de ensino e, na amostra, ela figura nas disciplinas de seis instituições apenas. Em segundo lugar, é frequente o emprego de termos que dão ênfase ao embasamento teórico das práticas, como é o caso de fundamentos e teorias associados às metodologias. As ementas registram preocupação com teorias de ensino e com justificativas sobre por que ensinar, mas só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar.

Nelas são encontradas frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. As instituições propõem o estudo dos referidos conteúdos associados às metodologias e ainda assim de forma panorâmica e pouco aprofundada.

São destacados, a seguir, alguns exemplos de ementas que oferecem indícios sobre a insuficiência do trabalho com os conteúdos específicos.

Disciplina: Metodologia do Ensino de Ciências (60 horas)

Ementa: Ao final do curso, o aluno deverá estar familiarizado com a essência e particularidade do ensino de ciências para crianças, a partir de uma visão ampla das várias propostas de ensino existentes. Deverá, por fim, possuir ferramental básica para preparar-se para o efetivo exercício docente na área específica, tanto na pré-escola como nas primeiras séries do ensino fundamental.

Na ementa encontram-se, mais uma vez, afirmações genéricas que não possibilitam a compreensão a respeito de quais conteúdos de Ciências podem ser abordados. Ao contrário dessa ementa, a que se segue não apenas registra maior carga horária para a disciplina, como também explicita temas diretamente relacionados a conteúdos específicos. Em ambos os casos, pode-se perguntar, porém, sobre a condição efetiva de se preparar professores para o conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas e os conteúdos metodológicos, de tal forma que possam transitar confortavelmente pelo planejamentos de aulas, criando atividades para desafiar seus alunos, favorecendo contextualizações e problematizações, tal como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a literatura atual da área.

Disciplina: Conteúdo, metodologia e prática de História e Geografia (120 horas)

Ementa: espaço e tempo. Espaço social. Espaço geográfico. Espaço e cultura. História e vida. Campo e cidade. Pluralidade cultural. Território e territorialidade. Memória. Educação e etnia. Procedimentos didáticos. Projetos para ensino.

Em síntese, no que se refere às metodologias de ensino, há ementas que revelam esforço de abarcar estudos dos conteúdos específicos e estudo dos métodos para ensinar, considerando que este é o único espaço em que comparece o que foi identificado como conteúdos específicos na quase totalidade das ementas analisadas.

4.4 A DISCIPLINA DIDÁTICA

Encontram-se diferentes entendimentos para a palavra Didática. Há disciplinas nomeadas Didática; disciplinas identificadas como Didática Geral e disciplinas identificadas como Didática do Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física.

As ementas das disciplinas identificadas apenas pela palavra Didática sugerem que ela é campo de fundamentos, propondo temas associados às teorias pedagógicas dentro de uma abordagem filosófica, psicológica ou sociológica da educação.

A discussão deflagrada nos anos oitenta sobre a distinção entre Didática Fundamental e Didática Instrumental, que critica uma interpretação tecnicista da Didática, está sugerida nas ementas de forma predominante, pois todas revelam a preocupação de explicitar a importância da perspectiva teórica na construção prática de uma didática ou metodologia de ensino. A relação entre teoria e prática é enfatizada nas ementas, contudo, não é trabalhada em suas relações concretas com o dia a dia da escola.

Em 38% dos casos, observa-se que a disciplina Didática aparece como Didática I e Didática II. Na primeira, são estudados teorias pedagógicas, teorias educacionais e panoramas históricos da Didática. Na segunda,

são estudados o planejamento do ensino, a avaliação e as estratégias para ensinar. Novamente aqui encontra-se um predomínio de teorizações sem discussão quanto aos usos possíveis na educação escolar.

Em 44% dos cursos há uma disciplina com o título geral de Didática abordando teorias gerais da educação e do ensino. Como exemplo típico, tem-se:

Disciplina: Didática (75 horas)

Ementa: O papel da escola na sociedade. Diferentes concepções de ensino e aprendizagem. Trabalho docente e formação profissional. Processo de organização do trabalho pedagógico.

Em 18% dos cursos não consta a disciplina Didática, sob qualquer denominação. Em apenas um curso, há a ocorrência de disciplinas identificadas como “Didática do Ensino de”, sem comparecimento de Didática geral. Essas disciplinas, neste curso, adotam uma perspectiva profissionalizante, como se pode constatar no exemplo que se segue, ainda que se trate de um único caso.

Disciplina: Didática da alfabetização (40 h)

Ementa: Elaboração de conhecimentos relativos especificamente sobre como ensinar as crianças a ler e escrever. Procedimentos para alfabetização. Concepção que subjaz às práticas alfabetizadoras. Compreensão de como se alfabetiza as crianças, jovens e adultos.

4.5 DISCIPLINAS RELATIVAS ÀS QUESTÕES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Com a ampliação do conceito de educação básica que passou a incluir a educação infantil e o ensino médio ao lado do ensino fundamental e, ainda, com a institucionalização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, deparamo-nos no Brasil com o desafio de formar professores para uma educação escolar que transcende a abordagem tradicionalmente identificada como primária. De forma generalizada, a partir dos anos 1980 e 1990, há um apelo social, político e dos movimentos de educadores para a formação de cidadãos de modo amplo. Assim, além das crianças na faixa da educação infantil, além dos jovens e adultos que por diversos fatores não foram escolarizados ou não completaram o ciclo básico de formação, há também o compromisso com o atendimento a pessoas com necessidades especiais.

As ementas analisadas permitem situar tais disciplinas em dois blocos: o das metodologias ou práticas e o das abordagens sociológicas ou políticas. Poder-se-ia aqui também falar em disciplinas de fundamentos e disciplinas práticas.

As ementas permitem afirmar que não há o predomínio de novos saberes específicos a serem ensinados, mas sim um campo de mediações que buscam adequar os saberes tradicionais à educação de jovens e adultos e à educação de crianças de 0 a 6 anos.

Com respeito à educação especial, a linguagem em Libras merece destaque como novo conteúdo a se ensinar e é disciplina presente em todos os cursos de nossa amostra por ter caráter obrigatório (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005)

A educação infantil comparece com uma ou mais disciplinas em 82% das instituições estudadas. Entre as universidades estaduais, todas contam com tais disciplinas. Entre as federais, 29% não contemplam a educação infantil, pelo menos de maneira destacada em relação às disciplinas que abordam a educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas instituições privadas, 79% apresentam disciplinas relativas a esse nível educacional.

As disciplinas relativas à educação infantil são nomeadas “Fundamentos da Educação Infantil”; “Metodologia e Prática da Educação Infantil”; “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”; “Prática de Ensino e Construção de Conhecimentos na Educação Infantil”; “Fundamentos da Educação Infantil” e “Propostas Pedagógicas”. Em um mesmo curso encontram-se em média apenas duas dessas disciplinas.

Em todas as instituições que ministram tais disciplinas, as abordagens dividem-se em fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos e em práticas escolares ou experiências em creches.

Como exemplos, destacam-se duas ementas:

Disciplina: Fundamentos da Educação Infantil (60 h)

Ementa: Concepções de Educação Infantil numa perspectiva histórica. Políticas públicas. Propostas pedagógicas e práticas de ensino em Educação Infantil.

Disciplina: Fundamentos da Educação Infantil e Propostas pedagógicas (60h)

Ementa: Estudo dos fundamentos pedagógicos, históricos e legais da Educação Infantil e propostas reconhecidas local, nacional e internacionalmente.

No bloco de disciplinas que respondem às demandas contemporâneas, incluem-se aquelas que procuram atender aos temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética, Educação Sexual, Educação Ambiental e as disciplinas voltadas a estudos sobre novas tecnologias e educação, educação à distância e inclusão digital de educadores e cidadãos em geral.

Entre os cursos, 26% deles não apresentam disciplinas associadas à educação e novas tecnologias. Destaca-se uma ementa como exemplo típico.

Disciplina: Tecnologia educacional e aprendizagem (60 horas)

Ementa: Conceito de tecnologia educacional. Histórico e evolução dos recursos tecnológicos na educação. Ambientes de aprendizagem e comunicação docente. Espaços de aprendizagem on-line. Ciberespaço e educação. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.

Quanto às demais disciplinas neste bloco elas são muito dispersas entre os cursos, não chegando a caracterizar um padrão.

Todos os cursos contam com uma disciplina identificada por Arte e Educação ou Educação e Arte. Em uma das universidades federais, encontra-se mesmo uma disciplina para cada linguagem artística: dança, teatro, artes visuais e música.

Com pequenas variações, as ementas das disciplinas referentes à Educação Artística seguem o padrão do exemplo:

Disciplina: Arte na Educação. (60 h)

Ementa: A arte mediada por signos estéticos e sistemas semióticos como elemento integrante e integrador das disciplinas na escola infantil e fundamental: seu significado e sua importância para educação. A arte como pensamento e ação na articulação da cognição, da afetividade e da psicomotricidade em ambientes educacionais formais e não formais. As atividades poéticas expressivas (Literatura, Música, Artes Plásticas e Visuais, Jogos recreativos, Artes Cênicas) e sua Pedagogia.

Pela leitura das ementas e das grades curriculares da amostra, é possível constatar que as diretrizes de 2006 ajudaram na padronização de uma base comum aos cursos. Como disciplinas que são comuns a todos os cursos, encontramos: Fundamentos como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Estágios; Língua Portuguesa e Matemática; Metodologias ou Didáticas do ensino de História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial e Educação Infantil; Linguagem de Libras além do Trabalho de Conclusão de Curso. Fica a observação do desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização. Note-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

O elenco das disciplinas optativas é grande e muito variado. São exemplos disciplinas como: Juventude e educação; Noções de Direito na educação; Ecopedagogia. Em alguns currículos podem ser encontrados núcleos de aprofundamento. Alguns projetos pedagógicos procuram expressar seus valores sobretudo nesses agrupamentos. Certas instituições dão mais ênfase às questões da educação especial, outras à educação estética, outras ainda às vivências, genericamente colocadas.

Uma última observação cabe fazer: dentre as ementas examinadas pode-se encontrar a **referência à palavra “escola”** em apenas 8% delas.

5 ANÁLISE DOS CONCURSOS PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 COMPOSIÇÃO DO CONJUNTO DE CONCURSOS

Com o objetivo de investigar as características gerais da seleção de professores no país e os aspectos relevantes para sua contratação, realizou-se uma análise de editais de concursos públicos para professores de séries iniciais. A composição do conjunto de editais estudados contempla 35 concursos públicos para professores, realizados entre os anos 2002 e 2008, por secretarias de educação estaduais ou secretarias municipais de algumas capitais brasileiras. Mesmo sem ter localizado concursos em todos os estados ou capitais, a distribuição dos editais do estudo segundo a categoria administrativa e a região do país a que pertencem é proporcional à quantidade de estados segundo região do Brasil⁸.

Foram analisados 14 (40%) editais estaduais⁹ e 21 (60%) municipais¹⁰. Quanto aos concursos estaduais, as regiões Norte (cinco) e Centro-Oeste (quatro) foram as mais contempladas, sendo que, nesta última, há editais de todos os estados. Já entre os concursos municipais, a maior frequência foi registrada na região Nordeste (nove), número que representa 90% dos editais da região. A região Sudeste, que representa 19% dos editais municipais, contou com concursos de suas quatro capitais [Tabela 18].

Tabela 18 – Concursos segundo categoria administrativa e região

Região	Estadual		Municipal		Total geral	
	N	%	N	%	N	%
Norte	5	35,7	4	19,0	9	25,7
Nordeste	1	7,1	9	42,9	10	28,6
Sudeste	2	14,3	4	19,0	6	17,1
Sul	2	14,3	2	9,5	4	11,4
Centro-oeste	4	28,6	2	9,5	6	17,1
Total geral	14	100,0	21	100,0	35	100,0

8. Número de estados por região do Brasil: Norte – 7; Nordeste – 9; Sudeste – 4; Centro-Oeste – 4 e Sul – 3.

9. Estados com concursos analisados: Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e São Paulo.

10. Municípios com concursos analisados: Macapá, Aracaju, Belo Horizonte, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, João Pessoa, Maceió, Manaus, Natal, Palmas, Porto Alegre, Recife, Rio Branco, Rio de Janeiro, Salvador, São Luiz, São Paulo, Teresina, Vitória.

Para a composição da amostra foram considerados editais referentes à seleção de professores de séries iniciais do ensino fundamental a partir do ano 2000. Deu-se preferência aos mais recentes, cujos resultados por ano podem ser observados na Tabela 19. Verifica-se que mais de 40% dos concursos estudados ocorreram em 2007 (31,4%) e 2008 (11,4%), sendo que somente cerca de 20% foram anteriores a 2005.

Tabela 19 – Concursos analisados segundo o ano de sua realização

Ano	N	%
2002	1	2,9
2003	3	8,6
2004	3	8,6
2005	10	28,6
2006	3	8,6
2007	11	31,4
2008	4	11,4
Total geral	35	100,0

A análise revela que, com exceção de dois concursos, todos os demais organizam a avaliação dos candidatos em duas etapas: a primeira envolve “provas objetivas e/ou dissertativas”; a segunda, a “prova de títulos”, que ainda pode ou não incluir em sua pontuação a experiência profissional prévia na área. Em todos os casos, observou-se que a parte referente às provas é eliminatória e classificatória, ou seja, o professor candidato precisa acertar um número mínimo de questões para não ser eliminado e, a partir desse resultado, ele obtém uma pontuação que determina sua classificação nessa etapa.

As provas objetivas, com questões de múltipla escolha, estão presentes em todas as seleções. Observou-se, porém que os concursos municipais incluíram mais provas discursivas do que os estaduais: enquanto 48% dos editais municipais recorreram a algum tipo de avaliação escrita, somente 36% dos estados o fizeram. Observe-se que os concursos estaduais contam com um número de candidatos bem maior do que os municipais, o que dificulta a correção de provas discursivas, que são também de custo mais alto.

Menos da metade dos concursos para professores de séries iniciais (43% ou 15 editais) selecionam professores com base em avaliação escrita mediante prova discursiva, como pode ser visto na Tabela 20. Essa tabela apresenta também o número de concursos por região em função do tipo de avaliação. Observa-se que, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, cinco em seis concursos (83%) incluem provas discursivas, ao passo que na região Norte apenas um em nove (11%) o faz.

Ainda na Tabela 20, nota-se que, no Norte, quatro concursos pontuam a experiência profissional do candidato; no Nordeste e Sudeste três; no Centro-Oeste apenas um; e no Sul nenhum concurso atribui pontuação a esse fator.

Tabela 20 – Concursos segundo o tipo de avaliação e região do Brasil

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Prova objetiva		0,0	1	10,0	1	16,7		0,0		0,0	2	5,7
Prova objetiva e titulação	4	44,4	4	40,0		0,0	3	75,0	1	16,7	12	34,3
Prova objetiva, prova discursiva e titulação	1	11,1	1	10,0	2	33,3	1	25,0	3	50,0	8	22,9
Prova objetiva, titulação e experiência profissional	4	44,4	2	20,0		0,0		0,0		0,0	6	17,1
Prova objetiva, prova discursiva, titulação e experiência profissional		0,0	1	10,0	3	50,0		0,0	1	16,7	5	14,3
Prova objetiva e discursiva		0,0	1	10,0		0,0		0,0	1	16,7	2	5,7
Total geral	9	100,0	10	100,0	6	100,0	4	100,0	6	100,0	35	100,0

5.2 ESTUDO SOBRE A BIBLIOGRAFIA DOS CONCURSOS

Para orientar o candidato sobre o que será exigido no processo de seleção e classificação, os editais divulgam o programa a ser cobrado nas provas e/ou indicam uma bibliografia a ser seguida. A análise do material coletado revela que há grande diversidade a esse respeito. São 30 os concursos que indicam um programa referente aos conhecimentos exigidos e cinco em que não consta nada a respeito. Os programas examinados são muito distintos: existem os longos e detalhados, e os que aparecem com o formato de tópicos abrangentes; alguns trabalham com conteúdos específicos, outros centram as orientações em termos de habilidades exigidas. Em relação às referências bibliográficas para a execução da prova, elas foram encontradas em menos da metade (43%) dos editais, como pode ser observado na Tabela 21.

Tabela 21 – Concursos segundo a organização da bibliografia que oferece

Bibliografia	N	%
Não consta bibliografia	20	57,1
Bibliografia para o núcleo comum (formação básica)	3	8,6
Bibliografia específica para profs. de séries iniciais	1	2,9
Bibliografia básica e específica	11	31,4
Total geral	35	100,0

A bibliografia é encontrada em 15 dos 35 editais e, assim como se observou para os programas, é bastante variada quanto à quantidade, tipo e conteúdo. O concurso com a menor bibliografia encontrado indica 14 referências; dentre estas, três são dicionários e duas são gramáticas. Os que citam a bibliografia mais extensa são dois concursos da região Sudeste e fazem 69 e 70 referências, uma quantidade de leitura recomendada que parece ser excessiva para uma situação de seleção profissional.

Verificou-se pouca diferença quanto à organização da bibliografia: três editais apresentam apenas uma bibliografia geral destinada a candidatos de todos os cargos abertos no concurso que englobam professores de disciplinas específicas e outros níveis de ensino¹¹. Outros onze editais também apresentam bibliografia geral, mas nesses casos ela é voltada para um núcleo comum da prova a ser respondido por todos os professores e é completada por uma bibliografia específica para cada tipo de docente, no caso, para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Em apenas um edital aparece somente bibliografia específica [Tabela 21].

O cruzamento das informações referentes à existência de programas e bibliografia mostra que 14 editais apresentam as duas referências para os candidatos, 16 oferecem apenas o programa sobre os conhecimentos exigidos, um traz somente bibliografia. Em quatro editais não consta esse tipo de informação. Vale mencionar que em um deles existe a indicação de que o programa será publicado no Diário Oficial do município, mas nos outros três não há qualquer menção a esse respeito [Tabela 22].

Tabela 22 – Concursos segundo a indicação de programa exigido e indicação bibliográfica

Programa do concurso/Bibliografia	Não consta	Indica bibliografia	Total geral
Não consta	4	1	5
Oferece programa	16	14	30
Total geral	20	15	35

Foi analisada a bibliografia presente em 15 editais, que soma um total de 552 referências bibliográficas. Repetindo a mesma característica observada nas disciplinas dos cursos de Pedagogia, a variedade encontrada nas indicações bibliográficas é enorme. O Quadro 1 apresenta as referências citadas em quatro ou mais editais. Nota-se que apenas 13 referências possuem uma frequência razoável (acima de quatro indicações); outras 16 são citadas três vezes; 37 aparecem em dois editais; e 486 indicações foram feitas por apenas um concurso. Esses números explicitam a dispersão que existe em relação às bibliografias dos concursos públicos para professores das séries iniciais. A leitura do Quadro 1 mostra que as referências mais frequentes foram leis: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e Adolescente.

11. Muitos dos editais analisados selecionam profissionais para diferentes cargos, ligados ou não à docência. Nesta parte do relatório, apresentam-se apenas os dados referentes aos professores de séries iniciais do ensino fundamental. Uma análise mais ampla constará do relatório final.

Quadro 1
Referências bibliográficas mais citadas nos editais analisados

REFERÊNCIA ¹²	Nº
BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal Nº. 9.394, Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.	10
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal Nº. 8.069, 1990.	8
CUNHA, C. & CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. [2001]	8
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, 34a. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006. [1996 / 1998 / 2000]	8
VEIGA, Ilma Passos (org.) Projeto político pedagógico da escola: uma contribuição possível. São Paulo: Papirus, 1995.	6
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série - Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 3.	5
LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. [1991 / 1997]	5
SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. Para entender o texto. São Paulo: Ática, 1990.	5
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.	4
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais -. Brasília: MEC/SEF, 1997.	4
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio – Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.	4
FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985. [1996]	4
LERNER, D. Matemática na escola: aqui e agora. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1995. [1996]	4

Não passa despercebido que três das referências presentes no Quadro 1 são de Parâmetros Curriculares Nacionais. Os mais indicados são os parâmetros de Matemática e os de Língua Portuguesa para 1ª a 4ª série, além da citação genérica que não especifica volume. Convém examinar mais de perto o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois, ao somar todas as referências aos PCN's, eles são citados 31 vezes por 10 concursos diferentes, a saber: três da região Norte, dois do Nordeste, quatro do Sudeste e um da região Sul. Essa informação sugere que os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser considerados como os principais documentos de referência nacional atualmente no país.

A influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais também é sentida na lista de autores que aparecem com cinco citações ou mais. Foi por meio desses documentos que o trabalho de Emília Ferreiro, César Coll, Délia Lerner e Anna Teberosky, que aparecem no Quadro 2, ganharam projeção nacional mais expressiva do que tinham até então¹³. É importante ressaltar que, para essa listagem, foram excluídos os documentos oficiais e pareceres, que têm como autores a nação (Brasil) ou estados da Federação.

12. As referências apresentadas nesse relatório aparecem da forma como foram citadas em pelo menos um dos editais. Para realizar um trabalho analítico com elas, foi necessário padronizá-las: alguns editais citavam os autores em ordem inversa; outros, edições diferentes; também foram freqüentes as incorreções nos títulos dos livros e mesmo no nome dos autores. As correções necessárias foram realizadas e, quando as edições eram diversas, optou-se por deixar indicado entre parênteses os anos de publicação.

13. Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Jussara Hoffmann, Vygotsky e Savioli e Fiorin também são referências que constam da bibliografia dos PCN's.

Quadro 2
Autores mais citados pelas bibliografias dos concursos

Autores	Nº de citações
Emília FERREIRO	14
Paulo FREIRE	12
César COLL	9
Phillipe PERRENOUD	9
Délia LERNER	8
José Carlos LIBÂNEO	8
Celso CUNHA e Luiz F. L. CINTRA	8
Anna TEBEROSKY	6
Ilma Passos VEIGA (org.)	6
Jussara HOFFMANN	6
Lev Semenovitch VYGOSTSKY	6
Francisco Platão SAVIOLI e José Luiz FIORIN	5
Magda SOARES	5
Vera Maria CANDAU (org.)	5

Como foi dito anteriormente, a indicação de bibliografia para os concursos, em geral, é dividida em dois blocos: um voltado para o núcleo comum da prova que busca avaliar a formação básica docente e outro dirigido especificamente aos professores de séries iniciais do ensino fundamental (parte específica da prova). Do total de 552 referências bibliográficas encontradas, as categorias “Fundamentos gerais da educação” e “Currículo” registram frequência quase idêntica, respectivamente 19,6% (N=108) e 19,4% (N=107, como pode ser observado na Tabela 23). No entanto, cabe ressaltar que, na categoria “Currículo”, os PCN’s são responsáveis por 29% das citações, ou seja, sem estes documentos essa categoria passa a contar com 13,8% da bibliografia total. Ainda referente ao total das indicações bibliográficas, “Língua Portuguesa” aparece com a terceira maior frequência, 11,6%, percentual bem superior aos 4,2% obtidos em “Matemática”. A predominância da área de Português fica ainda mais clara quando se agrega os 6,2% da categoria “Alfabetização”; somadas, elas representam 17,8% do total de referências, aproximando-se dos “Fundamentos gerais de educação”.

Não surpreende que as indicações bibliográficas ligadas a fundamentos gerais sejam mais frequentes na bibliografia do núcleo comum (28,8%) que, também de maneira esperada, não apresenta nenhuma referência sobre didáticas específicas. Por outro lado, esta categoria está representada na bibliografia específica com 8,1% de registros. Percentual próximo a esse é observado em “Língua Portuguesa” (10,5%) e “Alfabetização” (9%), que, juntas, são quase cinco vezes mais citadas do que “Matemática” (4,5%). Ainda referente à “Língua Portuguesa”, destaca-se que referências do campo da Lingüística contribuem com 14% das indicações bibliográficas dessa categoria. As citações relativas a “Fundamentos específicos das discipli-

nas” estão marcadamente mais presentes na bibliografia específica, onde aparecem com 15%, enquanto, na comum, com 1,4% – um resultado esperado tal como o próprio nome da categoria explicita. Chama atenção que a categoria “Ciências” tenha aparecido de maneira incipiente tanto na bibliografia específica quanto na de formação básica. O mesmo acontece com “Educação especial”, mas há que se ressaltar que este é um tema mais recente e não integra o currículo da sala de aula. Finalmente, vale observar que “Educação infantil” e “EJA” também são pouco citadas, ainda que esta última tenha registrado 2,7% do núcleo comum [Tabela 23].

Tabela 23 – Categorias de análise segundo a organização da bibliografia

Bibliografia	Específica		Núcleo comum		total	
	N	%	N	%	N	%
Fundamentos gerais da Educação	45	13,5	63	28,8	108	19,6
Fundamentos específicos das disciplinas	50	15,0	3	1,4	53	9,6
Legislação	40	12,0	27	12,3	67	12,1
Currículo	47	14,1	60	27,4	107	19,4
Didáticas específicas, Metodologia e Práticas Pedagógicas	27	8,1		0,0	27	4,9
Língua Portuguesa	35	10,5	29	13,2	64	11,6
Alfabetização	33	9,9	1	0,5	34	6,2
Matemática	15	4,5	8	3,7	23	4,2
Ciências	6	1,8		0,0	6	1,1
Outras Áreas (História, Geografia, Artes etc)	18	5,4		0,0	18	3,3
Educação Infantil	2	0,6		0,0	2	0,4
EJA	2	0,6	6	2,7	8	1,4
Educação Especial	3	0,9	4	1,8	7	1,3
Outros Saberes	10	3,0	18	8,2	28	5,1
Total geral	333	100,0	219	100,0	552	100,0

5.3 TENDÊNCIAS ENCONTRADAS NA ANÁLISE DE PROVAS DOS CONCURSOS ESTUDADOS

Na análise de provas realizadas para a seleção de professores das séries iniciais verificou-se grande variação no número de questões utilizadas por prova: há provas com 30 questões objetivas mais duas discursivas, até aquelas que apresentam 80 perguntas objetivas e quatro dissertativas. No entanto, uma boa parte dos concursos apresenta uma prova com 40 questões. Também não é constante o número de alternativas por questão: podem ser quatro ou cinco dependendo do concurso e, há casos de uma prova inteira composta apenas com afirmações para que se classifique se estão certas ou erradas.

Além dessa variação, as notas de corte também divergem de concurso para concurso. Há vários casos em que as notas de corte revelam pouca

exigência no rendimento dos candidatos. Por exemplo, em um deles, que consta de uma prova objetiva de 40 questões (40 pontos) e uma redação (10 pontos), exige-se a pontuação mínima de 30% (12 acertos) na prova, e o mínimo de três pontos na redação. Outro exemplo seria de um concurso que se apresenta com uma prova de apenas 30 itens objetivos dos quais é preciso acertar pelo menos 15, e mais duas questões dissertativas, corrigidas numa escala de 0 a 10 cada uma, e o candidato precisa atingir 5 pontos na média aritmética das duas. Assim, a análise mais detalhada dos editais dos concursos permite questionar a suficiência qualitativa de alguns deles na seleção de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Em geral, a maioria das provas objetivas é dividida em duas partes: a de conhecimentos gerais, que diz respeito à formação básica geral de professores, e a de conhecimentos específicos, no caso, próprios para professores de séries iniciais. A parte de conhecimentos gerais possui principalmente questões sobre legislação, seguidas das que tratam de projeto político-pedagógico e de avaliação. Chama atenção que uma das provas analisada, realizada por um estado, contém muitos itens referentes a aspectos da própria política educacional enfatizada em particular pela Secretaria Estadual de Educação.

Por outro lado, temas ligados a fundamentos teóricos da educação são pouco cobrados nos itens das provas, seja na parte de conhecimentos gerais, seja na de específicos, embora se encontre referências bibliográficas indicadas nesta direção. As questões nesta área, em geral, versam sobre Vygotsky ou outras teorias da psicologia educacional e não tratam de sua mediação ou relevância para a educação; apenas pedem sua identificação de forma superficial como pode ser visto no exemplo a seguir:

Exemplo 1:

A concepção de construção do conhecimento pelas crianças em situações de interação social vem sendo pesquisada com diferentes enfoques e abordagens nos últimos anos. Sob o nome de construtivismo, reúnem-se as idéias que valorizam a ação do sujeito no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Representam essa perspectiva conceitual

- (A) Wallon, Vygotsky e Piaget.
- (B) Skinner, Vygotsky e Freud.
- (C) Freud, Wallon e Skinner.
- (D) Vygotsky, Skinner e Piaget.

Quando se compara a presença de questões nas provas, segundo sua vinculação disciplinar, com a distribuição das disciplinas nos currículos dos cursos de Pedagogia, vê-se que há nas avaliações dos concursos, uma tendência inversa: enquanto no conjunto de disciplinas

propostas nos cursos verifica-se um peso maior em “fundamentos teóricos da educação”, nos concursos a cobrança recai muito mais sobre “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”. Isso significa que parece haver, nos concursos, uma preocupação maior com a legislação, com aspectos da estrutura e aspectos das regulamentações do funcionamento dos sistemas educacionais.

Outra diferença verificada nas provas de concurso, frente ao conjunto curricular dos cursos formadores de professores para as primeiras séries do ensino fundamental, diz respeito às “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” e aos “Conteúdos do currículo da escola básica”: nos cursos, há maior concentração de disciplinas no primeiro conjunto do que no segundo; já nos concursos, os conteúdos específicos da escola básica são mais presentes. Em primeiro lugar, nota-se que diversos concursos optaram por cobrar dos candidatos a professores conhecimento de Língua Portuguesa e, em todos esses casos, é expressivo o número de questões destinadas a esse assunto – em um dos concursos esse conteúdo é o responsável por um terço da prova. Trata-se de questões relativas à gramática, pontuação, acentuação, coesão, interpretação de texto etc., inseridas, na maioria das vezes, na parte de formação básica. A regra é que os concursos verifiquem algum domínio da Língua Portuguesa; apenas poucos incluem algo de Matemática. Uma outra peculiaridade registrada em alguns concursos a respeito de conteúdos específicos foi encontrada na inclusão de conteúdos regionais vinculados à História e à Geografia do estado em questão e cobrados como conhecimentos necessários ao professor. Um caso mais extremo de cobrança de conteúdo específico das disciplinas do currículo da escola básica foi encontrado no material analisado: uma das provas de seleção de professor para séries iniciais era composta por 10 questões de Português, 10 de Matemática, 10 de Ciências, 10 de História, 10 de Geografia e 14 de “conteúdos educacionais”.

Essa tendência encontrada nas provas parece indicar uma preocupação dos gestores das redes de ensino com o domínio dos conhecimentos relativos aos conteúdos que deverão os futuros professores vir a ensinar em suas salas de aula.

Cabe investigar também como são abordadas as “didáticas específicas” e as “metodologias de ensino”, que merecem menos ênfase nos concursos do que legislação e regulamentações, ou, os conteúdos curriculares. As questões classificadas nessas categorias aparecem em quase todos os concursos, porém são poucas e não pesam na distribuição das provas. Verificou-se um caso com apenas um item dessa natureza, em contrapartida outra prova chega a contar com um terço dessas questões. Mas, ao contrário do que se espera a partir dessa temática, a imensa maioria dos itens tem um enfoque apenas teórico, ou seja, a relação teoria-prática não se acha contemplada. Os itens tomam por referências teorias e concepções sobre educação em voga e solicitam um conhecimento referente aos seus fundamentos, que se ancoram em geral em

teorias da aprendizagem. No entanto, a despeito da pertinência teórica a que remetem, o comum são as questões se aterem a uma teorização totalmente descolada de significado mais concreto, referindo-se a um jargão ou nomenclatura específica, que pouco traduzem o que o candidato sabe sobre como ou por que trabalhar com as crianças e os conteúdos com esses fundamentos. Algumas questões transcritas a seguir exemplificam esse tipo de abordagem.

Exemplo 2:

O nível de escrita em que a criança representa fielmente o som oral, por meio de um grafema para cada um dos fonemas da língua, é denominado

- (A) alfabético.
- (B) ortográfico.
- (C) letramento.
- (D) ortografização.

Exemplo 3:

A alfabetização matemática deve permitir:

- (A) Ao aluno a apropriação dos conhecimentos matemáticos, para saber contar até 100, somar e diminuir.
- (B) Ao aluno a apropriação dos conhecimentos matemáticos, para saber resolver problemas com números.
- (C) Ao aluno a apropriação dos conhecimentos matemáticos, para saber calcular.
- (D) Ao aluno a apropriação dos conhecimentos matemáticos, para interpretar e transformar o mundo físico e social.

Não se pode deixar de registrar que mesmo em menor quantidade e presentes em poucas provas, existem questões que criam situações para que o candidato articule teoria e prática para respondê-las. Um único concurso entre os analisados formula várias questões dessa natureza, que refletem essa relação, tanto em termos de conteúdos atualizados e modernos como da abordagem desse conteúdo.

A dificuldade de tratar as didáticas específicas e as metodologias de ensino como um espaço de articulação fundamentada entre a teoria e a prática e propício à reflexão e atuação do docente também foi observada na análise das ementas dos cursos de Pedagogia.

Um tópico constante nos concursos são os temas transversais; todos incluem algumas questões sobre eles e os aspectos mais focados são: ética, respeito à diversidade, saúde, meio ambiente e sexualidade. Na maior parte dos casos, a pergunta é teórica ou burocrática.

O tema da educação especial e inclusão é pouco cobrado dos professores de séries iniciais. Muito eventualmente está presente em algum item ligado à legislação sobre o tema.

Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil não estão no repertório exigido do professores de séries iniciais, o que parece razoável, uma vez que o cargo oferecido está definido e não focará esses segmentos da educação. Nesse sentido estranhamente, um dos concursos mostra foco bem acentuado em Educação Infantil: das 25 questões da parte de conhecimento específico, dez versam sobre essa temática (mas, a prova é específica para profissional que irá atuar no ensino fundamental, séries iniciais).

Questões sobre as novas tecnologias aplicadas à educação não foram encontradas nas provas de concurso examinadas, com exceção de uma. Esta prova, tinha também características bem diversa das demais e nela pediu-se a classificação entre “falsa ou verdadeira” de 15 afirmações sobre uso básico de informática como: salvar arquivos, utilizar pen-drive, escrever no Word ou operações básicas do Excel.

A análise de provas de concursos públicos para professores de séries iniciais do ensino fundamental revela que a seleção dos profissionais das redes públicas de educação é centrada, majoritariamente, em questões objetivas que cobram um conhecimento sobretudo ligado à legislação, ao conhecimento do sistema e suas normas, com tendência a examinar conhecimentos de Língua Portuguesa. Uns poucos itens referem-se a fundamentos da educação e questões sobre a prática docente são praticamente ausentes. Encontramos uma exceção, caso isolado em que se apresentam propostas de trabalho, ou exemplos de produções de alunos, e pedem-se justificativas teóricas, objetivos pertinentes ou o reconhecimento de posicionamentos adequados.

Os itens são na sua maioria relativos a conteúdos teóricos, e esses são abordados de modo superficial, limitando-se a uma verificação formal de um dado conteúdo previamente solicitado, sem procurar articulá-lo com aspectos relevantes para a educação, a escola ou a sala de aula.

6 SÍNTESE E CONCLUSÕES: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

6.1 QUANTO AOS CURRÍCULOS

A análise focalizou os currículos e ementas de cursos presenciais de Pedagogia, que respondem pela formação de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da educação infantil. Realizou-se um mapeamento de propostas curriculares de 71 cursos, tendo em conta os diversos tipos de instituições de ensino superior que os oferecem em todas as regiões do país e sua dependência administrativa.

Pela análise realizada foi possível constatar que:

- O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso.

- Encontrou-se uma grande variedade de nomenclatura de disciplinas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. Nas 71 instituições pesquisadas, foram encontradas 3.107 disciplinas registradas como obrigatórias.
- Há proximidade entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. No entanto, a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas.
- As disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre *o por quê* ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram *o quê* e *como* ensinar.
- Quando se agrega o conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação as disciplinas variadas e gerais que compõem o grupo dos “outros saberes” e das “atividades complementares”, chega-se a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas. Agregando aí as disciplinas optativas, a maioria com o caráter de formação genérica, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. Assim, relação teoria-prática como propostos nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.
- A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais.
- Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;

- Apresentam maiores fragilidades as ementas associadas ao ensino de Ciências, História e Geografia, por não explicitarem os conteúdos referentes.
- Poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação a modalidades educacionais (EJA e educação especial) e à educação infantil, seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais.
- As disciplinas optativas oferecidas pelos cursos tendem a referir-se mais freqüentemente aos “Fundamentos teóricos da educação” e a “Outros saberes” (que incluem os temas transversais).
- Pela leitura das ementas e das grades curriculares é possível constatar que mesmo com denominações diversificadas há um certo núcleo comum aos cursos. Como disciplinas que são comuns a todos os cursos, encontramos: Fundamentos como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Estágios; Metodologias ou Didáticas do ensino de História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física; Linguagem de Libras. Fica a observação do desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização.
- *A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.*

6.2 QUANTO AOS CONCURSOS PÚBLICOS ANALISADOS

A seleção dos profissionais das redes públicas de educação é centrada, majoritariamente, em questões objetivas que cobram um conhecimento sobretudo ligado à legislação, ao conhecimento do sistema e suas normas.

- Poucas questões dos concursos referem-se a fundamentos da educação e, sobre a prática docente, são praticamente ausentes.
- Os itens são na sua maioria relativos a conteúdos teóricos, e esses são abordados de modo superficial, limitando-se a uma verificação formal de um dado conteúdo previamente solicitado, sem procurar articulá-lo com aspectos relevantes para a educação, a escola ou a sala de aula.
- Acentua-se nos últimos anos a tendência a aparecer nessas provas de concurso exame de conteúdos de Língua Portuguesa, e, em alguns casos também, de Matemática, relativos ao ensino nas primeiras séries do ensino fundamental. Isto parece indicar uma preocupação dos gestores das redes de ensino com o domínio dos conhecimentos quanto aos conteúdos que deverão os futuros professores vir a ensinar em suas salas de aula.
- São muito poucas as questões relativas a didática específica ou metodologias de ensino que aparecem nos concursos, e assim, não pesam na distribuição dos itens das provas e seus resultados.

Ao contrário do que se espera a partir dessas temáticas, a imensa maioria dos itens a ela relativos tem um enfoque apenas teórico, ou seja, a relação teoria-prática não se acha contemplada.

- O tema da educação especial e inclusão é pouco cobrado nos concursos dos professores de séries iniciais analisados. Muito eventualmente está presente em algum item ligado à legislação sobre o tema.

Capítulo II – Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa

1 CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A análise apresentada a seguir oferece um panorama dos cursos de formação de professores em Letras – Língua Portuguesa, nos últimos anos e serviu de base para a composição da amostra selecionada para o estudo dos currículos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa para as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

1.1 Panorama institucional

O primeiro contato com a base de cursos do INEP revelou uma grande diversidade na nomenclatura para os cursos investigados. Visando o estudo das propostas de formação inicial para professores, optou-se por considerar apenas os cursos denominados “Letras” (contemplando licenciatura) e “Formação de professores em Letras”.

De acordo com os dados obtidos no INEP¹⁴, é possível destacar no panorama dos cursos de Letras existentes no Brasil em 2006:

- Um total de 971 cursos de graduação presencial na área de formação de professores de Letras – Língua Portuguesa, com cerca de 173.000 alunos matriculados [Tabelas 24 e 25].
- A grande maioria (90,6%) são cursos denominados “formação de professores de Letras” e apenas 9% designados como “Letras”.
- As instituições privadas eram responsáveis por 61,5% do total dos cursos na área (35,2% particulares e 26,3% comunitárias, confessionais ou filantrópicas).
- O setor público de ensino congregava 38,5% do total geral de cursos de Letras, concentrando-se maior percentual em instituições estaduais (25%), seguidas das federais (10,3%). Apenas 3,2% deles eram oferecidos por instituições municipais de educação superior.
- A predominância do setor privado em relação ao setor público é verificada também na análise das matrículas, uma vez que atendiam a 58,4% do total de alunos.
- Embora o percentual de cursos em instituições federais fosse inferior em 15% ao total das estaduais, nota-se certa equiparação no número relativo de alunos matriculados nesses dois tipos de instituições (17,4% e 20,1%, respectivamente).

14. Os dados utilizados encontram-se no site do INEP em “Sinopse Estatística da Educação Superior – 2006” – Endereço eletrônico – <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Cabe ainda destacar que, na sinopse estatística, não havia dados sobre os cursos de graduação segundo a unidade federativa.

Tabela 24 – Número e percentual de cursos em Letras- Língua Portuguesa, segundo a categoria administrativa das IES – 2006

Categoria Administrativa		Formação de professor de Letras		Letras Bacharelado e Licenciatura		Total Letras	
		Nº Cursos	%	Nº Cursos	%	Nº Cursos	%
Pública	Federal	88	10,0	12	13,2	100	10,3
	Estadual	234	26,6	9	9,9	243	25,0
	Municipal	28	3,2	3	3,3	31	3,2
Privada	Particular	293	33,3	49	53,8	342	35,2
	Comun/Confes/Filant	237	26,9	18	19,8	255	26,3
Total		880	100,0	91	100,0	971	100,0

Fonte: MEC/INEP/DAES

Tabela 25 – Número e percentual de alunos matriculados em Letras-Língua Portuguesa em 2006, segundo a categoria administrativa das IES

Categoria Administrativa		Formação de professor de Letras		Letras Bacharelado e Licenciatura		Total Letras	
		Nº Alunos	%	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%
Pública	Federal	20.444	14,6	9.575	28,8	30.019	17,4
	Estadual	27.660	19,8	7.045	21,2	34.705	20,1
	Municipal	6.677	4,8	505	1,5	7.182	4,2
Privada	Particular	44.692	32,0	11.286	34,0	55.978	32,3
	Comun/Confes/Filant	40.205	28,8	4.836	14,5	45.041	26,0
Total		139.678	100,0	33.247	100,0	172.925	100,0

Fonte: MEC/INEP/DAES

1.2 NÚMERO DE CURSOS E DE ALUNOS MATRICULADOS EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS NOS ANOS DE 2001, 2004 E 2006

A comparação dos dados referentes ao número de cursos de Letras-Língua Portuguesa entre os anos de 2001 a 2006¹⁵ aponta para um crescimento de cerca de 57% na oferta de cursos. Cabe ressaltar que essa expansão ocorreu principalmente entre os anos de 2001 e 2004, uma vez que o percentual de aumento no número desses cursos entre 2004 e 2006 foi de apenas 6% [Tabela 26].

Quanto à matrícula de alunos, observa-se crescimento mais modesto do que o do número de cursos. Tomando por base o ano de 2001 verificou-se em 2006 um acréscimo de aproximadamente 19% no número de alunos. Ou seja, o número de alunos não cresceu na mesma proporção que o número de cursos.

Embora o número de cursos tenha mantido a expansão entre 2004 e 2006 verificou-se no mesmo período uma diminuição do número de alunos nesses cursos da ordem de 4%.

15. Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior anos 2001, 2004 e 2006, INEP.

Tabela 26 – Licenciaturas em Letras-Língua Portuguesa e respectivas matrículas nos anos de 2001, 2004 e 2006, segundo a categoria administrativa das IES

Letras		Nº de cursos	Nº de alunos	
2001	Pública	Federal	95	28.237
		Estadual	129	27.819
		Municipal	20	5.150
	Privada	Particular	187	43.450
		Comun/Confes/Filant	186	40.796
	Total		617	145.452
2004	Pública	Federal	102	32.153
		Estadual	251	36.101
		Municipal	31	7.664
	Privada	Particular	302	55.248
		Comun/Confes/Filant	232	48.634
	Total		918	179.800
2006	Pública	Federal	100	30.019
		Estadual	243	34.705
		Municipal	31	7.182
	Privada	Particular	342	55.978
		Comun/Confes/Filant	255	45.041
	Total		971	172.925

Fonte: MEC/INEP/DAES

A análise comparativa entre os anos de 2001, 2004 e 2006, segundo a categoria administrativa das instituições que oferecem cursos de letras [Tabela 27], indica forte ampliação tanto da rede particular – aumento de 82,9% de oferta de cursos e 28,8% de alunos – como da estadual – aumento de 88,4% de cursos e 24,7% de alunos. No entanto, ao considerar apenas os últimos três anos analisados, as instituições particulares ganharam alunos e as estaduais perderam.

No que diz respeito à organização acadêmica das IES os registros de 2001, 2004 e 2006 mostram que, de um modo geral, os cursos de letras aumentaram em todos os tipos de instituições superiores. É significativo que a área de Letras tenha se beneficiado da criação de faculdades isoladas e institutos superiores de educação, que apresentaram crescimento bem superior às demais modalidades institucionais (80,9%).

Tabela 27 – Crescimento dos cursos de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e respectivas matrículas em 2001, 2004 e 2006, segundo a organização acadêmica das IES

Organização Acadêmica	Ano	Curso		Alunos matriculados	
		Nº	%	Nº	%
Universidades	2001	372		92.699	
	2004	564	51,6	111.129	19,9
	2006	564	51,6	105.452	13,8
Centros Universitários	2001	46		13.009	
	2004	76	65,2	19.899	53,0
	2006	77	67,4	16.806	29,2
Faculdades Integradas	2001	47		10.707	
	2004	54	14,9	11.396	6,4
	2006	55	17,0	10.668	-0,4
Faculdades isoladas, escolas e ISE	2001	152		29.037	
	2004	224	47,4	37.376	28,7
	2006	275	80,9	39.999	37,8

Fonte: MEC/INEP/DAES

1.3 RESULTADOS NO ENADE¹⁶

Embora os resultados no ENADE não tenham entrado como critério de composição da amostra apresenta-se alguns dados sobre o desempenho dos cursos de Letras nesse exame apenas para complementar a sua caracterização.

Em 2005, os cursos de Letras foram avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Participaram dessa avaliação 714 instituições de Letras e observou-se que:

- em torno de 40% dos cursos obtiveram conceito 3 (numa escala de 1 a 5) e o conceito 4 foi alcançado por 13% deles [Tabela 28];
- apenas 2,4% das instituições registraram o conceito máximo. Por outro lado, 13,4% do total de IES participantes receberam conceitos 1 ou 2;
- não obtiveram conceito 31% das instituições, uma vez que na maioria desses cursos ainda não havia alunos concluintes ou o número de participantes era muito baixo;
- nos cursos de Letras as instituições federais e estaduais apresentaram os maiores percentuais de conceito 4 ou 5 (32,8% e 21,7%, respectivamente). Nas instituições privadas esse percentual foi de apenas 11,4%;
- as instituições municipais e privadas registraram os mais altos percentuais (cerca de 36% e 16,3%, respectivamente) de cursos com conceito 1 ou 2.

16. As informações referentes aos resultados obtidos no ENADE pelos cursos de Letras em 2005 foram retiradas do Relatório Síntese, disponibilizado no endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br/superior/enade/2005/relatorios.htm>

Tabela 28 – Cursos de Letras por categoria administrativa da IES, segundo o conceito obtido no ENADE 2005

Categoria Administrativa/ Conceito		1	2	3	4	5	Sc	Total
Federal	N	2	2	30	15	7	11	67
	%	3,0	3,0	44,8	22,4	10,4	16,4	100,0
Estadual	N		5	39	25	6	68	143
	%	0,0	3,5	27,3	17,5	4,2	47,5	100,0
Municipal	N	1	8	12	2		2	25
	%	4,0	32,0	48,0	8,0	0,0	8,0	100,0
Privada	N	3	75	206	51	4	140	479
	%	0,6	15,7	43,1	10,6	0,8	29,2	100,0
Total	N	6	90	287	93	17	221	714
	%	0,8	12,6	40,2	13,0	2,4	31,0	100,0

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE 2005

Considerando os dados quanto à organização acadêmica destaca-se que:

- as universidades apresentaram maior percentual de cursos que alcançaram conceito 4 ou 5 (em torno de 20%) [Tabelas 29].
- os percentuais de cursos dos centros universitários e das faculdades integradas nos conceitos 4 ou 5 (18,6% e 15,7% respectivamente) foram próximos do percentual obtido pelas universidades.
- as faculdades, escolas e institutos superiores registraram os menores percentuais nos conceitos 4 e 5.

Tabela 29 – Cursos de Letras por organização acadêmica da IES, segundo o conceito obtido no ENADE 2005

Organização Acadêmica / Conceito		1	2	3	4	5	sc	Total
Universidades	N	4	27	140	59	14	135	379
	%	1,1	7,1	36,9	15,6	3,7	35,6	100,0
Centros Universitários	N		9	41	13	1	11	75
	%	0,0	12,0	54,7	17,3	1,3	14,7	100,0
Faculdades Integradas	N		9	29	8		5	51
	%	0,0	17,6	56,9	15,7	0,0	9,8	100,0
Fac, escolas e ISE	N	2	45	77	13	2	70	209
	%	1,0	21,5	36,8	6,2	1,0	33,5	100,0
Total	N	6	90	287	93	17	221	714
	%	0,8	12,6	40,2	13,0	2,4	31,0	100,0

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE 2005

2 A AMOSTRA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS: CARACTERÍSTICAS

A seleção dos cursos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa obedeceu a critérios de localização por *região* (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul); *categoria administrativa* (pública – estadual; federal ou municipal – e privada: particular ou comunitária confessional); e *organização acadêmica* (universidade, centro universitário, faculdade integrada, faculdade isolada, ou instituto superior de educação). A coleta dos dados foi realizada por meio da colaboração direta das instituições de ensino superior, bem como pela pesquisa da estrutura curricular de alguns cursos, disponível na internet, quando havia detalhamento.

O conjunto dos cursos amostrados para os quais se obteve informação sobre os currículos foi de 32 (trinta e dois), com espalhamento bem razoável em relação às variáveis consideradas. A maior parte dos cursos estudados – assim como no total dos existentes – está localizada na região Sudeste (37,4%), seguida da Nordeste e da Sul (21,9% cada). As regiões Norte e Centro-Oeste são as que apresentam menor número de cursos no país, e também nesta amostra (9,4%) [Tabela 30].

Tabela 30 – Cursos amostrados, segundo a região

Região	Letras	
	N	%
Norte	3	9,4
Nordeste	7	21,9
Sudeste	12	37,4
Sul	7	21,9
Centro-oeste	3	9,4
Total	32	100,0

Em relação à categoria administrativa das IES pesquisadas, verifica-se no conjunto estudado, a predominância de cursos de instituições privadas (59,3%). As públicas federais e estaduais compreendem 40,7% dos cursos, sendo seus percentuais de 21,9% e 18,8%, respectivamente. Quando se observa a distribuição das IES segundo sua dependência administrativa por região, percebe-se que a Norte é a única cujos cursos amostrados são inteiramente oferecidos pelas públicas. Com exceção desta região, todas as demais têm a maioria dos cursos oferecidos pelo setor privado, notadamente nas regiões Sudeste (75%) e Centro-Oeste (66,7%). Cabe ainda destacar que, não foram selecionados para esse estudo cursos ministrados em instituições municipais [Tabela 31].

Tal como se vê na Tabela 32, a maioria dos 32 cursos é oferecida em universidades (68,7%). Esse predomínio independe das regiões do país, destacando-se a Norte e Sudeste que apresentam os percentuais mais altos de cursos nessa organização acadêmica (100% e 75%, respectivamente). Os centros universitários, faculdades integras e faculdades iso-

Tabela 31 – Cursos amostrados, segundo a região e a categoria administrativa das IES – Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Federal	2	66,7	2	28,6	1	8,3	1	14,3	1	33,3	7	21,9
Estadual	1	33,3	1	14,3	2	16,7	2	28,6	0	0,0	6	18,8
Privada	0	0,0	4	57,1	9	75,0	4	57,1	2	66,7	19	59,3
Total	3	100,0	7	100,0	12	100,0	7	100,0	3	100,0	32	100,0

Tabela 32 – Cursos amostrados, segundo a região e a organização acadêmica das IES – Licenciaturas em Letras-Língua Portuguesa

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universidade	3	100,0	4	57,1	9	75,0	4	57,1	2	66,7	22	68,7
Centro Universitário	0	0,0	1	14,3	0	0,0	2	28,6	0	0,0	3	9,4
Fac. Integradas	0	0,0	0	0,0	2	16,7	0	0,0	1	33,3	3	9,4
Fac. Isoladas	0	0,0	2	28,6	0	0,0	1	14,3	0	0,0	3	9,4
ISE	0	0,0	0	0,0	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	3,1
Total	3	100,0	7	100,0	12	100,0	7	100,0	3	100,0	32	100,0

ladas estão igualmente representados (9,4% cada). Chama a atenção que no Nordeste as faculdades isoladas apresentam relativa participação nos cursos de Letras (28,6%), enquanto que na Sul tal participação pode ser observada entre os cursos oferecidos pelos centros universitários. Finalmente, destaca-se que apenas um curso é ministrado em instituto superior de educação, localizado na região Sudeste.

O conjunto de cursos estudados, por suas características podem ser considerados representativos dos cursos de Letras-Língua Portuguesa, licenciaturas, no Brasil.

3 A COMPOSIÇÃO DAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

Nas grades curriculares dos cursos de Letras, foram listadas 1.397 disciplinas (1.207 obrigatórias¹⁷ e 190 optativas). Efetuou-se, então, um agrupamento de modo a verificar o que se propõe como formação de professores dessa área nos currículos das instituições de ensino superior.

Utilizou-se as mesmas categorias já expostas para as licenciaturas em Pedagogia pois, permitem dar conta dos vários aspectos presentes na formação do professor nas licenciaturas em geral. A visão obtida é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular, mas sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos. Entre estes, há uma grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas.

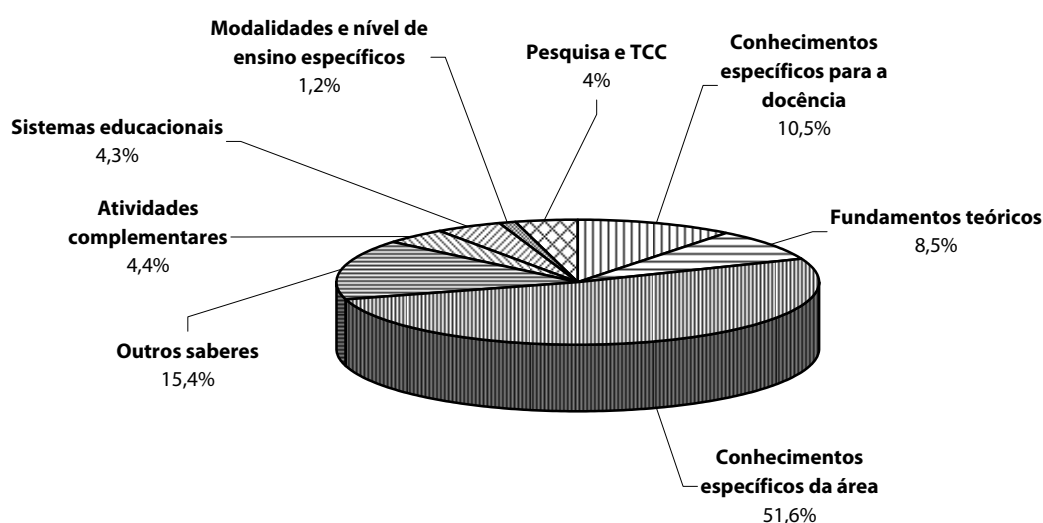
3.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados relativos às grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras pesquisados mostra que a maioria das disciplinas

17. Desse cômputo foram excluídos os estágios.

obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a “Outros saberes”, 10,5%, são “Conhecimentos específicos para a docência”, 8,5%, a “Fundamentos teóricos” e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “Pesquisa e TCC” e “Atividades complementares”. Somente 1,2% das disciplinas é destinado às “Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas” [Gráfico 3].

Gráfico 3
Distribuição percentual das disciplinas obrigatórias,
segundo as categorias de análise - LETRAS



Em relação ao percentual de horas destinadas a cada conjunto de disciplinas (agrupadas nas diferentes categorias de análise), observa-se que a distribuição acima praticamente não se altera: a grande maioria das matérias também se encontra sob a categoria “Conhecimentos específicos da área” (51,4%) e “Outros saberes” (15,2%), o que corresponde a aproximadamente 2/3 da formação oferecida, tal como se nota no Gráfico 4.

O exame mais detalhado dos dados relativos à comparação entre a distribuição de carga horária das disciplinas em cada sub-categoria de análise e a sua frequência simples em relação ao total [Tabela 33] revela que a diferença entre elas é inexpressiva.

A distribuição contida na Tabela 33 também mostra que, do total de disciplinas que compõem a categoria “Conhecimentos específicos para a docência”, 50,4% destinam-se aos “Conteúdos dirigidos à escola básica”, 47,2% às “Didáticas, específicas, metodologias e práticas de ensino” e apenas 2,4% aos “Saberes relacionados à tecnologia”. No que se refere aos “Sistemas Educacionais”, que já representam muito pouco no total de disciplinas oferecidas (4,3%), vale destacar o percentual inexpressivo de matérias relacionadas à “Gestão escolar” e ao “Ofício docente”.

Gráfico 4
Distribuição percentual da carga horária das disciplinas obrigatórias,
segundo as categorias de análise - LETRAS

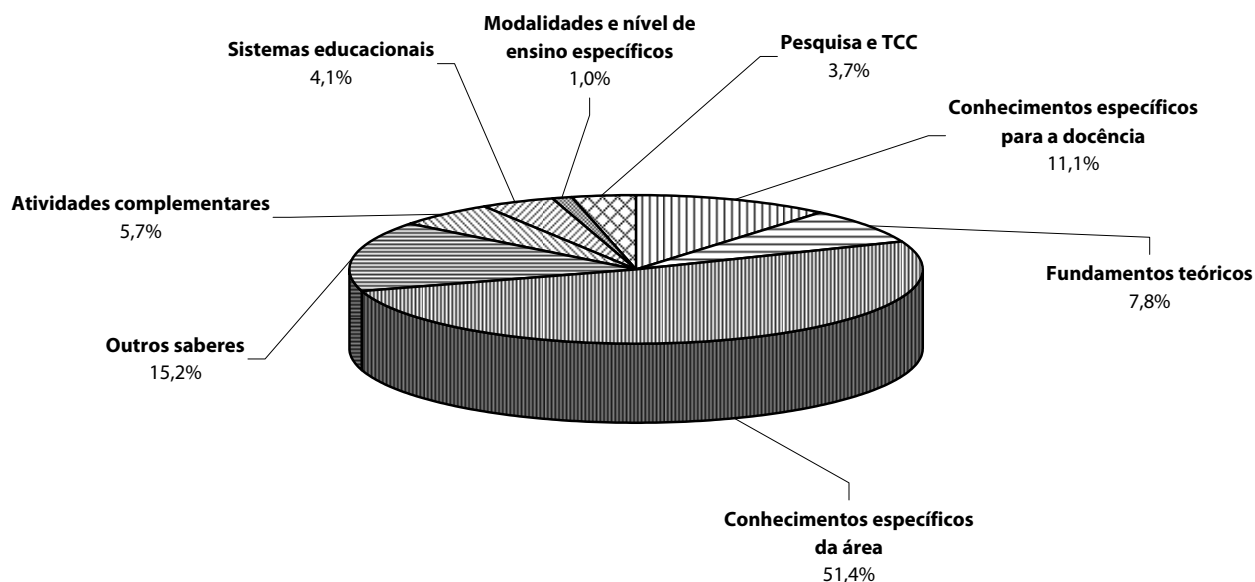


Tabela 33 – Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas

Categorias		Carga horária		Disciplinas	
		Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	4.950	6,2	81	6,7
	Didática geral	1.296	1,6	21	1,7
	Subtotal	6.246	7,8	102	8,5
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1.490	1,9	25	2,1
	Currículo	1.256	1,6	20	1,7
	Gestão escolar	236	0,3	3	0,2
	Ofício docente	288	0,4	4	0,3
	Subtotal	3.270	4,1	52	4,3
Conhecimentos específicos da área		41.031	51,4	623	51,6
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	4.179	5,2	64	5,3
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	4.531	5,7	60	5,0
	Saberes relacionados à tecnologias	188	0,2	3	0,2
	Subtotal	8.898	11,1	127	10,5
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	800	1,0	15	1,2
	EJA	0	0,0	0	0,0
	Subtotal	800	1,0	15	1,2
Outros saberes		12.184	15,2	186	15,4
Pesquisa e TCC		2.992	3,7	49	4,1
Atividades complementares		4.531	5,7	53	4,4
Total		79.952	100,0	1.207	100,0

No que se refere à análise da distribuição das disciplinas optativas, segundo as categorias de análise, verifica-se [Tabela 34] que a grande maioria delas está concentrada em “Conhecimentos específicos da área” e “Outros saberes”, (42,1%, cada). “Romance Português Contemporâneo”, “Idiomaticidade e Convensionalidade”, são algumas das matérias optativas de conteúdos específicos. Com relação aos “Outros saberes”, encontram-se as seguintes disciplinas, além daquelas destinadas ao ensino de língua estrangeira: “Cultura e Instituições de Países de Língua Inglesa”, “Folclore Brasileiro”, “Fonética e Fonologia de Língua Francesa” e “Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira”. A concentração em disciplinas de formação específica especializada da área é grande, tanto no que se refere às disciplinas obrigatórias como nas optativas.

Tabela 34 – Disciplinas optativas, segundo as categorias e subcategorias de análise

		N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	16	8,4
	Subtotal	16	8,4
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1	0,5
	Currículo	1	0,5
	Subtotal	2	1,1
Conhecimentos específicos da área		80	42,1
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos do currículo dirigidos à escola básica	8	4,2
	Didáticas específicas, met. e práticas de ensino	2	1,1
	Subtotal	10	5,3
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	1	0,5
	Subtotal	1	0,5
Outros saberes		80	42,1
Pesquisa e TCC		1	0,5
Total		190	100,0

Ao relacionar a distribuição das disciplinas agrupadas nas categorias com as regiões do país, verifica-se que há uma pequena variação entre elas. Como se observa na Tabela 35, a região Centro-Oeste é aquela que apresenta diferenças mais expressivas em relação às outras, já que possui 12,6% de disciplinas ligadas ao “Currículo” – enquanto o percentual nacional é inferior a 2% – e 22,5%, a “Outros saberes” – versus 15,4% para o total. Conseqüentemente, o peso relativo das matérias de formação específica da área diminui: enquanto do total Brasil o percentual para esta categoria é de 51,6%, nesta região, ele é de 44,2%. Embora a região Norte também apresente um percentual muito semelhante à Centro-Oeste para “Outros saberes” (22,7%), chama a atenção que, diferentemente do que ocorre nesta última, naquela, a participação das disciplinas de conte-

Tabela 35 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por região

	NORTE		NORDESTE		SUDESTE		SUL		CENTRO-OESTE		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos	9	5,8	26	9,8	25	5,8	13	5,3	8	7,2	81	6,7
	2	1,3	7	2,6	8	1,9	2	0,8	2	1,8	21	1,7
	Subtotal	11	7,1	33	12,5	33	7,7	15	6,1	10	9,0	102
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	3	1,9	7	2,6	7	1,6	5	2,0	3	2,7	25	2,1
	0	0,0	3	1,1	1	0,2	2	0,8	14	12,6	20	1,7
	0	0,0	2	0,8	1	0,2	0	0,0	0	0,0	3	0,2
	0	0,0	2	0,8	1	0,2	1	0,4	0	0,0	4	0,3
	Subtotal	3	1,9	14	5,3	10	2,3	8	3,2	17	15,3	52
Conhecimentos específicos da área	76	49,5	134	50,4	228	53,0	136	55,1	49	44,2	623	51,6
Conteúdos dirigidos à escola básica	10	6,5	16	6,0	22	5,1	14	5,7	2	1,8	64	5,3
Didáticas esp., met. e práticas de ensino	10	6,5	5	1,9	23	5,3	19	7,7	3	2,7	60	5,0
Saberes relacionados à tecnologias	1	0,6	1	0,4	1	0,2	0	0,0	0	0,0	3	0,2
Subtotal	21	13,6	22	8,3	46	10,7	33	13,4	5	4,5	127	10,5
Educação especial	0	0,0	4	1,5	6	1,4	4	1,6	1	0,9	15	1,2
EJA												
Subtotal	0	0,0	4	1,5	6	1,4	4	1,6	1	0,9	15	1,2
Outros saberes	35	22,7	33	12,5	56	13,0	37	15,0	25	22,5	186	15,4
Pesquisa e TCC	6	3,9	14	5,3	18	4,2	9	3,6	2	1,8	49	4,1
Atividades complementares	2	1,3	11	4,2	33	7,7	5	2,0	2	1,8	53	4,4
Total	154	100,0	265	100,0	430	100,0	247	100,0	111	100,0	1.207	100,0

údos de formação específica da área e de sistemas educacionais mantém-se próxima do total nacional. Por fim, destaca-se que o Nordeste tem um percentual de disciplinas de “Fundamentos teóricos” ligeiramente mais elevado que as demais (12,5%).

No que se refere à distribuição das categorias de análise segundo a dependência administrativa das IES selecionadas [Tabela 36], verificam-se algumas diferenças, principalmente em relação às instituições estaduais: se o percentual nacional para “Conhecimentos específicos da área” é de 51,6%, nesta dependência ele sobe para 69,4%. Chama a atenção também que apenas 1,7% das matérias oferecidas na rede estadual são destinados a “Outros saberes”, enquanto nas federais esse percentual é de 20,1%.

Tabela 36 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por dependência administrativa

		FEDERAL		ESTADUAL		PRIVADA		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	22	6,9	11	6,4	48	6,7	81	6,7
	Didática geral	3	0,9	5	2,9	13	1,8	21	1,7
	Subtotal	25	7,9	16	9,2	61	8,5	102	8,5
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	7	2,2	3	1,7	15	2,1	25	2,1
	Currículo	9	2,8	0	0,0	11	1,5	20	1,7
	Gestão escolar	2	0,6	0	0,0	1	0,1	3	0,2
	Ofício docente	1	0,3	1	0,6	2	0,3	4	0,3
	Subtotal	19	6,0	4	2,3	29	4,1	52	4,3
Conhecimentos específicos da área		159	50,0	120	69,4	344	48,0	623	51,6
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	18	5,7	11	6,4	35	4,9	64	5,3
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	12	3,8	8	4,6	40	5,6	60	5,0
	Saberes relacionados à tecnologias	1	0,3	0	0,0	2	0,3	3	0,2
	Subtotal	31	9,7	19	11,0	77	10,8	127	10,5
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	2	0,6	1	0,6	12	1,7	15	1,2
	EJA								
	Subtotal	2	0,6	1	0,6	12	1,7	15	1,2
Outros saberes		64	20,1	3	1,7	119	16,6	186	15,4
Pesquisa e TCC		7	2,2	6	3,5	36	5,0	49	4,1
Atividades complementares		11	3,5	4	2,3	38	5,3	53	4,4
Total		318	100,0	173	100,0	716	100,0	1.207	100,0

A análise das categorias por grupos de disciplinas oferecidas nos cursos de Letras, segundo a organização acadêmica das IES, não revela muita variação [Tabela 37]. O destaque fica por conta dos centros universitários, que não oferecem disciplinas de “Currículo”, “Gestão escolar” e “Ofício docente” e que apresentam o menor percentual em “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (apenas 2,8%). Por outro

lado, esses centros universitários possuem um pouco mais de conteúdos destinados à escola básica, quando comparados aos demais tipos de organização (8,3% versus 5,3% para o total nacional). Em relação à categoria “Conhecimentos específicos da área”, verifica-se que o menor percentual encontra-se entre as instituições não universitárias (integradas, isoladas ou ISE), correspondendo a 46,6%.

Tabela 37 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por organização acadêmica

		Universidade		Centro Universitário		Fac. Integrada, Isolada, ou ISE		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	56	6,8	9	8,3	16	5,9	81	6,7
	Didática geral	14	1,7	2	1,8	5	1,9	21	1,7
	Subtotal	70	8,4	11	10,1	21	7,8	102	8,5
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	17	2,1	3	2,8	5	1,9	25	2,1
	Currículo	13	1,6	0	0,0	7	2,6	20	1,7
	Gestão escolar	2	0,2	0	0,0	1	0,4	3	0,2
	Ofício docente	3	0,4	0	0,0	1	0,4	4	0,3
	Subtotal	35	4,2	3	2,8	14	5,2	52	4,3
Conhecimentos específicos da área		441	53,3	57	52,3	125	46,6	623	51,6
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	44	5,3	9	8,3	11	4,1	64	5,3
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	38	4,6	3	2,8	19	7,1	60	5,0
	Saberes relacionados à tecnologias	1	0,1	0	0,0	2	0,7	3	0,2
	Subtotal	83	10,0	12	11,0	32	11,9	127	10,5
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	11	1,3	2	1,8	2	0,7	15	1,2
	EJA					0	0,0		
	Subtotal	11	1,3	2	1,8	2	0,7	15	1,2
Outros saberes		117	14,1	17	15,6	52	19,3	186	15,4
Pesquisa e TCC		28	3,4	5	4,6	16	5,9	49	4,1
Atividades complementares		44	5,3	2	1,8	7	2,6	53	4,4
Total		829	100,0	109	100,0	269	100,0	1.207	100,0

4 ANÁLISE DAS EMENTAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

Como as Diretrizes Nacionais para esses cursos são amplas e a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, trata-se de analisar o que se propõe como formação nos currículos das instituições de ensino superior, verificando seus eixos, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais.

Para a análise das propostas sob essa perspectiva de suficiência da formação para o atendimento às Diretrizes Nacionais, o grupo de avalia-

dores trabalhou com o seguinte material: projetos pedagógicos acompanhados de respectivas matrizes curriculares, programas (ementas, conteúdos e bibliografia), no caso de 50% das instituições amostradas; relação das matrizes curriculares e programas dos cursos, no caso de 42% das instituições; a versão preliminar de projeto pedagógico(8%) – programas em transição.

A avaliação realizou-se segundo o roteiro abaixo:

- análise da suficiência da formação básica face às indicações das diretrizes curriculares.
- foco dos cursos.
- verificação das políticas subjacentes às ementas.
- homogeneidades *vs* heterogeneidades.
- investigação das questões ligadas à didática, metodologias e práticas de ensino *vs* formação disciplinar.
- levantamento de outros aspectos interessantes no material explorado.

A análise do material disponibilizado indicou que há documentos que apresentam discurso mais afinado com as diretrizes das políticas públicas (considerado como ponto de referência o ano de 2001, data da resolução que regulamenta a carga horária de Formação de Professores da Educação Básica). Observou-se, porém, que nem sempre o discurso do Projeto Pedagógico (PP) é referendado pela matriz curricular e pelos programas das específicas disciplinas, o que pôde configurar situações de afastamento em relação às orientações oficiais. Houve:

- eleição de disciplinas e/ou ementas sem harmonia com o Projeto Pedagógico apresentado;
- bibliografias em disparidade com linhas teóricas citadas ou reconhecíveis nas ementas e/ ou em disparidade com os pressupostos dos parâmetros curriculares nacionais;
- discrepância entre cargas horárias adotadas e as supostamente necessárias para a formação do profissional em sua específica área de atuação;
- recorrência de conteúdos em disciplinas distintas.

Consideradas essas variáveis, a análise dos índices de atendimento às indicações das diretrizes curriculares oficiais foi realizada em distintos planos:

A. na parte formal – observou-se se o Projeto Pedagógico apresenta-se, ou não, formalmente articulado em sintonia com o que dispõem as políticas públicas;

B. no plano quantitativo – observou-se a distribuição da carga horária pelos distintos componentes curriculares;

C. no plano qualitativo – observou-se a coerência entre distintos itens: os objetivos propostos (quer no PP, quer nos programas das distintas disciplinas); a eleição das disciplinas (e seu específico conteúdo) e/ou

atividades; o enfoque e a orientação didática dispensada às disciplinas e seus conteúdos.

Considerados esses pontos de referência, documentos foram agrupados segundo certa homogeneidade:

- Os que demonstram propiciar formação básica supostamente necessária para o desempenho docente, em consonância com as diretrizes curriculares;
- Os que demonstram insuficiências quanto a essa formação básica.

A análise do material confirmou a íntima relação entre distintos pontos do roteiro pré-definido para esta avaliação, pois a análise da suficiência da formação básica face às indicações das diretrizes curriculares depende da eleição do foco do curso, de sua manutenção (ou não), portanto da existência (ou não) de fragilidades; a eleição do foco, por sua vez, está diretamente associado à política educacional adotada pela instituição. Em razão disso, no item em que se avalia o curso do ponto de vista qualitativo, a fundamentação do diagnóstico feito vale-se de dados que ora se referem a foco, ora a fragilidades, ora à política que se deixa entrever nos pontos focalizados etc. No intuito de preservar os pontos de observação propostos adotou-se a seguinte estratégia: referir dados observados sempre que foram necessários à compreensão do diagnóstico – o que quer dizer que podem figurar em qualquer momento da argumentação –, sem, entretanto, deixar de referir esses mesmos dados nos itens previamente estipulados para acolhê-los. A repetição foi entendida, aqui, como facilitadora da leitura do relatório e da compreensão de cada específico caso.

4.1 ANÁLISE DA SUFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO BÁSICA FACE ÀS INDICAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Do ponto de vista formal e quantitativo todas as instituições revelaram preocupação com a legislação, ou seja, cumprem integralmente as especificações da carga horária e sua distribuição nos diferentes componentes curriculares, quais sejam:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200(duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Do ponto de vista qualitativo, a avaliação contemplou a análise dos itens que seguem:

- **Foco: (a)** em 17% dos cursos verificou-se foco bem delineado, especificando o perfil de professor a formar e as opções curriculares; nota-se vínculo e coerência entre o projeto, matriz curricular e programas. Há privilégio para a lingüística e literatura, com preocupação com relação ao padrão culto da língua, explicitada como objetivo, e com relação aos estudos clássicos, o que comprova a coerência com as diretrizes oficiais; verifica-se explícita intenção de oferecer curso de orientação didático-pedagógica coerente com as diretrizes oficiais. As ementas, com o apoio bibliográfico consistente e coerente, revelam que a perspectiva orientadora dos estudos lingüísticos está fundamentada em teorias lingüísticas contemporâneas e contempla, entre outros pontos, o estudo dos gêneros discursivos, de questões relacionadas à oralidade, à estilística, bem como o estudo de questões referentes à diversidade lingüística. A área da Literatura contempla não apenas os conteúdos programáticos de Teoria da Literatura, Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira, como também conteúdos de Literatura Infantil e Juvenil. A prática pedagógica destaca-se por dar relevo à questão da avaliação, há disciplinas de caráter teórico-prático, na modalidade de oficinas, com propostas claras, que visam não só à prática da produção escrita, mas também ao ensino.

(b) nos demais cursos a análise qualitativa detectou foco impreciso, às vezes contraditório, com problemas em nomes de disciplinas e suas respectivas ementas, e ementas e respectivas bibliografias. Disciplinas de metodologia e de prática docente referem generalidades, sem abordagem específica, por exemplo, do processo de avaliação, tão enfatizado nos PCN's, ou da Literatura infantil e juvenil. Essas ausências podem fazer supor que as diretrizes estão mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica. Havendo casos de extensa lista de disciplinas optativas, dimensões nucleares para aqueles que atuarão no ensino ficam relegadas a segundo plano, já que não estão garantidas à formação de todos. Aparecem disciplinas como Projetos integradores ou Seminários, repetidas em vários semestres, mas cujos conteúdos não são definidos deixando vago o que se propõe. Por fim, observou-se em alguns casos, uma contradição entre o projeto pedagógico, que destaca certos conhecimentos e práticas como essenciais, e a grade horária, que não os confirma como centrais. Notou-se também entre os cursos desequilíbrios entre formação na área, nem sempre tão bem definida, e formação para a docência, nem sempre bem especificada no projeto de curso e ementas.

E, finalmente, nem sempre a declaração quanto à forma de oferecimento, inicialmente definida como Presencial, é mantida, havendo na especificação de certas disciplinas a indicação de oferecimento Semi-presencial. Com vasto rol de disciplinas, com a ausência de um eixo formativo claro, presume-se pulverização na formação dos licenciados.

Políticas institucionais subjacentes: o mapeamento das políticas subjacentes aos projetos pedagógicos, aos programas e às ementas de disciplinas levou em consideração a filosofia geral impressa ao curso, o perfil definido para o egresso e certas posturas adotadas para estruturação das matrizes curriculares. Essas três dimensões, reconhecíveis de maneira mais, ou menos, marcada na documentação, estão bastante interligadas, não admitindo que entre elas se estabeleçam limites rígidos. Com efeito, parece haver certa consciência de que qualquer ação na área de ensino tem necessariamente impacto político, havendo explicitações quanto ao papel da educação em alguns dos projetos de curso. Os modos de operacionalização dessas idéias aparentemente consensuais, no entanto, diferem de curso para curso. Volta-se ora para perfis específicos de profissional e de cidadão, delineados a partir de um conjunto de princípios coesos e coerentes, ora para a busca da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, revelando, explicitamente, neste caso, matizes de uma política de inserção da universidade nas problemáticas da sociedade, ora volta-se para a prática profissional, entendida como atendimento da comunidade interna e externa à instituição, ou, explicita-se a intenção de atender à diversidade de demandas sociais, ou ainda, cursos cujo objetivo é particularmente oferecer sólida formação específica (integrando, sob uma perspectiva atual, estudos clássicos, língua portuguesa, estudos literários e estudos lingüísticos) e que pressupõem outro posicionamento político: a contribuição cívica presumida para um egresso se dará pela interferência nos assuntos diretamente relacionados à sua competência. Tanto a opção por uma matriz curricular que pende para a especialização, quanto aquela que prioriza a formação para a docências – significativas tendências das instituições analisadas – podem redundar em certo equívoco no dimensionamento político dos cursos. Por exemplo, promovendo uma formação fortemente especializada, submetendo todas as disciplinas às orientações da Lingüística, opção que enfraquece certas áreas do conhecimento historicamente constituídas e produz uma especialização precoce (e desnecessária) do graduando. Em posição antagônica à de se privilegiar a formação específica, a declarada orientação de preparar docentes para o ensino fundamental e médio que se concretiza desde a primeira etapa. Essa preocupação com o desempenho do futuro professor, notável tanto nas ementas, como na discriminação do currículo, sugere que o preparo para a atuação docente se faz em detrimento da formação do educando na específica área do saber que caracteriza o curso de Letras. A ação acadêmica cuida mais do “como ensinar” do que da

construção de conhecimentos específicos. É louvável a de inclusão da questão da diversidade em muitos cursos avaliados, porém ressalta que o seu freqüente tratamento, sob a exclusiva perspectiva dos níveis de linguagem ou dos gêneros do discurso, redundante em redução lastimável do escopo do tema. Por fim, cabe, também nesta seção, reforçar um traço caracterizador das diferentes dimensões analisadas: parecer haver, também da perspectiva das políticas subjacentes, uma distância entre o discurso acerca da Educação, impresso principalmente nos Projetos Pedagógicos, e as ações que visam a sua implementação. Nessa linha, por exemplo, disciplinas que tratam de tecnologia são uma lacuna recorrente nos cursos, ainda que o domínio de recursos tecnológicos voltados para práticas democráticas de educação seja referido no perfil do profissional indicado no projeto.

Homogeneidades vs Heterogeneidades: no âmbito das homogeneidades, os cursos confluem em uma série de características, positivas ou negativas. Esta homogeneidade, por vezes, pode ser tomada como universal no grupo de instituições considerado. Noutras vezes, permite constituir subgrupos alinhados em determinadas direções. Lista-se abaixo um conjunto de homogeneidades:

- Um grupo considerável de matrizes apresenta disciplinas pouco específicas quanto a seus nomes e ementas.
- Muitos dos cursos definem teorias lingüísticas como eixos de seus projetos pedagógicos.
- Parcela considerável dos cursos promove especialização precoce, seja algumas poucas, com o foco em formação para a docência, seja, a maioria, com o foco em linhas específicas de trabalho na área de Letras (como as teorias de texto e discurso).
- Há pouca ocorrência de disciplinas dedicadas à literatura infantil e juvenil.
- Saberes relacionados a tecnologia estão freqüentemente ausentes; às vezes são citados, mas não são referidas suas especificidades.
- Temas transversais não são definidos, nem são claras as ementas que a eles se relacionam; constam às vezes indicações genéricas como : seminários, projetos integradores.
- Um grupo considerável de cursos apresenta redundâncias de conteúdos em disciplinas distintas.
- Proliferam disciplinas optativas e eletivas nos cursos oferecidos por universidades públicas.
- A questão da diversidade é, de modo geral, incorporada aos cursos exclusivamente em disciplinas como Sociolingüística.
- Não há um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência, e é heterogênea a gama de conteúdos com que se trabalha nas disciplinas que mais freqüentemente aparecem (didática, metodologia e práticas de ensino).

- As práticas acadêmico-culturais (atividades complementares) acolhem gama diversificada de temas, ou não os têm especificados.
- Poucas instituições especificam em que consistem os estágios e sob que orientação são realizados; a maioria dos cursos apenas determina a quantidade de horas necessárias para a realização desses estágios.

As heterogeneidades assim se configuram:

- Há cursos a serem integralizados em 4 anos, em 3 anos e meio ou em 3 anos.
- Há instituições em que a prática de ensino de literatura constitui disciplina autônoma (contrariamente à grande maioria, em que é ministrada junto às práticas de ensino de língua).
- Raros são os projetos pedagógicos que fazem referências à literatura da região em que a instituição está inserida.
- Uma única instituição destaca-se por meio do trabalho com a questão da avaliação e da preparação de material didático, com metodologia do ensino de literatura e literatura infanto-juvenil.
- Uma única instituição oferece, integrado ao núcleo obrigatório da licenciatura em Língua Portuguesa, o ensino de língua estrangeira (contrariamente à grande maioria, que oferece como disciplina eletiva).

Fragilidades: as fragilidades mais evidentes dos cursos analisados foram as seguintes:

- Cumprimento estrito das exigências mínimas relativas à carga horária. Houve um esforço das instituições, na proposta escrita, para se adequarem às diretrizes oficiais no que diz respeito à carga horária e à sua distribuição pelos diferentes domínios curriculares propostos para os cursos de licenciatura. Contudo, os cursos avaliados tendem a cumprir estritamente o que foi determinado por lei como exigência mínima, isto é, restringem o total de horas a cerca de 3 mil, controlam rigorosamente o cumprimento das exigências quanto a disciplinas pedagógicas práticas e outras formas de atividades acadêmico-culturais e o número de anos dedicados à integralização dos cursos (3 anos em média, com exceção das universidades públicas). Essas opções demonstram uma leitura restritiva das indicações diretrizes, o que pode propiciar formação específica pouco aprofundada.
- Aparentes dificuldades na apropriação dos fundamentos das diretrizes oficiais. Os projetos e matrizes avaliados, apesar de respeitarem a legislação e fazerem referências (mais, ou menos, explícitas) aos PCN's, por vezes demonstram dificuldades na apropriação dos fundamentos desses parâmetros. Tais dificuldades manifestam-se, como já apontamos: na transposição dos

projetos pedagógicos para as matrizes curriculares; na eleição do lugar a ser ocupado pelos PCN's nos cursos (simples referência, objeto de estudo de disciplinas específicas, instrumento organizador de práticas didáticas invertidas); na manipulação de suas indicações no que se refere às concepções de linguagem e de ensino.

- Ausência de consonâncias quanto às disciplinas teóricas dirigidas à formação para a docência. É reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia, Filosofia da Educação etc.) que figuram nos currículos de Letras. Em geral, a formação para a docência dá-se sobretudo por meio de disciplinas aplicadas (metodologias e práticas de ensino) e, quando as primeiras aparecem nas matrizes curriculares, nota-se heterogeneidade na composição do conjunto. A mesma heterogeneidade pode ser notada nos conteúdos e bibliografia das disciplinas aplicadas. Essa ausência de consonâncias faz supor que não está claro o que deva compor essa dimensão da formação do licenciando.
- Eleição de focos restritivos. Alguns dos cursos privilegiam excessivamente a formação para a docência; a maioria, a formação específica, especialmente em certas linhas da Lingüística. A análise dessas propostas mais restritivas parece indicar prematura especialização dos futuros professores.
- Nomes de disciplinas e ementas bastante genéricos. Em quase todas as matrizes curriculares foram encontrados rótulos genéricos como: Morfologia, Seminários, Metodologia do Ensino, Estudos Lingüísticos e Literários. Muitas das ementas também pecam pela falta de clareza, como já se explicitou em outros pontos desta análise. A generalização excessiva – que acolhe qualquer conteúdo – pode propiciar desmedida flexibilização, com comprometimento da formação básica desejável.
- Ausência de explicitação de foco nas matrizes mais flexíveis. Mencionou-se que há casos de oferta muito grande de disciplinas eletivas e optativas, que de um lado permitem uma maior flexibilização dos currículos. Mas de outro, muitas vezes são oferecidas como eletivas disciplinas que supostamente seriam essenciais para a formação, seja ela básica ou para a prática docente nos níveis fundamental e médio (por exemplo: literatura infantil e juvenil). Essa pulverização pode fragilizar a formação básica.
- Tratamento incipiente das questões relativas à educação inclusiva. Não se observa outra iniciativa na área de educação inclusiva, além daquela que se refere à língua de sinais brasileira, como também estão ausentes referências a educação de jovens e adultos.
- Tratamento restritivo das questões relativas à diversidade. A diversidade tem sido tratada nos cursos de Letras basicamente em sua vertente lingüística, sobretudo no que se refere às distinções

geradas no plano socioeconômico; raras são as referências à diversidade lingüística de outra ordem, por exemplo, relacionada às distintas regiões do país, ou à variedade de produções artísticas.

Formação para a Docência vs. Formação Específica: Com relação à proporcionalidade que os cursos estabelecem entre o núcleo de estudos associados à formação para a docência e o núcleo de estudos referente a formação específica, que compreende estudos literários e estudos lingüísticos, faz-se as seguintes considerações:

- Houve poucos casos em que se notou perfeito equilíbrio entre os dois núcleos, fato que revelaria o cuidado das instituições no sentido de integrar coerentemente a formação específica às particularidades da área de ensino.
- Por outro lado, a maioria das instituições, revelam tendência para a concentração maior da carga horária no núcleo de disciplinas da formação específica, em detrimento da formação para docência.
- Retomando o que se destacou em Políticas institucionais subjacentes, tanto a opção por uma matriz curricular que pende para a especialização, quanto aquela que prioriza a formação para a docências – significativas tendências das instituições analisadas – podem redundar em aparentes equívocos no dimensionamento dos cursos, propiciando desequilíbrios na formação, fortalecendo ora a especialização precoce, ora apenas o ensino (esta dimensão em poucos casos).

4.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A reflexão sobre os dados colhidos nos diferentes documentos propiciou o levantamento de algumas questões que merecem ser sublinhadas. Na verdade, são pontos que, de uma certa forma, já estão, mais ou menos, delineados no relatório, mas, dada a relevância que assumiram nesta avaliação, ganham explicitação nestas considerações finais. Salientamos que essas reflexões, instigadas pela análise do material, são também alimentadas pela experiência na vida acadêmica.

a) Obediência a diretrizes curriculares vs Qualidade da formação do profissional.

A incorporação nos Projetos Pedagógicos de diretrizes oficiais não é garantia de que o processo educativo se realize segundo a filosofia que fundamenta sua elaboração. Assim como não é determinante que uma instituição que não revele preocupação explícita com os PCN's ofereça formação específica de má qualidade. Por outro lado, cursos que expressam ostensivamente sua adesão às propostas oficiais podem revelar, à luz de uma investigação mais cuidadosa, componentes curriculares desintegrados, incoerências de vária ordem, o que nos faz levantar a suspeita de que as diretrizes podem estar mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica.

b) Valorização da diversidade lingüística vs Ensino da norma culta do português

A valorização dos estudos lingüísticos embasados nas ciências da linguagem, tópico notoriamente em destaque nos PCN's, não pode ocorrer, como bem salientam os próprios documentos oficiais, em detrimento do ensino do padrão culto da língua. A interpretação equivocada das diretrizes pode levar a essa distorção.

c) Formação específica vs Formação para a docência

Desequilíbrios nessa relação podem conduzir a formações pouco sólidas, seja na especificidade disciplinar, seja na área educacional. Às vezes, como está mencionado neste estudo, quase inexistente a formação para a docência, ou a própria formação específica é toda encaminhada para as práticas em sala de aula; se, por um lado, isso garante a conexão entre teoria e prática, necessária para a formação docente, por outro, deixa a descoberto certas zonas tradicionalmente tomadas como relevantes para a formação específica. Projetos pedagógicos às vezes priorizam a questão do como ensinar, sem a necessária correspondência de ênfase no que se refere à consistência da formação, que garantiria o domínio do que ensinar. A construção dos saberes específicos supõe um modo de conceber cada área e disciplinas, modo que embasará a docência. Sem sólidos fundamentos acerca da disciplina qualquer prática acaba por se tornar mero tecnicismo. Por isso a necessidade de um balanceamento, que não se verifica nas propostas curriculares. Melhor orientação nesta direção é requerida.

d) Projeto pedagógico vs Ementário

A ausência de adesão desejável entre a filosofia reconhecível no Projeto Pedagógico e as reconhecíveis nas ementas específicas levanta as seguintes hipóteses, ambas igualmente merecedoras de reflexão mais aprofundada: a) autorias distintas e ausência de intercâmbio para a construção de um projeto que, supõe-se, represente perspectiva de uma coletividade acadêmica; b) compreensão superficial dos PCN (os responsáveis pelas disciplinas que compõem o currículo de Letras não estão em harmonia com a compreensão do processo educativo e/ou com o específico entendimento da linguagem que constituem os pressupostos do documento).

e) Diretrizes educacionais vs Práxis acadêmica

Para ver-se realizada, a intenção dos PCN's de, respeitando diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país, construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras parece depender, além dos dispositivos legais, de envolvimento efetivo de todos os atores envolvidos no processo educacional. A aceitação das diretrizes implica comprometimento que depende de reflexões acerca de distintos e complexos temas – ensino, linguagem, cidadania, por exemplo-, concentração que não se garante por resoluções e que demanda tempo para amadurecimento. Depende inclusive de condições de trabalho docente pouco encontráveis na realidade atual. Esses aspectos parecem explicar o pouco aproveitamento que se notou,

por exemplo, da inspiração das diretrizes no que se refere à valorização da diversidade.

5 ANÁLISE DOS CONCURSOS PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o objetivo de investigar as características gerais da seleção de professores de Língua Portuguesa e os aspectos relevantes para sua contratação, realizou-se uma análise de editais de concursos públicos para professores de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (séries finais: 5^a-8^a/6^a-9^a). A composição do conjunto de editais estudados conta com 35 concursos públicos para professores de português, realizados entre os anos 2002 e 2008, por secretarias de educação estaduais ou secretarias municipais de algumas capitais brasileiras. Mesmo sem ter localizado concursos em todos os estados ou capitais, a distribuição dos editais do estudo segundo a categoria administrativa e a região do país a que pertencem é proporcional à quantidade de estados segundo região do Brasil¹⁸. As regiões Norte (23%) e Nordeste (32%) tiveram mais concursos analisados, sendo também as que possuem maior número de estados da Federação. A região Centro-Oeste contribuiu com 17% dos editais e as regiões Sudeste e Sul com 14% cada.

Foram analisados 18 editais estaduais¹⁹ e 17 municipais²⁰. Quanto aos concursos estaduais, a região Norte com seis concursos foi a mais contemplada. Já entre os concursos municipais, a maior frequência foi registrada na região Nordeste (oito) [Tabela 38].

Tabela 38 – Concursos segundo categoria administrativa e região - Professores de Língua Portuguesa

Região	Estadual		Municipal		Total geral	
	N	%	N	%	N	%
Norte	6	33,3	2	11,8	8	22,9
Nordeste	3	16,7	8	47,0	11	31,4
Sudeste	2	11,1	3	17,6	5	14,3
Sul	3	16,7	2	11,8	5	14,3
Centro-oeste	4	22,2	2	11,8	6	17,1
Total geral	18	100,0	17	100,0	35	100,0

18. Número de estados por região do Brasil: Norte – 7; Nordeste – 9; Sudeste – 4; Centro-Oeste – 4 e Sul – 3.

19. Estados com concursos analisados: Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e São Paulo.

20. Municípios com concursos analisados: Amapá (capital), Aracajú, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, João Pessoa, Maceió, Manaus, Natal, Palmas, Porto Alegre, Recife, Rio Branco, Rio de Janeiro, Salvador, São Luiz, São Paulo, Teresina, Vitória.

Pela Tabela 39, verifica-se que mais de 40% dos concursos estudados ocorreram em 2007 (31,4%) e 2008 (14,3%), sendo que somente cerca de 20% foram anteriores a 2005. Portanto, a maioria dos concursos analisados é de recente realização.

A análise revela que, com exceção de cinco concursos, todos os demais organizam a avaliação dos candidatos em duas etapas: a primeira envolve “provas objetivas e/ou dissertativas”; a segunda, a “prova de títulos”, que ainda pode ou não incluir em sua pontuação a experiência

**Tabela 39 – Concursos analisados segundo o ano de sua realização
Professores de Língua Portuguesa**

Ano	N	%
2002	2	5,7
2003	3	8,6
2004	2	5,7
2005	10	28,6
2006	2	5,7
2007	11	31,4
2008	5	14,3
Total geral	35	100,0

profissional prévia na área. Em todos os casos, observou-se que a parte referente às provas é eliminatória e classificatória, ou seja, o professor candidato precisa acertar um número mínimo de questões para não ser eliminado e, a partir desse resultado, ele obtém uma pontuação que determina sua classificação nessa etapa.

As provas objetivas, com questões de múltipla escolha, estão presentes em todas as seleções de professores de Língua Portuguesa, o que é compreensível em relação ao grande número de candidatos. Observou-se, porém, que os concursos municipais incluíram mais provas discursivas do que os estaduais: enquanto cerca de 50% (oito editais) das capitais recorreram a algum tipo de avaliação escrita, somente 28% dos estados (cinco editais) o fizeram. Vale lembrar que os concursos estaduais contam com um número de candidatos bem maior do que os municipais. Além disso, as provas discursivas, demandam uma correção adequada e equivalente para todos os candidatos, capaz de selecioná-los com critérios claros e objetivos de modo a não deixar margem a futuros recursos, o que torna essas provas onerosas e sua correção merece cuidados redobrados para garantia de equidade.

A Tabela 40 apresenta também o número de concursos por região em função do tipo de avaliação. Observa-se que, na região Centro-Oeste, cinco em seis concursos (83%) incluem provas discursivas, na região Sudeste três em cinco (60%), ao passo que na região Norte apenas um em oito (12%) e no Sul um em cinco (20%) o fazem. Ainda na Tabela 40, nota-se que, no Norte e no Nordeste três concursos apontaram a experiência profissional do candidato; no Sudeste dois o fizeram e no Centro-Oeste e no Sul apenas um concurso atribuiu pontuação a esse fator.

**Tabela 40 – Concursos segundo o tipo de avaliação e região do Brasil
Professores de Língua Portuguesa**

	Norte		Nordeste		Sudeste		Centro-Oeste		Sul		Total geral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Prova objetiva	1	12,5	1	9,1	1	20,0	0	0,0	0	0,0	3	8,6
Prova objetiva e titulação	3	37,5	5	45,4	1	20,0	1	16,7	3	60,0	13	37,2
Prova objetiva, prova discursiva e titulação	1	12,5	1	9,1	1	20,0	3	50,0	1	20,0	7	20,0
Prova objetiva, titulação e experiência profissional	3	37,5	2	18,2	0	0,0	0	0,0	1	20,0	6	17,1
Prova objetiva, prova discursiva, titulação e experiência profissional	0	0,0	1	9,1	2	40,0	1	16,7	0	0,0	4	11,4
Prova objetiva e discursiva	0	0,0	1	9,1	0	0,0	1	16,7	0	0,0	2	5,7
Total geral	8	100,0	11	100,0	5	100,0	6	100,0	5	100,0	35	100,0

5.1 A BIBLIOGRAFIA DOS CONCURSOS PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para orientar o candidato sobre o que será exigido no processo de seleção e classificação, os editais dos concursos divulgam o programa a ser cobrado nas provas e/ou indicam uma bibliografia a ser seguida. A análise do material coletado revela que há grande diversidade a esse respeito. São 30 os concursos que indicam um programa referente aos conhecimentos exigidos e cinco em que não consta nada a respeito. Os programas examinados são muito distintos: existem os longos e detalhados, e os que aparecem com o formato de tópicos abrangentes; alguns trabalham com conteúdos específicos, outros centram as orientações em termos de habilidades exigidas. Em relação às referências bibliográficas para a execução da prova, elas foram encontradas em menos da metade (37,1%) dos editais, como pode ser observado na Tabela 41.

Tabela 41 – Concursos segundo a organização da bibliografia que oferece – Professores de Língua Portuguesa

Bibliografia	N	%
Não consta bibliografia	22	62,9
Bibliografia para o núcleo comum (formação básica)	4	11,4
Bibliografia específica para profs. de Língua Portuguesa	1	2,8
Bibliografia básica e específica	8	22,9
Total geral	35	100,0

A bibliografia é encontrada em 13 dos 35 editais e, assim como se observou para os programas, é bastante variada quanto à quantidade, tipo e conteúdo. O concurso com a menor bibliografia encontrada é da região Nordeste indica 5 referências apenas. No edital deste concurso encontra-se a referência sobre o conteúdo específico da prova, mas a indicação bibliográfica só existe para a parte de conhecimentos gerais, comum a todos os professores. O que cita a bibliografia mais extensa é da região Sudeste e faz 54 referências, sendo 33 indicações comuns ao conjunto de professores e 21 específicas para os formados em letras. Um concurso da região Sul sugere 53 referências, todas específicas para professores de português. Como se observa a variação é grande e a orientação aos candidatos nem sempre é suficiente.

Verificou-se pouca diferença quanto à organização da bibliografia onde ela é apresentada: quatro editais apresentam apenas uma bibliografia geral destinada a candidatos de todos os cargos abertos no concurso, que englobam professores de disciplinas específicas e outros níveis de ensino²¹. Outros sete editais também apresentam bibliografia geral – voltada para um núcleo comum da prova a ser respondido por todos os professores – que é completada por uma bibliografia específica para cada tipo de docente, no caso, para professores de Língua Portuguesa. Em apenas um edital aparece somente bibliografia específica para docentes nessa disciplina.

O cruzamento das informações referentes à existência de programas e bibliografia mostra que 12 editais apresentam as duas referências para os candidatos, 18 oferecem apenas o programa sobre os conhecimentos exigidos, um traz somente bibliografia. Em quatro editais não consta esse tipo de informação. Vale mencionar que em um deles existe a indicação de que o programa será publicado no Diário Oficial do município, mas nos outros três não há qualquer menção a esse respeito [Tabela 42].

Tabela 42 – Concursos segundo a indicação de programa exigido e indicação bibliográfica – Professores de Língua Portuguesa

Programa do concurso/Bibliografia	Não consta	Indica bibliografia	Total geral
Não consta	4	1	5
Oferece programa	18	12	30
Total geral	22	13	35

Para apresentar a bibliografia mais freqüente para o núcleo comum das provas, optou-se por trabalhar com os 14 editais que compõem o conjunto de concursos para licenciaturas com bibliografia disponível. Esse bloco da bibliografia contava com 250 referências. O Quadro 3 apresenta as referências citadas em três ou mais editais para o núcleo co-

21. Muitos dos editais analisados selecionam profissionais para diferentes cargos, ligados ou não à docência. Nesta parte do relatório, apresentam-se apenas os dados referentes aos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental.

num (conhecimentos gerais ou conhecimentos pedagógicos). Nota-se que apenas 10 referências possuem uma frequência razoável (acima de duas indicações); outras 18 são citadas duas vezes; 222 indicações foram feitas por apenas um concurso. Esses números explicitam a dispersão que existe em relação às bibliografias do núcleo comum dos concursos públicos para professores das licenciaturas.

A leitura do Quadro 3 mostra que as referências mais frequentes foram leis: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 e o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire. Nota-se ainda que entre os dez livros mais citados, quatro são de caráter mais técnico e instrumental da Língua Portuguesa: duas gramáticas, um dicionário e um sobre textos. Duas referências dizem respeito à legislação e nessa lista encontram-se também alguns autores nacionais de repercussão na área da educação no Brasil, como José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti.

Quadro 3

Referências bibliográficas mais citadas para o núcleo comum nos editais analisados – Professores de Língua Portuguesa

REFERÊNCIA ²²	Nº
BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal Nº. 9.394, Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.	8
FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> , 34a. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006. [1996 / 1998 /2000]	6
CUNHA, C. & CINTRA, L. <i>Nova gramática do português contemporâneo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. [2001]	5
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. <i>Novo Aurélio – Século XXI</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.	5
VEIGA, Ilma Passos (org.) <i>Projeto político pedagógico da escola: uma contribuição possível</i> . São Paulo: Papyrus, 1995.	5
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal Nº. 8.069, 1990.	4
GADOTTI, Moacir. <i>História das Idéias Pedagógicas</i> . São Paulo, Ática, 1997. [1999]	4
LIBÂNEO, J C. <i>Didática</i> . São Paulo: Cortez, 1994.[1991 / 1997]	4
BECHARA, E. <i>Moderna Gramática Portuguesa</i> . 37a ed, Ed. Lucerna, 1999. [2000. 2001. 2004]	3
SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. <i>Para entender o texto</i> . São Paulo: Ática, 1990.	3

22. As referências apresentadas nesse relatório aparecem da forma como foram citadas em pelo menos um dos editais. Para realizar um trabalho analítico com elas, foi necessário padronizá-las: alguns editais citavam os autores em ordem inversa; outros, edições diferentes; também foram frequentes as incorreções nos títulos dos livros e mesmo no nome dos autores. As correções necessárias foram realizadas e, quando as edições eram diversas, optou-se por deixar indicado entre parênteses os anos de publicação.

Para a bibliografia específica da área de Língua Portuguesa foram analisados 13 editais e um total de 126 referências bibliográficas e a variedade encontrada nas indicações bibliográficas foi grande. O Quadro 4 mostra as 19 referências da bibliografia específica para professores de Português indicadas por mais de um concurso. Como pode ser visto, duas das obras mais citadas são de cunho instrumental da língua e figuram também entre as mais citadas da bibliografia comum a professores de diferentes áreas e níveis de ensino. Considerando a bibliografia conjunta (núcleo comum e específico) a gramática de CUNHA, C. & CINTRA é citada dez vezes em 9 editais diferentes e o livro *Para entender o texto* de SAVIOLI & FIORIN recebeu um total de oito indicações, assim como a LDB.

Quadro 4

Referências bibliográficas mais citadas para a docência de Língua Portuguesa nos editais analisados

REFERÊNCIA ²³	Nº
CUNHA, C. & CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. [2001]	5
SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. Para entender o texto. São Paulo: Ática, 1990.	5
BECHARA, E. Moderna Gramática Portuguesa. 37a ed, Ed. Lucerna, 1999. [2000. 2001. 2004]	3
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.	5
LIMA, Rocha. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Ed Livraria José Olympio, 1976. [2005]	3
POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.	3
SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.[1986]	3
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez Editora, 1996.[2000]	3
BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev.trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Marfins Fontes, 1992.	2
CÂMARA JR., Joaquim Mattoso da. Manual de Expressão Oral e Escrita. Ed. Vozes, 1970.	2
CÂMARA JR., Joaquim Mattoso da. Estrutura da Língua Portuguesa. Ed. Vozes, 1970.	2
DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.	2
GARCIA, O.M. Comunicação e prosa moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1999. [2004]	2
GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004. [1997]	2
GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 2. ed. São Paulo: Marfins Fontes, 1993.	2
INFANTE, Ulisses. Curso de Gramática Aplicada aos Textos. Ed. Scipione, 2001.	2
KLEIMAN, Angela B Oficina de Leitura: Teoria & Prática. 8ª edição, Campinas, SP., Ed. Pontes, 2001. [1993]	2
KOCH, I.G.V. A coesão textual. São Paulo, Contexto, 2001.	2
LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna. São Paulo: Ática, 1993.	2

Voltando à bibliografia específica para a seleção de professores de Língua Portuguesa, o *PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental*, assim como as duas obras anteriores, foi encontrado em cinco dos editais analisados. Na seqüência do Quadro 4 observam-se outras cinco referências que foram citadas por três concursos cada uma e, mais uma vez, a predominância é de obras técnicas pois nesse grupo encontram-se mais quatro obras relativas à gramática. Completa a relação de obras citadas em mais de dois editais um único livro que aponta as relações entre linguagem, escola e sociedade para a fundamentação de uma prática de ensino da Língua Portuguesa, é o livro *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, de Magda Soares.

23. As referências apresentadas nesse relatório aparecem da forma como foram citadas em pelo menos um dos editais. Para realizar um trabalho analítico com elas, foi necessário padronizá-las: alguns editais citavam os autores em ordem inversa; outros, edições diferentes; também foram frequentes as incorreções nos títulos dos livros e mesmo no nome dos autores. As correções necessárias foram realizadas e, quando as edições eram diversas, optou-se por deixar indicado entre parênteses os anos de publicação.

A análise da lista de autores mais citados revela alguns regionalismos presentes nos concursos que podem gerar distorções de compreensão caso não sejam apontadas. Por exemplo, no Quadro 5, Maria Marta Furlanetto aparece como a autora mais citadas por somar seis indicações. No entanto, um olhar mais cuidadoso sobre os dados aponta que essas seis referências constam de um mesmo edital da região Sul. O mesmo fenômeno se repete em relação às quatro indicações feitas a Vygotsky. Um autor da psicologia sócio-histórica presente entre os sete mais citados em uma bibliografia específica para profissionais da área de letras causa estranheza mas, as quatro indicações desse autor foram feitas pela mesmo concurso, já citado, da região Sul.

Quadro 5

Autores mais citados pelas bibliografias específicas dos concursos analisados para docência em Língua Portuguesa

AUTORES	Nº de citações
FURLANETTO, Maria Marta	6
SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz	6
CUNHA, C. & CINTRA, L.	5
CÂMARA JR., Joaquim Mattoso	4
GERALDI, João Wanderley	4
KOCH, I.G.V.	4
VYGOTSKY, L. S.	4

Como foi dito anteriormente, a indicação de bibliografia para os concursos, em geral, é dividida em dois blocos: um voltado para o núcleo comum da prova que busca avaliar a formação básica docente e outro dirigido especificamente aos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental (parte específica da prova). Do total de 376 referências bibliográficas encontradas, 250 dizem respeito ao núcleo comum e 126 ao específico. Mais de um terço (27,4%) das referências em geral é de conteúdo específico de “Língua Portuguesa” e, na bibliografia específica encontra-se, nessa categoria, mais da metade das indicações (57,1% contra 12,4% na bibliografia do núcleo comum) [Tabela 43].

Uma investigação detalhada da categoria “Língua Portuguesa”, aponta que 78 dos 102 livros nela classificados (76,5%) são obras com conteúdos dirigidos à escola básica e apenas 24 referências (23%) são de conteúdos específicos da área. Esse resultado contrasta fortemente com o observado na distribuição das disciplinas dos cursos de formação inicial de professores de letras, onde os conteúdos específicos da área predominam sobre os dirigidos à escola básica.²⁴ Esse contraste sugere, no que diz respeito aos conteúdos específicos de Língua Portuguesa, que os cursos de formação inicial priorizam os específicos da área enquanto que os concursos centram nos conteúdos que serão ministrados pelos docentes. No entanto, um outro fator a ser considerado é o tipo de biblio-

24. Lembra-se que se registrou 623 disciplinas de conteúdos específicos da área e 64 de conteúdos dirigidos à escola básica nas licenciaturas. Considerando esse universo de 687 disciplinas tem-se 90% na primeira categoria e 10% na segunda.

grafia indicada em cada um desses casos pelos concursos. Com relação as referências agrupadas em *conteúdos dirigidos à escola básica*, cerca de cerca de 30 dos 78 livros são exclusivamente gramáticas e dicionários. Considerando outros livros com o mesmo caráter instrumental, como por exemplo: *Manual de Expressão Oral e Escrita* de Câmara Jr. ou o *Novo guia ortográfico* de Celso Pedro Luft chega-se a 40 indicações nessa linha que representam mais da metade dos voltados para os conteúdos da escola básica. Obras dessa natureza são, sem dúvida, essenciais para o trabalho do professor de Português, no entanto, a proporção com que aparecem nos concursos evidencia o domínio de livros instrumentais sobre a indicação de obras mais reflexivas sobre a língua.

Chama a atenção o fato de não ter sido indicado em nenhuma bibliografia sugerida pelos concursos um livro de literatura, nem nacional, nem estrangeira. É certo que os candidatos não deverão usar diretamente em suas salas de aula livros de literatura indicados por concursos públicos mas, poderia ser interessante verificar a compreensão dos futuros professores a respeito de obras literárias importantes. Por outro lado, não se pode omitir que livros importantes para a reflexão da área, como *A Estética da Criação Verbal* de Bakhtin, estão presentes, ainda que em menor escala.

Ainda sobre a bibliografia específica a categoria “Fundamentos específicos das disciplinas” contribui com uma quantidade expressiva de referências, 19,8%, e é coerente que na bibliografia do núcleo comum apareça apenas 1,6% das referências.

No núcleo comum das sugestões bibliográficas dos concursos a categoria “Fundamentos gerais da educação” predomina (32%) seguida por currículo e avaliação (25%). A legislação também tem um peso considerável, 13,6%, nos programas de seleção profissional para professor.

Não surpreende que as indicações bibliográficas ligadas a fundamentos gerais da educação sejam mais frequentes na bibliografia do núcleo comum (32%) que não apresenta nenhuma referência sobre didáticas específicas. Por outro lado, esta categoria está representada na bibliografia específica com apenas 4,7% registros [Tabela 43].

Tal como mencionado anteriormente, a região Sudeste é a que apresenta maior quantidade de citações bibliográficas (140, equivalente a 37% do total). Em seguida, as regiões Norte e Sul comparecem com quase 30% das referências cada, e o Nordeste, com apenas 5% [Tabela 44]. Tal frequência contrasta com o fato dessa região ser a que contou com o maior conjunto dos editais analisados (32%)²⁵

Seguindo a mesma tendência da distribuição geral, na maior parte das regiões do Brasil os concursos indicaram bibliografia com a predominância de referências na área de domínio dos professores selecionados, no caso, Língua Portuguesa [Tabela 44]. A região Sul apresenta distribuição semelhante a encontrada no total geral, mas destaca-se por indicar mais referências ligadas aos fundamentos específicos das disciplinas (12,7%

25. A região Centro-Oeste não apresenta nenhum edital com indicação bibliográfica.

Tabela 43 – Categorias de análise segundo a organização da bibliografia – Concursos para docência em Língua Portuguesa

Bibliografia	Específica		Núcleo comum		Total	
	N	%	N	%	N	%
Fundamentos gerais da Educação	10	7,9%	80	32,0%	90	23,9%
Fundamentos específicos das disciplinas	25	19,8%	4	1,6%	29	7,7%
Legislação	0	0,0%	34	13,6%	34	9,0%
Currículo, planejamento e avaliação	9	7,1%	64	25,6%	73	19,4%
Didáticas específicas, Metodologia e Práticas Pedagógicas	6	4,7%	0	0,0%	6	1,6%
Língua Portuguesa	72	57,1%	31	12,4%	103	27,4%
Alfabetização	1	0,8%	1	0,4%	2	0,5%
Matemática	0	0,0%	8	3,2%	8	2,1%
EJA	0	0,0%	5	2,0%	5	1,4%
Educação Especial	0	0,0%	5	2,0%	5	1,4%
Outros Saberes	3	2,4%	18	7,2%	21	5,6%
Total geral	126	100,0%	250	100,0%	376	100,0%

Tabela 44 – Categorias de análise segundo a região – Concursos para docência em Língua Portuguesa

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Total geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamentos gerais da Educação	23	21,5%	2	10,5%	38	27,2%	27	24,6%	90	23,9%
Fundamentos específicos das disciplinas	6	5,6%	1	5,3%	8	5,7%	14	12,7%	29	7,7%
Legislação	10	9,3%	1	5,3%	14	10,0%	9	8,2%	34	9,0%
Currículo, planejamento e avaliação	25	23,5%	5	26,3%	28	20,0%	15	13,6%	73	19,4%
Didáticas específicas, Metodologia e Práticas Pedagógicas	0	0,0%	0	0,0%	4	2,9%	2	1,8%	6	1,6%
Língua Portuguesa	38	35,5%	8	42,0%	22	15,7%	35	31,8%	103	27,5%
Alfabetização	1	0,9%	1	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	0,5%
Matemática	0	0,0%		0,0%	8	5,7%	0	0,0%	8	2,1%
EJA	0	0,0%	1	5,3%	3	2,1%	1	0,9%	5	1,3%
Educação Especial	1	0,9%	0	0,0%	3	2,1%	1	0,9%	5	1,3%
Outros Saberes	3	2,8%	0	0,0%	12	8,6%	6	5,5%	21	5,6%
Total geral	107	100,0%	19	100,0%	140	100,0%	110	100,0%	376	100,0%

contra cerca de 6% das demais regiões). Apenas na região Sudeste a categoria com maior percentual de indicações bibliográficas foi “Fundamentos Gerais da educação” (27,2%), resultado que indica certa ênfase no núcleo comum da prova de seleção. Outra peculiaridade da região Sudeste foi um dos concursos incluir no núcleo comum referências específicas da

área de Matemática. O Norte e o Nordeste concentram as referências bibliográficas na área de Língua Portuguesa (35,5% e 42% respectivamente), seguida por “currículo, planejamento e avaliação” (23,5% e 26,3%). Cabe ressaltar que referências voltadas à “Didáticas específicas, metodologia e práticas pedagógicas” representam apenas 2,9% da bibliografia do Sudeste, 1,8% do Sul e inexistem nas regiões Norte e Nordeste.

5.2 TENDÊNCIAS ENCONTRADAS NA ANÁLISE DE PROVAS DOS CONCURSOS ESTUDADOS

Na análise de provas realizadas para a seleção de professores das séries iniciais verificou-se grande variação no número de questões utilizadas por prova: há provas desde provas com 30 questões objetivas mais duas discursivas, até aquelas que apresentam 80 perguntas objetivas e quatro dissertativas. No entanto, uma boa parte dos concursos apresenta uma prova com 40 questões. Também não é constante o número de alternativas por questão: podem ser quatro ou cinco dependendo do concurso e, há casos de uma prova inteira composta apenas com afirmações para que se classifique se estão certas ou erradas.

Além dessa variação, as notas de corte também divergem de concurso para concurso. Há casos em que as notas de corte revelam pouca exigência no rendimento dos candidatos. Por exemplo, em um deles, que consta de uma prova objetiva de 40 questões (40 pontos) e uma redação (10 pontos), exige-se a pontuação mínima de 30% (12 acertos) na prova, e o mínimo de três pontos na redação. Outro exemplo seria de um concurso que se apresenta com uma prova de apenas 30 itens objetivos dos quais é preciso acertar pelo menos 15, e mais duas questões dissertativas, corrigidas numa escala de 0 a 10 cada uma, e o candidato precisa atingir 5 pontos na média aritmética das duas. Assim, a análise mais detalhada dos editais dos concursos permite questionar a suficiência qualitativa de alguns deles na seleção de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

As provas objetivas são apresentadas em duas partes: a de conhecimentos gerais, que diz respeito à formação básica geral de professores, e a de conhecimentos específicos, no caso, próprios para professores Língua Portuguesa. A parte de conhecimentos gerais possui principalmente questões sobre legislação, seguidas das que tratam de projeto político-pedagógico e de avaliação. A maior parte dos itens de avaliação é fundamentada nos textos de Jussara Hoffmann e nenhum deles aborda a questão de forma a articular teoria e prática. Por exemplo, um tema como Projeto Pedagógico é relevante na seleção de professores na medida em que podem averiguar se a concepção do candidato sobre planejamento escolar envolve uma análise da realidade escolar e um conhecimento das condições dos alunos. O exemplo abaixo mostra como na maioria das vezes a abordagem dos temas é tão teórica que descaracteriza os aspectos centrais que poderiam ser relevantes na seleção de um professor:

Exemplo 1:

O planejamento educacional baseado na abordagem dialógica enfatiza a

- (A) subjetividade, a dimensão individual, a organização e o pragmatismo.
- (B) dimensão institucional e as condições estruturais de natureza econômica do sistema educacional.
- (C) eficiência individual de todos os que participam do sistema, a dimensão subjetiva e a orientação determinista.
- (D) dimensão grupal ou holística e os princípios de totalidade, contradição, práxis e transformação do sistema educacional.

O próximo exemplo apresenta um item que procura abordar a mesma questão de forma mais articulada, apesar das alternativas criadas não exigirem uma análise por parte do candidato (e revelarem um descuido com a parte técnica, como o tamanho das alternativas e a facilidade de exclusão). Mesmo assim esse tipo de item é menos freqüente que o apresentado no Exemplo 1.

Exemplo 2:

A respeito de gestão, planejamento, currículo e suas relações com o Projeto Político Pedagógico (PPP), assinale a opção correta.

- (A) Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) lança a proposta segundo a qual todo educador deveria estimular os estudantes a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.
- (B) Ao se elaborar uma proposta pedagógica, não há necessidade de diagnóstico.
- (C) No PPP, a parte que envolve a ação corresponde ao momento em que se levanta o perfil da comunidade na qual os alunos estão inseridos.
- (D) O PPP deve ser realizado de forma individual.
- (E) O PPP é a chave da gestão escolar, a cada ano ele deve ser revisto e, em alguns casos, reformulado. Só da prática surgem novas idéias, que, por sua vez alimentam novas práticas e assim sucessivamente.

Um aspecto recorrente nas provas de seleção de professores são questões ligadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que se firmaram como documentos de referência na área. Por outro lado, temas ligados a fundamentos teóricos da educação, teorias pedagógicas ou didáticas são pouco cobrados nos itens das provas. Embora constem nas bibliografias indicadas referências interessantes e atualizadas sobre esses assuntos, as

questões nesta área também não se aproximam de uma investigação da apropriação docente desses temas. De um modo geral se atém a solicitar uma identificação de forma superficial de autores, como pode ser visto no exemplo a seguir. Esse item inclui, inclusive, uma “pegadinha” ao abordar um tema atualmente desenvolvido e difundido por Hernández – trabalhos por projetos – da perspectiva do começo do século XX com Dewey.

Exemplo 3:

A discussão sobre a Pedagogia de Projetos não é nova. Surgiu no início do século com o título de “Pedagogia Ativa”, teve como autor:

- (A) César Coll.
- (B) John Dewey.
- (C) João Amós Comênio.
- (D) Fernando Hernández.
- (E) William H. Kilpatrick.

Com relação à parte específica das provas, em torno de 60% dos itens são de conteúdo de Língua Portuguesa vinculados à escola básica, dentre eles são cobrados basicamente interpretação de texto e gramática. As questões buscam verificar o conhecimento do candidato, trata-se de exercícios sobre esses conteúdos e não reflexões sobre os mesmos ou sobre como ou por que abordá-los em situação de ensino. A avaliação desses itens mostra que em sua maior parte são itens diretos, bem formulados e, em alguns casos, aparecem articulando gramática e interpretação de texto. Outro conteúdo presente em todas as provas é lingüística. Em número bem menos expressivo aparecem itens sobre teoria literária e literatura. Apenas uma das provas analisadas revelou um equilíbrio entre questões de gramática normativa, interpretação de texto e literatura. São poucos os concursos que incluem autores importantes da literatura clássica brasileira.

Praticamente não existem questões objetivas que articulem conhecimentos da área e prática docente. Algumas questões tentam propor algo nessa direção, mas não atingem seu objetivo, como pode ser observado no Exemplo 4: o enunciado menciona uma situação de ensino, no entanto, para responder a questão, basta o conhecimento sobre aspectos da linguagem verbal.

Exemplo 4:

(após o texto de uma crônica de Rubem Braga)

Imaginando-se que esta crônica seja trabalhada numa sala de aula, entre adolescentes, alguns aspectos da utilização da linguagem verbal poderiam ser explorados, a partir de sua representação no texto, tais como:

- I. Tratamento pronominal.
- II. Adequação do discurso ao interlocutor.

III. Denotação e conotação.

IV. Discurso direto e indireto.

Satisfaz o enunciado o que está em

- (A) I, II, III e IV.
- (B) I, II e III, somente.
- (C) II, III e IV, somente.
- (D) I, III e IV, somente.
- (E) I, II e IV, somente.

Ao comparar a presença de questões nas provas, segundo as categorias de análise utilizadas na distribuição das disciplinas nos currículos dos cursos de Licenciatura de Letras- Língua Portuguesa, vê-se que há nas avaliações dos concursos, uma tendência inversa: enquanto no conjunto de disciplinas propostas nos cursos verifica-se um peso maior em “conteúdos específicos da área de Letras”, nos concursos a cobrança recai muito mais sobre “conteúdos dirigidos à escola básica”, que são, de fato, aqueles que serão ministrados pelos professores.

Vale um comentário à parte de uma das provas analisadas que conta com o subsídio de uma bibliografia atualizada que prioriza uma concepção de língua, linguagem e texto com base na lingüística da análise do discurso e dos gêneros textuais e apresenta questões bem elaboradas para avaliar o conhecimento dos conteúdos de acordo com as tendências de ponta da área. No entanto, essa prova transparece um excesso de sofisticação teórica e conceitual própria da academia universitária que parece estar muito distante do universo dos professores e mesmo das necessidades das séries finais da escola fundamental. Apesar da qualidade da prova, parece não ser este o melhor caminho para selecionar professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

A análise das provas dos concursos indica que os conteúdos básicos de gramática, leitura e interpretação de texto são verificados no momento da seleção de professores. Aspectos mais amplos da língua, como lingüística e análise literária, que são importantes na formação geral do professores e refletem o domínio que ele tem sobre sua área de conhecimentos estão presente em menor escala. A verificação do domínio da literatura parece ser o ponto mais frágil das provas de seleção de professores de Português para o Ensino fundamental. Os autores clássicos da nossa literatura costumam ser apresentados aos alunos no ensino médio, mas a literatura é um dos pontos centrais do currículo de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Outro aspecto que deixa muito a desejar diz respeito a investigação da condição didática e metodológica dos candidatos a professores, uma vez que não são averiguadas pelas questões o reconhecimento de práticas pedagógicas interessantes, de objetivos de diferentes práticas, de abordagens didáticas dos conteúdos da área, e de concepções de ensino e aprendizagem.

Capítulo III – Licenciatura em Matemática

1 CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA NO BRASIL

A análise apresentada a seguir oferece um panorama dos cursos de licenciatura em Matemática nos últimos anos e serviu de base para a composição do conjunto de cursos selecionados para o estudo dos currículos de formação inicial de professores desta disciplina para as séries finais do ensino fundamental.

1.1 Panorama institucional

Considera-se nesta análise os cursos denominados “Matemática” (bacharelado e licenciatura) e “Formação de professores de Matemática”, na sinopse estatística do MEC.

De acordo com os dados obtidos no INEP²⁶, é possível destacar que:

- Um total de 631 cursos que formavam licenciados em Matemática, envolviam cerca de 73,5 mil estudantes matriculados [Tabelas 45 e 46];
- As instituições públicas eram responsáveis por 53,4% dos cursos oferecidos e as privadas (46,6%);
- Dentre as instituições públicas, verificou-se que as instituições estaduais oferecem nesta área mais cursos (27,1%) do que as instituições federais (22,7%);
- No setor privado, observou-se praticamente o mesmo percentual de cursos oferecidos pelas instituições particulares e pelas comunitárias/confessionais/filantrópicas: 23,5% e 23,1%, respectivamente.

26. Os dados utilizados encontram-se no site do INEP em “Sinopse Estatística da Educação Superior – 2006” – Endereço eletrônico – <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Cabe ainda destacar que, na sinopse estatística, não havia dados sobre os cursos de graduação segundo a unidade federativa.

Tabela 45 – Número e percentual de cursos em Matemática-licenciatura, segundo a categoria administrativa das IES – 2006

Categoria Administrativa	Formação de professor de Matemática		Matemática: bacharelado e licenciatura		Total		
	Nº Cursos	%	Nº Cursos	%	Nº Cursos	%	
Pública	Federal	111	19,6	32	50,0	143	22,7
	Estadual	162	28,5	9	14,1	171	27,1
	Municipal	22	3,9	1	1,6	23	3,6
Privada	Particular	137	24,2	11	17,2	148	23,5
	Comun/Confes/Filant	135	23,8	11	17,2	146	23,1
Total	567	100,0	64	100,0	631	100,0	

Fonte: MEC/INEP/DAES

Tabela 46 – Número e percentual de alunos matriculados em Matemática-licenciatura, segundo a categoria administrativa das IES – 2006

Categoria Administrativa		Formação de professor de Matemática		Matemática: bacharelado e licenciatura		Total	
		Nº Alunos	%	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%
Pública	Federal	9.353	15,8	8.226	57,7	17.579	23,9
	Estadual	17.450	29,5	1.970	13,8	19.420	26,4
	Municipal	3.702	6,2	133	0,9	3.835	5,2
Privada	Particular	12.784	21,6	2.637	18,5	15.421	21,0
	Comun/Confes/Filant	15.965	26,9	1.294	9,1	17.259	23,5
Total		59.254	100,0	14.260	100	73.514	100,0

Fonte: MEC/INEP/DAES

1.2 NÚMERO DE CURSOS E DE ALUNOS MATRICULADOS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NOS ANOS DE 2001, 2004 E 2006

A comparação dos dados referentes ao número de cursos entre os anos de 2001 a 2006²⁷ apontou para um crescimento de 45,7%. Cabe ressaltar que essa expansão ocorreu principalmente entre os anos de 2001 e 2004, uma vez que o percentual de aumento no número desses cursos entre 2004 e 2006 foi de apenas 10,3% [Tabela 47].

Quanto ao número de alunos matriculados observou-se que sua expansão foi mais modesta do que o crescimento do número de cursos. Tomando por base o ano de 2001 verificou-se em 2006 um acréscimo de 24,4% das matrículas nos cursos de licenciatura em Matemática. Esse resultado indica que a demanda por matrícula foi menor do que a expansão dos cursos no mesmo período. No período entre 2004 e 2006, por exemplo, nota-se uma elevação bem discreta no número alunos matriculados (3,7%).

A análise comparativa entre os anos de 2001, 2004 e 2006, segundo a categoria administrativa [Tabelas 47 e 48], permite observar que o maior crescimento nesse período ocorreu nas IES particulares, tanto em relação ao número de cursos como ao número de alunos. No caso de Matemática, as IES privadas ganharam mais espaço que as demais tanto no número de cursos (51,5% de crescimento), como no de matrículas (crescimento de 25,2%).

No que diz respeito à organização acadêmica das IES os registros de 2001, 2004 e 2006 mostram que, de um modo geral, os cursos aumentaram em todos os tipos de instituições superiores. No entanto, é significativo que a licenciatura em Matemática tenha se beneficiado da criação de faculdades isoladas e institutos superiores de educação (ISE), que apresentaram crescimento bem superior às demais modalidades institucionais (147,5%). Ainda que o número de alunos dos Centros de Educação Tecnológica não seja expressivo, cabe apontar que eles apre-

27. Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior anos 2001, 2004 e 2006, INEP.

Tabela 47 – Cursos de Formação de professores em Matemática e respectivas matrículas nos anos de 2001, 2004 e 2006, segundo a categoria administrativa das IES

Licenciaturas Matemática		Nº de cursos	Nº de alunos	
2001	Pública	Federal	115	19.404
		Estadual	114	11.767
		Municipal	10	1.825
	Privada	Particular	90	12.593
		Comun/Confes/Filant	104	13.516
	Total		433	59.105
2004	Pública	Federal	149	18.482
		Estadual	164	17.606
		Municipal	19	3.390
	Privada	Particular	113	13.725
		Comun/Confes/Filant	127	17.655
	Total		572	70.858
2006	Pública	Federal	143	17.579
		Estadual	171	19.420
		Municipal	23	3.835
	Privada	Particular	148	15.421
		Comun/Confes/Filant	146	17.259
	Total		631	73.514

sentaram forte decréscimo no número de matrículas, perderam 69,4% dos alunos inscritos em relação a 2001 e 51,7% dos cursos em relação a 2004 [Tabela 48].

Tabela 48 – Crescimento dos cursos de licenciatura em Matemática e respectivas matrículas em 2001, 2004 e 2006, segundo a organização acadêmica das IES

Organização Acadêmica	Ano	Cursos		Alunos matriculados	
		Nº	%	Nº	%
Universidades	2001	335		43.989	
	2004	397	18,5	51.687	17,5
	2006	433	29,3	52.041	18,3
Centros Universitários	2001	34		4.447	
	2004	54	58,8	7.842	76,3
	2006	59	73,5	7.653	72,1
Faculdades Integradas	2001	21		2.659	
	2004	23	9,5	2.827	6,3
	2006	26	23,8	3.071	15,5
Fac isoladas, escolas e ISE	2001	40		4.870	
	2004	69	72,5	7.529	54,6
	2006	99	147,5	9.787	101,0
CET	2001	3		3.140	
	2004	29	866,7	973	-69,0
	2006	14	366,7	962	-69,4

1.3 RESULTADOS NO ENADE²⁸

Apenas para complementar a caracterização dos cursos de licenciatura em Matemática, apresentam-se alguns dados sobre o desempenho dos mesmos no ENADE, ainda que os resultados não tenham entrado como critério de composição da amostra.

Em 2005, os cursos de Matemática foram avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Participaram dessa avaliação 457 instituições, nessa área.

Na avaliação dos cursos observou-se que:

- 46,6% dos cursos obtiveram conceito 3 (numa escala de 1 a 5) e o conceito 4 foi alcançado por 11,2% deles [Tabela 49];
- 3,5% das instituições registraram o conceito máximo. Por outro lado, receberam conceitos 1 ou 2 cerca de 11% do total de IES participantes;
- 28% das instituições não obtiveram conceito, uma vez que na maioria desses cursos ainda não havia alunos concluintes, ou o número de participantes era muito baixo;
- no caso dos conceitos 4 e 5, destacaram-se as instituições federais, com 44,3%, em contraposição às IES privadas, cujo percentual nesses níveis não ultrapassou 7,2%;
- as instituições municipais e privadas registraram os mais altos percentuais de cursos com conceito 1 ou 2.

Tabela 49 – Cursos de Matemática por categoria administrativa da IES, segundo o conceito obtido no ENADE 2005

Categoria Administrativa/Conceito		1	2	3	4	5	sc	Total
Federal	N	1	2	25	23	8	11	70
	%	1,4	2,9	35,7	32,9	11,4	15,7	100,0
Estadual	N	1	7	34	10	7	44	103
	%	1,0	6,8	33,0	9,7	6,8	42,7	100,0
Municipal	N		7	13			1	21
	%	0,0	33,3	61,9	0,0	0,0	4,8	100,0
Privada	N	1	30	141	18	1	72	263
	%	0,4	11,4	53,6	6,8	0,4	27,4	100,0
Total	N	3	46	213	51	16	128	457
	%	0,7	10,1	46,5	11,2	3,5	28,0	100,0

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE 2005

Com relação à organização acadêmica destaca-se que:

- as universidades apresentaram maior percentual de cursos que alcançaram conceito 4 e 5 (14,6% e 5,7%, respectivamente) [Tabela 50], embora este percentual não possa ser considerado tão alto assim;
- as faculdades, escolas e institutos superiores não alcançaram os conceitos 4 e 5.

28. As informações referentes aos resultados obtidos no ENADE pelos cursos de Matemática em 2005 foram retiradas do Relatório Síntese, disponibilizado no endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br/superior/enade/2005/relatorios.htm>

Tabela 50 – Cursos de Matemática por organização acadêmica da IES, segundo o conceito obtido no ENADE 2005

Organização Acadêmica / Conceito		1	2	3	4	5	sc	Total
Universidades	N	2	18	116	41	16	88	281
	%	0,7	6,4	41,3	14,6	5,7	31,3	100,0
Centros Universitários	N		9	32	2		12	55
	%	0,0	16,4	58,2	3,6	0,0	21,8	100,0
Faculdades Integradas	N	1	17	61	6		21	106
	%	0,9	16,0	57,6	5,7	0,0	19,8	100,0
Fac, escolas e ISE	N		1	4			6	11
	%	0,0	9,1	36,4	0,0	0,0	54,5	100,0
Centros de Educação Tecnológica	N		1		2		1	4
	%	0,0	25,0	0,0	50,0	0,0	25,0	100,0
Total	N	3	46	213	51	16	128	457
	%	0,7	10,1	46,5	11,2	3,5	28,0	100,0

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE 2005

2 A AMOSTRA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: CARACTERÍSTICAS

A seleção dos cursos de Matemática para este estudo obedeceu a critérios de localização por *região* (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul); *categoria administrativa* (pública – estadual; federal ou municipal – e privada: particular ou comunitária confessional); e *organização acadêmica* (universidade, centro universitário, faculdade integrada, faculdade isolada ou institutos superiores de educação). O conjunto dos cursos foi composto de modo a respeitar minimamente a distribuição de cursos pelo país de acordo com as referidas variáveis. A coleta dos dados foi realizada por meio da colaboração direta das instituições de ensino superior, bem como pela pesquisa da estrutura curricular de alguns cursos, disponível na internet.

O conjunto analisado foi composto por 31 cursos de Matemática, distribuídos pelas diversas regiões. A maior parte dos cursos selecionados está localizada na região Sudeste (42%), seguida da Nordeste e da Sul, com 16,1% cada. As regiões Norte e Centro-Oeste são as que apresentam menor número de cursos no país, e também nesta amostra, como se observa na Tabela 51.

No que se refere à categoria administrativa, verifica-se a predominância de cursos de instituições privadas (48,4%). No total, a distribuição entre as públicas federais e estaduais é semelhante, sendo de 25,8% e 22,6%, respectivamente. As municipais têm expressão diminuta [Tabela 52].

A maioria dos 31 cursos estudados era oferecida em universidades: 74,2%.

Tabela 51 – Distribuição das Licenciaturas estudadas, segundo a região

Região	Matemática	
	N	%
Norte	4	12,9
Nordeste	5	16,1
Sudeste	13	42,0
Sul	5	16,1
Centro-oeste	4	12,9
Total	31	100,0

Tabela 52 – Cursos amostrados, segundo a região e a categoria administrativa das IES – Licenciatura: Matemática

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Federal	2	50,0	1	20,0	3	23,1	1	20,0	1	25,0	8	25,8
Estadual	2	50,0	1	20,0	2	15,4	1	20,0	1	25,0	7	22,6
Municipal	0	0,0	0	0,0	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	3,2
Privada	0	0,0	3	60,0	7	53,8	3	60,0	2	50,0	15	48,4
Total	4	100,0	5	100,0	13	100,0	5	100,0	4	100,0	31	100,0

3 A COMPOSIÇÃO DAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Nas grades curriculares dos cursos de Matemática, foram listadas 1.228 disciplinas (1.128 obrigatórias²⁹ e 100 optativas). Efetuou-se, então, um agrupamento de modo a verificar o que se propõe como formação de professores dessa área nos currículos das instituições de ensino superior.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados das grades curriculares dos cursos de Matemática pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias oferecidas pelas IES concentra-se em duas categorias [Gráfico 5]: “Conhecimentos específicos da área” e “Conhecimentos específicos para a docência”, 32,1% e 30%, respectivamente. Das demais categorias de análise propostas, 14,7% dizem respeito a: “Outros saberes” – que, como dito, englobam os temas transversais, novas tecnologias e, no caso da Matemática, as disciplinas de Física e Química (9,2%), “Fundamentos teóricos” (13,3%), subdividido em “Sistemas educacionais” (3,6%), “Pesquisa e TCC” (4,6%) e “Atividades complementares” (5,1%). Embora a proporção de disciplinas relativas a conhecimentos específicos

29. Desse cômputo foram excluídos os estágios.

da área e conhecimentos específicos para a docência se equilibrem melhor nas licenciaturas em Matemática do que nas outras licenciaturas estudadas (Letras e Ciências Biológicas), verifica-se que em termos de **número de horas** dedicadas a cada uma dessas categorias, há maior proporção de horas aula dedicadas às disciplinas relativas a conhecimentos especializados da área. Também observa-se menor proporção em número de horas para “conhecimentos específicos para a docência”, do que o número de disciplinas, e menor número de horas, proporcionalmente para Pesquisa e TCC [Gráfico 6 e Tabela 53]. Observa-se também que apenas 0,7% das disciplinas nesta licenciatura são destinados às “Modalidades e nível de ensino específicos” [Gráfico 5]

Gráfico 5

Distribuição percentual das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise – Licenciatura: MATEMÁTICA

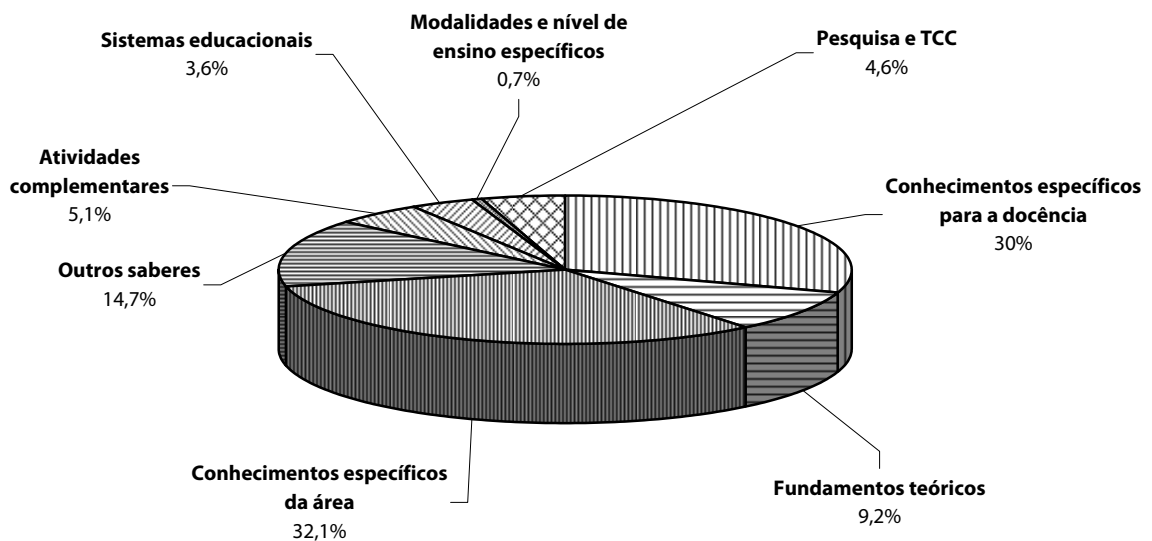
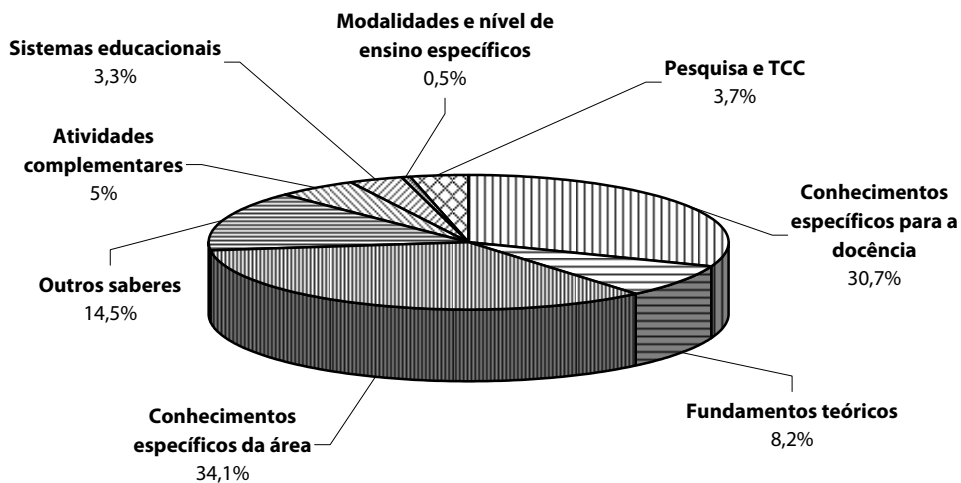


Gráfico 6

Distribuição percentual da carga horária das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise – Licenciatura: MATEMÁTICA



Detalhando mais a questão, a Tabela 53 mostra a distribuição de carga horária das disciplinas em cada sub-categoria de análise e a sua frequência simples em relação ao total. Em termos de carga horária, proporcionalmente, Didática Geral ocupa 1,6% do tempo dessa licenciatura, conhecimentos dirigidos à escola básica, 18,5%, conhecimentos aprofundados específicos da área disciplinar, 34,1%. Interessante é notar que, Pesquisa e TCC ocupam 3,7% do tempo do curso, menos horas do que Atividades complementares (5%) que contemplam rótulos como “Atividades acadêmico científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes”.

No que se refere aos “Sistemas Educacionais”, que já representam muito pouco no total de horas oferecidas (3,3%), vale destacar que desse percentual 2,0% corresponde à “Estrutura e funcionamento do ensino”, com 0,7% das horas são dedicadas a “Currículo”, 0,5% a “Gestão escolar” e 0,1% a “Ofício docente”. Apesar de disciplinas relacionadas a esses temas serem importantes na formação de professores, nota-se que os cursos de Licenciatura em Matemática ainda não incorporaram em suas matrizes curriculares um número de horas maior quanto a aspectos importantes para a formação de profissionais que vão atuar nas

Tabela 53 – Carga horária de disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas – Licenciatura: Matemática

Categorias		Carga horária		Disciplinas	
		Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	5.380	6,6	85	7,5
	Didática geral	1.307	1,6	19	1,7
	Subtotal	6.687	8,2	104	9,2
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1.644	2,0	25	2,2
	Currículo	554	0,7	8	0,7
	Gestão escolar	392	0,5	6	0,5
	Ofício docente	100	0,1	2	0,2
	Subtotal	2.690	3,3	41	3,6
Conteúdos específicos da área		27.707	34,1	361	32,1
Formação específica para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	15.088	18,5	204	18,1
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	8.551	10,5	116	10,3
	Saberes relacionados à tecnologias	1.356	1,7	18	1,6
	Subtotal	24.995	30,7	338	30,0
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	401	0,5	7	0,6
	EJA	40	0,0	1	0,1
	Subtotal	441	0,5	8	0,7
Outros saberes		11.766	14,5	166	14,7
Pesquisa e TCC		3.027	3,7	52	4,6
Atividades complementares		4.039	5,0	58	5,1
Total		81.352	100,0	1.128	100,0

escolas de ensino fundamental e médio. No caso da avaliação educacional, por exemplo, que é problema enfrentado no dia a dia das escolas, e que é um tema discutido pelos resultados das avaliações externas relativos a essa disciplina (SAEB, SARESP, ENEM, PISA) e aos baixos índices apresentados nessas avaliações, ela não consta nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática. Avaliar alunos não é questão trivial para educadores. Exige formação e discussão. Porém, os licenciandos em Matemática não recebem esta formação, pelo que se constatou neste estudo.

Observa-se ainda, que, nem todas as instituições apresentam disciplinas relacionadas à “Pesquisa e TCC”, o que é preocupante, considerando que atualmente a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso é item obrigatório para a obtenção do diploma de licenciado em Matemática.

Observando o conjunto de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos [Tabela 54], verifica-se que tal conjunto privilegia os “Conhecimentos específicos da área” (42%), seguidos de “Outros saberes” (25%) e, depois, “Conhecimentos específicos para a docência” (22%). Na primeira categoria, têm-se como exemplos: “Corpos e Extensões”, “Programação não Linear” e “Espaços Métricos”. Na segunda categoria, aparecem como

Tabela 54 – Disciplinas optativas, segundo as categorias e sub-categorias de análise – Licenciatura: Matemática

		N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	6	6,0
	Subtotal	6	6,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	0	0,0
	Currículo	0	0,0
	Gestão escolar	0	0,0
	Ofício docente	0	0,0
	Subtotal	0	0,0
Conhecimentos específicos da área		42	42,0
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	9	9,0
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	11	11,0
	Saberes relacionados à tecnologias	2	2,0
	Subtotal	22	22,0
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	1	1,0
	Subtotal	1	1,0
Outros saberes		25	25,0
Pesquisa e TCC		4	4,0
Total		100	100,0

optativas matérias como: “Ecologia e Poluição”, “Matemática e Meio Ambiente”, “Inglês Técnico I” e “Física Experimental III” e na terceira, “Matemática discreta” e “Teoria dos conjuntos”

Ao relacionar a distribuição das disciplinas agrupadas nas categorias com as regiões do país, verifica-se que há uma pequena variação entre elas. Como se observa na Tabela 55, as regiões Nordeste e Centro-Oeste são as que possuem menor percentual em “Conhecimentos específicos para a docência”, ao passo que a Norte e a Sul são as que mais apresentam esse conjunto de disciplinas. Por outro lado, quando se compara essa categoria e a de “Conhecimento específicos da área”, nota-se que são as regiões Sul e Sudeste aquelas registram uma distribuição com maior equilíbrio. Já a região Norte é a única em que as disciplinas relativas a formação específica para a docência superam aquelas específicas da área. O Nordeste destaca-se por ter um percentual ligeiramente superior em relação aos “Sistemas Educacionais” (5,9%). No interior desta categoria, chama a atenção que, no Centro-Oeste, não há registro de disciplinas direcionadas ao “Currículo”, à “Gestão escolar” e ao “Ofício docente”.

Tabela 55 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por região
Licenciatura: Matemática

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Fundamentos teóricos	Fundamentos	11	6,9	15	8,1	34	7,2	11	6,3	14	10,4	85	7,5
	Didática Geral	4	2,5	3	1,6	8	1,7	1	0,6	3	2,2	19	1,7
	Subtotal	15	9,4	18	9,7	42	8,8	12	6,9	17	12,7	104	9,2
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	2	1,3	4	2,2	10	2,1	4	2,3	5	3,7	25	2,2
	Currículo	1	0,6	3	1,6	3	0,6	1	0,6	0	0,0	8	0,7
	Gestão escolar	1	0,6	3	1,6	1	0,2	1	0,6	0	0,0	6	0,5
	Ofício docente	0	0,0	1	0,5	1	0,2	0	0,0	0	0,0	2	0,2
Subtotal	4	2,5	11	5,9	15	3,2	6	3,4	5	3,7	41	3,6	
Conhecimentos específicos da área	37	23,3	67	36,3	157	33,1	55	31,4	45	33,6	361	32,1	
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	32	20,1	29	15,7	87	18,3	32	18,3	24	17,9	204	18,1
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	22	13,8	13	7,0	49	10,3	27	15,4	5	3,7	116	10,3
	Saberes relacionados à tecnologias	3	1,9	3	1,6	9	1,9	2	1,1	1	0,7	18	1,6
	Subtotal	57	35,9	45	24,4	145	30,5	61	34,9	30	22,4	338	30,0
	Educação especial	1	0,6	1	0,5	2	0,4	2	1,1	1	0,7	7	0,6
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	EJA	0	0,0	0	0,0	1	0,2	0	0,0	0	0,0	1	0,1
	Subtotal	1	0,6	1	0,5	3	0,6	2	1,1	1	0,7	8	0,7
	Outros saberes	27	17,0	23	12,4	74	15,6	18	10,3	24	17,9	166	14,7
Pesquisa e TCC	8	5,0	11	5,9	17	3,6	12	6,9	4	3,0	52	4,6	
Atividades Complementares	10	6,3	9	4,9	22	4,6	9	5,1	8	6,0	58	5,1	
Total	159	100,0	185	100,0	475	100,0	175	100,0	134	100,0	1128	100,0	

As IES estaduais têm a maior proporção de disciplinas dedicadas aos conhecimentos aprofundados da área disciplinar (35,8%) em relação às demais, apresentando maior proporção de disciplinas com conteúdos para a escola básica do que as federais e as privadas, porém, menor proporção de disciplinas relativas a Didática Especial, Metodologias e práticas de ensino [Tabela 56].

Tabela 56 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por dependência administrativa* – Licenciatura: Matemática

		Federal		Estadual		Privada		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	22	7,4	13	5,6	47	8,4	82	7,5
	Didática geral	5	1,7	4	1,7	9	1,6	18	1,7
	Subtotal	27	9,1	17	7,3	56	10,0	100	9,2
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	7	2,3	5	2,2	13	2,3	25	2,3
	Currículo	1	0,3	1	0,4	6	1,1	8	0,7
	Gestão escolar	3	1,0	1	0,4	2	0,4	6	0,5
	Ofício docente	1	0,3	0	0,0	1	0,2	2	0,2
	Subtotal	12	4,0	7	3,0	22	3,9	41	3,8
Conhecimentos específicos da área		97	32,7	83	35,8	171	30,6	351	32,3
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	53	17,8	48	20,7	91	16,3	192	17,6
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	33	11,1	16	6,9	60	10,8	109	10,0
	Saberes relacionados à tecnologias	5	1,7	3	1,3	9	1,6	17	1,6
	Subtotal	91	30,5	67	28,9	160	28,7	318	29,2
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	1	0,3	1	0,4	5	0,9	7	0,6
	EJA	0	0,0	0	0,0	1	0,2	1	0,1
	Subtotal	1	0,3	1	0,4	6	1,1	8	0,7
Outros saberes		46	15,4	38	16,4	77	13,8	161	14,8
Pesquisa e TCC		12	4,0	9	3,9	31	5,6	52	4,8
Atividades Complementares		12	4,0	10	4,3	35	6,3	57	5,2
Total		298	100,0	232	100,0	558	100,0	1088	100,0

* Nesta tabela não consta a dependência administrativa municipal por haver apenas uma instituição nesta categoria.

A análise das categorias por grupos de disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura em Matemática, segundo a organização acadêmica das IES revela, conforme a Tabela 57, que nos centros universitários, os percentuais relativos aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência” são praticamente idênticos. Por outro lado, nas faculdades (integradas ou isoladas ou ISE), verificam-se os menores percentuais de disciplinas categorizadas como “Conhecimentos específicos da área” (26,9%) e “Conteúdos dirigidos à escola básica” (14,3%) e os maiores referentes às “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (20%) e às “Atividades complementares” (9,1%). Nas Universidades observa-se menor percentual de disciplinas relativas a conhecimentos específicos para a docência, quando comparadas às demais formas institucionais.

Tabela 57 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por organização acadêmica – Licenciatura: Matemática

		Universidade		Centro Universitário		Fac. Integrada, Isolada, ou ISE		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	65	7,6	7	6,8	13	7,4	85	7,5
	Didática geral	14	1,6	3	2,9	2	1,1	19	1,7
	Subtotal	79	9,3	10	9,7	15	8,6	104	9,2
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	19	2,2	2	1,9	4	2,3	25	2,2
	Currículo	7	0,8	0	0,0	1	0,6	8	0,7
	Gestão escolar	6	0,7	0	0,0	0	0,0	6	0,5
	Ofício docente	2	0,2	0	0,0	0	0,0	2	0,2
	Subtotal	34	4,0	2	1,9	5	2,9	41	3,6
Conhecimentos específicos da área		279	32,8	35	34,0	47	26,9	361	32,1
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	154	18,1	25	24,3	25	14,3	204	18,1
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	72	8,5	9	8,7	35	20,0	116	10,3
	Saberes relacionados à tecnologias	12	1,4	3	2,9	3	1,7	18	1,6
	Subtotal	238	28,0	37	35,9	63	35,9	338	30,0
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Ed. Especial	6	0,7	1	1,0	0	0,0	7	0,6
	EJA	1	0,1	0	0,0	0	0,0	1	0,1
	Subtotal	7	0,8	1	1,0	0	0,0	8	0,7
Outros saberes		137	16,1	11	10,7	18	10,3	166	14,7
Pesquisa e TCC		37	4,4	4	3,9	11	6,3	52	4,6
Atividades Complementares		39	4,6	3	2,9	16	9,1	58	5,1
Total		850	100,0	103	100,0	175	100,0	1128	100,0

4 ANÁLISE DAS EMENTAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

A análise das ementas das disciplinas dos cursos de Matemática foi realizada considerando as *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica* e as *Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática*.

Conforme as *Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática*, os conteúdos considerados comuns a todos os cursos de Licenciatura em Matemática são: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria e Geometria Analítica. Verificou-se que todos os cursos analisados fornecem os conteúdos considerados comuns a todos os cursos de Licenciatura em Matemática. Porém encontra-se diferenças nas denominações e grandes diferenças nos aprofundamentos. O número de disciplinas em cada uma dessas sub-áreas disciplinares também varia muito. Varia muito, ainda, a carga horária disponibilizada no currículo para esses conteúdos, mostrando ênfases institucionais diferentes. Às

vezes há uma só disciplina para uma sub-área, outras vezes quatro ou mais. Cerca de 16% dos currículos examinados apresentam conteúdos bastante especializados e de grande aprofundamento, importantes na formação de profissionais matemáticos, porém não tão importantes para professores da educação básica. De outro lado, 45% desses currículos oferecem apenas conceitos básicos introdutórios. Entretanto, alguns dos cursos (21%) também trabalham esses conteúdos em matérias ligadas à Prática como componente curricular ou a conteúdos da educação básica.

Além dos conteúdos considerados comuns a todos os cursos de Licenciatura em Matemática, a parte comum deve ainda incluir conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise. Todos os cursos analisados apresentam disciplinas que contemplam esses conteúdos, algumas em disciplinas isoladas, outras antes de iniciar os conteúdos do ensino superior. As denominações para as disciplinas isoladas aparecem como Tópicos ou Fundamentos de Matemática Elementar, Matemática ou Matemática Básica, Matemática para o ensino, Geometria no ensino, Educação Matemática no ensino fundamental e no ensino médio. Os conteúdos trabalhados nessas disciplinas envolvem os conjuntos numéricos, as operações elementares, as diversas funções (função polinomial, logarítmica, exponencial e trigonométrica), as progressões aritméticas e geométricas, a geometria plana e espacial, a proporcionalidade, os números complexos, os polinômios, as equações, a combinatória, as matrizes e determinantes, os juros simples e compostos. Em alguns cursos que possuíam referências bibliográficas, identificou-se que em muitas dessas disciplinas aparece indicação de livro dirigido a alunos do ensino médio.

Em suma, as matérias deste bloco “Conteúdos da educação básica” contemplam conteúdos de álgebra – Álgebra para o ensino ou Álgebra Polinomial –, análise – Funções, Trigonometria e Números Complexos – e geometria – Construções Geométricas, Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Espaço e Forma. Porém, o que predomina neste agrupamento são disciplinas com títulos que não descrevem que conteúdos são trabalhados, podendo abranger qualquer conteúdo da Matemática tanto da educação básica quanto do ensino superior, tais como: Complementos de Matemática, Fundamentos da Matemática, Matemática Elementar e Matemática. Não há especificação clara do nível de abordagem.

Nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, os conteúdos ligados a Estatística e a Probabilidade aparecem apenas para os Bacharelados. Porém, todos os cursos de Licenciatura em Matemática analisados por meio das ementas apresentam em seu currículo disciplinas que abordam conteúdos de Probabilidade; apenas uma das universidades não explicita em suas ementas conteúdos de Estatística. A análise combinatória e a matemática financeira não são abordadas em todos os cursos de Licenciatura em Matemática analisados; apenas cinco apresen-

tam em suas ementas conteúdos de Estatística, Probabilidade, Combinatória e Matemática Financeira.

As disciplinas de Cálculo Numérico e de Conteúdos ligados a Equações Diferenciais, que também não figuram nas Diretrizes Curriculares para cursos de Matemática, aparecem, respectivamente, na matriz curricular de sete e nove cursos.

Em relação aos conteúdos de áreas afins à Matemática, aparece a disciplina de Física em todos os cursos analisados. Alguns cursos com apenas 66h ou 80h, e outros com 210h. Essas cargas horárias mais altas para disciplinas da área de Física parecem caracterizar a possibilidade ao licenciado de uma formação complementar, propiciando uma adequação do núcleo de formação específica a outro campo de saber que o complementa, conforme Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Na verdade, nota-se uma formação bastante aprofundada para essa área, apesar de ser um curso de Licenciatura em Matemática que fornece licença apenas para o ensino de Matemática. Porém, é bastante comum professores de Matemática lecionarem a disciplina de Física no ensino médio, devido a falta de professores dessa área.

Observou-se que, há instituições que oferecem parte das disciplinas, com carga horária parcial ou total, ministradas à distância.

4.1 DISCIPLINAS RELATIVAS AOS MÉTODOS DE ENSINO

As disciplinas referentes às metodologias e práticas de ensino específicas procuram atender às 400 horas de Prática como componente curricular previstas nas *Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica*. Identificou-se que todos os cursos de Licenciatura em Matemática analisados possuem disciplinas isoladas para a Prática de Ensino, como componente curricular, denominadas: Prática e Metodologia do Ensino de Matemática; Prática de Ensino de Matemática; Prática de Ensino Fundamental; Prática; Prática Pedagógica para o Ensino de Matemática; Laboratórios de Ensino; Projetos de Ensino; Instrumentação para o Ensino de Matemática, entre outras. Não se percebe um projeto intencional que ligue aspectos de formação para a docência e há ementas repetitivas e vagas. Diversas instituições apresentam mais de uma disciplina desse tipo, normalmente mais de seis. Também pode estar ocorrendo que parte dessas 400 horas de Prática de Ensino estejam fora da matriz curricular, não sendo contadas como horas presenciais, visto que, nem sempre o número de horas designados chega ao total estipulado. Infere-se que outras atividades são contabilizadas pelas instituições na carga horária de 400h de Prática de Ensino, ficando-se no entanto, sem informação clara sobre o desenvolvimento de habilidades nessa instância tão fundamental ao exercício da docência.

Alguns poucos cursos apresentam disciplinas que contemplam uma dimensão mais ampla de formação propondo disciplinas como Introdução à Informática; Introdução à História da Matemática; Matemática,

Sociedade e Cultura; Educação e Cultura; Educação Matemática e TIC; Educação Matemática e suas investigações; Educação Inclusiva.

Embora a área de Educação Matemática já possua diversos programas de Pós-Graduação tanto *lato sensu* como *stricto sensu*, favorecendo a formação de professores para atuarem nessa área no ensino superior, principalmente nos cursos de Licenciatura em Matemática, verificamos que disciplinas ligadas à Educação Matemática ainda não estão presentes na matriz curricular da maioria dos cursos.

4.2 DISCIPLINAS RELATIVAS AO USO DE TECNOLOGIAS

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, em especial para as Licenciaturas, prevêem que desde o início do curso o licenciando deve adquirir familiaridade com o uso do computador e outras tecnologias como instrumentos de trabalho, incentivando-se suas utilizações para o ensino de Matemática, em especial para a formulação e solução de problemas.

Dentre os currículos e ementas analisados, para os cursos de Licenciatura em Matemática, verificou-se que apenas um deles não possui uma disciplina isolada para trabalhar com conceitos ligados à computação. Porém quando se trata de uso da informática para a educação, esta é referida claramente em apenas 29% dos cursos. Três dos cursos apresentam várias disciplinas com ementas fazendo referência às novas tecnologias de informação e comunicação. Observa-se, no entanto, que as ementas mostram mais uma discussão sobre a utilização dessas tecnologias do que a sua aplicação propriamente dita. Questiona-se se a forma como esse conhecimento vem sendo ministrado favorece a utilização das novas tecnologias nas práticas de ensino dos futuros professores; ou seja, se disciplinas que apenas discutem teoricamente a informática no ensino e que fornecem fundamentos da computação, são suficientes para uma futura prática docente com utilização das novas tecnologias.

4.3 DISCIPLINAS RELATIVAS A MODALIDADES DE ENSINO ESPECÍFICAS

A análise das grades curriculares e das ementas mostra que apenas sete instituições apresentam disciplinas tratando de temas de Educação Especial em sua matriz curricular, denominadas comumente por Educação Inclusiva ou Educação Especial, propondo uma visão mais teórica dessas questões, amplamente consideradas. Pergunta-se se talvez não seriam necessárias disciplinas específicas de conteúdos matemáticos discutindo seu ensino e seu processo de aprendizagem para esses alunos?

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, apenas uma instituição apresenta uma disciplina focalizando essa área. Por ser um tema bastante discutido nos contextos educacionais, devido aos índices significativos de alunos que estão nesses cursos atualmente, e a demanda

por docentes, levanta-se a questão da necessidade de consideração dessa modalidade educativa nas Licenciaturas em Matemática.

4.4 ESTÁGIOS E SUPERVISÃO DE ESTÁGIOS

Nos projetos e currículos não fica claro como ocorre a integralização das horas obrigatórias de estágios nas diversas instituições. Algumas instituições não distinguem as atividades destinadas à Prática de Ensino e ao Estágio. Os processos de supervisão dos estágios e sua validação também não são objeto de tratamento explicitado.

4.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Verificou-se que todos os cursos apresentam disciplinas que contemplam conteúdos matemáticos presentes na educação básica, nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise. Entende-se o trabalho realizado nessas disciplinas como estruturantes do desenvolvimento do conhecimento pedagógico dos conteúdos matemáticos e do desempenho dos futuros docentes nas salas de aula. Porém, é perceptível que as disciplinas propostas que contemplam os conteúdos da educação básica nos cursos analisados não possuem essa função, pelo conteúdo examinado. Nota-se também ementas que sinalizam objetivar a suplementação de conhecimentos do ensino médio, sem ampliação de horizontes.

Pode-se identificar três tipos de cursos de Licenciatura em Matemática: 1º os que investem em disciplinas de formação específica em Matemática, contemplando conteúdos discriminados nas Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática apenas para cursos de Bacharelado. São cursos que estudam de maneira bem aprofundada os conteúdos de Álgebra, Análise (incluem disciplinas intituladas por Equações Diferenciais, Variáveis Complexas, Cálculo Vetorial e Topologia) e Geometria – abordando Geometria das Transformações e as não euclidianas. As disciplinas pedagógicas nesses cursos são poucas, bem como as respectivas cargas horárias; 2º os que investem em uma formação básica de Matemática, procurando atender as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática, e uma formação pedagógica, atribuída para a área da Educação, mas, alocando um espaço pequeno para disciplinas da área da Educação Matemática; 3º os que oferecem disciplinas de formação específica em Matemática, de forma a atender as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática, e disciplinas atribuídas à área de Educação Matemática, como Didática da Matemática, Filosofia da Matemática, História da Matemática e Tópicos de Educação Matemática, e algumas disciplinas para a área de Educação.

Fica claro que esses cursos de Licenciatura em Matemática estão formando profissionais com perfis diferentes, alguns com uma formação matemática profunda, que talvez não se sintam preparados para enfrentar as situações de sala de aula, que não se restringem ao saber matemático. Outros, com uma formação pedagógica desconexa da formação espe-

cífica em Matemática, forçando o licenciado a encontrar as inter-relações entre essas formações. Considera-se que os poucos cursos de Licenciatura em Matemática, que oferecem uma formação mais aprofundada em Educação Matemática, como os que estariam propiciando experiências aos futuros professores mais contextualizadas e significativas para a construção da prática pedagógica.

Uma característica também percebida nas matrizes curriculares diz respeito à incorporação da pesquisa como princípio formativo. As instituições oferecem atividades/disciplinas que permitem a elaboração de um trabalho de conclusão de curso – TCC. Algumas poucas oferecem disciplina que aborda questões ligadas à Metodologia de Pesquisa, outras oferecem também disciplinas que apresentam e discutem questões ligadas à Pesquisa Educacional e Investigações em Educação Matemática, e ainda outras oferecem orientação para a elaboração do TCC. Essas disciplinas/atividades podem propiciar o desenvolvimento de certas competências e habilidades próprias do educador matemático, capacitando o futuro professor para se expressar escrita e oralmente com clareza e precisão; compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas; aprender continuamente, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento; identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema; estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento e ter uma educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social. Porém, as ementas, de um lado, não permitem inferir pelo seu conteúdo, o papel concreto das disciplinas sobre pesquisa educacional na direção acima apontada, e de outro lado, como as orientações de TCC se desenvolvem.

Uma diferença marcante entre os cursos diz respeito à forma que cada curso atendeu às horas obrigatórias de Prática de Ensino como componente curricular. Alguns alocaram essas horas a diversas disciplinas da matriz curricular, outros designaram disciplinas específicas para serem contabilizadas como Prática, e ainda outros cursos alocaram parte dessas horas em atividades diversas, pouco especificadas, talvez em atividades não presenciais e sem acompanhamento de um professor formador. Fica claro que cada instituição teve uma compreensão distinta sobre a questão da Prática de Ensino como componente curricular em cursos de Licenciatura em Matemática.

Considerando as fragilidades relativas a esses cursos, pode-se apontar a Prática e o Estágio como pontos que merecem a maior atenção na análise da formação de professores na maneira como está sendo realizada pelos cursos de Licenciatura em Matemática. Considerando que são, principalmente, nessas disciplinas/atividades que serão desenvolvidas e discutidas as competências e habilidades para que o futuro professor possa elaborar propostas efetivas de ensino-aprendizagem de Matemá-

tica para a sua atuação na Educação Básica, entende-se que a clareza e objetividade nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática nessas disciplinas/atividades deixa muito a desejar. Outro aspecto importante, como fragilidade desses cursos, é o desequilíbrio entre formação na área específica e formação para a docência, com quase ausência de formação integradora. Nesse sentido, a falta de estabelecimento de critérios e práticas claramente explicitadas nos projetos pedagógicos, que possibilitem um diálogo crescente entre os dois contextos formativos, a escola e o ensino superior, também é ponto frágil nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Outra questão que remete para uma fragilidade dos cursos de Licenciatura em Matemática analisados refere-se à idéia de parceria que surge na literatura sobre formação de professores para tentar resolver problemas considerados excessivamente complexos, como o fosso entre a formação teórica dos professores da universidade e o exercício do ofício no terreno da escola, para permitir o intercâmbio de saberes nesses espaços, tendo na Prática e no Estágio elos de ligação entre esses dois universos.

Um dos desafios refere-se ao lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

5 ANÁLISE DOS CONCURSOS PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 COMPOSIÇÃO DO CONJUNTO DE CONCURSOS

Com o objetivo de investigar as características gerais da seleção de professores no país e os aspectos relevantes para sua contratação, realizou-se uma análise de editais de concursos públicos para professores de Matemática para o ensino fundamental II (séries finais). A composição do conjunto de editais estudados conta com 36 concursos públicos para professores de Matemática, realizados entre os anos 2002 e 2008, por secretarias de educação estaduais ou secretarias municipais de algumas capitais brasileiras. A distribuição dos concursos analisados por região evidencia que as regiões Norte (22%) e Nordeste (30%) tiveram mais concursos analisados, sendo também as que possuem maior número de estados da Federação. As regiões Sudeste e Centro-Oeste contribuíram com 17% dos editais e a região Sul com 14%.

Foram analisados o mesmo número de editais estaduais³⁰ e municipais³¹, 18 em cada categoria administrativa. Quanto aos concursos estaduais, a região Norte com seis concursos foi a mais contemplada. Já entre os concursos municipais, a maior frequência foi registrada na região

30. Estados com concursos analisados: Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e São Paulo.

31. Municípios com concursos analisados: Amapá (capital), Aracajú, Belo Horizonte, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, João Pessoa, Maceió, Manaus, Natal, Palmas, Porto Alegre, Recife, Rio Branco, Rio de Janeiro, Salvador, São Luiz, São Paulo, Teresina, Vitória.

Nordeste (oito) [Tabela 58]. Note-se que a realização de concursos para docentes em Matemática não é uniforme entre os estados, e também nas capitais, havendo locais em que esses concursos não foram realizados com frequência.

Tabela 58 – Concursos para docência em Matemática, segundo categoria administrativa e região, considerados neste estudo

Região	Estadual		Municipal		Total geral	
	N	%	N	%	N	%
Norte	6	33,3	2	11,1	8	22,2
Nordeste	3	16,7	8	44,5	11	30,5
Sudeste	2	11,1	4	22,2	6	16,7
Sul	3	16,7	2	11,1	5	13,9
Centro-oeste	4	22,2	2	11,1	6	16,7
Total geral	18	100,0	18	100,0	36	100,0

Foram considerados editais referentes à seleção de professores de Matemática do ensino fundamental II a partir do ano 2000. Deu-se preferência aos concursos mais recentes; sua distribuição por ano de realização podem ser observados na Tabela 59. Verifica-se que mais de 40% dos concursos estudados ocorreram em 2007 (30,6%) e 2008 (13,9%), sendo que somente cerca de 20% foram anteriores a 2005.

Tabela 59 – Concursos para a docência em Matemática, analisados segundo o ano de sua realização

Ano	N	%
2002	2	5,6
2003	3	8,3
2004	3	8,3
2005	10	27,8
2006	2	5,6
2007	11	30,5
2008	5	13,9
Total geral	36	100,0

A análise revela que, com exceção de cinco concursos, todos os demais organizam a avaliação dos candidatos em duas etapas: a primeira envolve “provas objetivas e/ou dissertativas”; a segunda, a “prova de títulos”, que ainda pode ou não incluir em sua pontuação a experiência profissional prévia na área. Em todos os casos, observou-se que a parte referente às provas é eliminatória e classificatória, ou seja, o professor candidato precisa acertar um número mínimo de questões para não ser eliminado e, a partir desse resultado, ele obtém uma pontuação que determina sua classificação nessa etapa.

Provas objetivas, com questões de múltipla escolha, estão presentes em todas as seleções. Observou-se, porém que os concursos municipais incluíram mais provas discursivas do que os estaduais: enquanto 50% (nove editais) das capitais recorreram a algum tipo de avaliação escrita, somente 28% dos estados (cinco editais) o fizeram. Vale lembrar que os concursos estaduais contam com um número de candidatos bem maior do que os municipais. Lembramos que as provas discursivas demandam uma correção adequada e equivalente para todos os candidatos, capaz de selecioná-los com critérios claros e objetivos de modo a não deixar margem a futuros recursos, o que onera o concurso, tanto pelo trabalho envolvido, como pelo custo.

A Tabela 60 apresenta também o número de concursos analisados, por região e em função do tipo de avaliação. Observa-se que, na região Centro-Oeste, cinco em seis concursos (83%) incluem provas discursivas, na região Sudeste quatro em seis (67%), ao passo que na região Norte apenas um em oito (12%) e no Sul um em cinco (20%) o fazem. Ainda na Tabela 18, nota-se que, no Norte, Nordeste e Sudeste três concursos pontuam a experiência profissional do candidato; no Centro-Oeste e no Sul apenas um concurso atribui pontuação a esse fator.

Tabela 60 – Concursos para a docência em Matemática, segundo o tipo de avaliação e região do Brasil

	Norte		Nordeste		Sudeste		Centro-Oeste		Sul		Total geral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Prova objetiva	1	12,5	1	9,1	1	16,7	0	0,0	0	0	3	8,3
Prova objetiva e titulação	3	37,5	5	45,4	1	16,7	1	16,7	3	60	13	36,1
Prova objetiva, prova discursiva e titulação	1	12,5	1	9,1	1	16,7	3	50,0	1	20	7	19,4
Prova objetiva, titulação e experiência profissional	3	37,5	2	18,2	0	0,0	0	0,0	1	20	6	16,7
Prova objetiva, prova discursiva, titulação e experiência profissional	0	0,0	1	9,1	3	50,0	1	16,7	0	0	5	13,9
Prova objetiva e discursiva	0	0,0	1	9,1	0	0,0	1	16,7	0	0	2	5,6
Total geral	8	100,0	11	100,0	6	100,0	6	100,0	5	100	36	100,0

5.2 ESTUDO SOBRE A BIBLIOGRAFIA DOS CONCURSOS PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Para orientar o candidato sobre o que será exigido no processo de seleção e classificação, os editais divulgam o programa a ser cobrado nas provas e/ou indicam uma bibliografia a ser seguida. A análise do material coletado revela que há grande diversidade a esse respeito. São 31 os concursos que indicam um programa referente aos conhecimentos exigidos e cinco em que não consta nada a respeito. Os programas examinados são muito distintos: existem os longos e detalhados, e os que aparecem com o formato de tópicos abrangentes; alguns trabalham com conteúdos

específicos, outros centram as orientações em termos de habilidades exigidas. Em relação às referências bibliográficas para a execução da prova, elas foram encontradas em menos da metade (40%) dos editais, como pode ser observado na Tabela 61.

Tabela 61 – Concursos para docência em Matemática, segundo a organização da bibliografia que oferece

Bibliografia	N	%
Não consta bibliografia	22	61,1
Bibliografia para o núcleo comum (formação básica)	3	8,3
Bibliografia específica para profs. de Matemática	1	2,8
Bibliografia básica e específica	10	27,8
Total geral	36	100,0

A bibliografia é encontrada em 14 dos 36 editais e, assim como se observou para os programas, é bastante variada quanto à quantidade, tipo e conteúdo. O concurso com a menor bibliografia encontrada é da região Nordeste e indica 5 referências apenas. No edital deste concurso encontra-se a referência sobre o conteúdo específico da prova, mas a indicação bibliográfica só existe para a parte de conhecimentos gerais, comum a todos os professores. O edital que cita a bibliografia mais extensa é da região Sudeste e faz 53 referências, sendo 28 indicações comuns ao conjunto de professores e 25 específicas para os formados em Matemática. Essa quantidade de leitura recomendada, mais de 50, parece ser excessiva para uma situação de seleção profissional e é improvável que os candidatos possam recorrer a todas elas.

Verificou-se alguma diferença quanto à organização da bibliografia: quatro editais apresentam apenas uma bibliografia geral destinada a candidatos de todos os cargos abertos no concurso, que englobam professores de disciplinas específicas e outros níveis de ensino³². Outros sete editais também apresentam uma bibliografia geral que é completada por uma bibliografia específica para cada tipo de docente, no caso, para professores de Matemática. Em apenas um edital aparece somente bibliografia específica para docentes nessa disciplina [Tabela 61]. Um concurso da região Sul que sugere 9 referências para professores de Matemática.

O cruzamento das informações referentes à existência de programas e bibliografia mostra que 13 editais apresentam as duas referências para os candidatos, 18 oferecem apenas o programa sobre os conhecimentos exigidos, um traz somente bibliografia. Em quatro editais não consta esse tipo de informação. Vale mencionar que em um deles existe a indicação de que o programa será publicado no Diário Oficial do município, mas nos outros três não há qualquer menção a esse respeito [Tabela 62].

32. Muitos dos editais analisados selecionam profissionais para diferentes cargos, ligados ou não à docência. Nesta parte do relatório, apresentam-se apenas os dados referentes aos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental.

Tabela 62 – Concursos para docência em Matemática, segundo a indicação de programa exigido e indicação bibliográfica

Programa do concurso/ Bibliografia	Não consta	Indica bibliografia	Total geral
Não consta	4	1	5
Oferece programa	18	13	31
Total geral	22	14	36

A Tabela 63 mostra que, de um modo geral, a distribuição dos concursos que possuem bibliografias por região está razoavelmente equilibrada, com exceção do destaque para a região Centro-Oeste, na qual se constatou que nenhum edital apresenta referências bibliográficas. A região que proporcionalmente apresenta menos indicações bibliográficas é o Nordeste, pois de 11 concursos analisados, apenas 2 possuem referências bibliográficas.

Tabela 63 – Concursos segundo indicação bibliográfica por região

Região /Bibliografia	Não consta		Indica bibliografia		Total geral	
	N	%	N	%	N	%
Norte	4	18,2	4	28,6	8	22,2
Nordeste	9	40,9	2	14,3	11	30,5
Sudeste	1	4,5	5	35,7	6	16,7
Sul	6	27,3	0	0,0	6	16,7
Centro-oeste	2	9,1	3	21,4	5	13,9
Total geral	22	100,0	14	100,0	36	100,0

Para apresentar a bibliografia mais freqüente para o núcleo comum das provas, optou-se por trabalhar com os 14 editais que compõem o conjunto de concursos para licenciaturas com bibliografia disponível. Esse bloco da bibliografia contava com 250 referências. O Quadro 6 apresenta as referências citadas em três ou mais editais para o núcleo comum (conhecimentos gerais ou conhecimentos pedagógicos). Nota-se que apenas 10 referências possuem uma freqüência razoável (acima de duas indicações); outras 18 são citadas duas vezes; 222 indicações foram feitas por apenas um concurso. Esses números explicitam a dispersão que existe em relação às bibliografias do núcleo comum dos concursos públicos para professores das licenciaturas.

A leitura do Quadro 6 mostra que as referências mais freqüentes foram leis: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 e o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire. Nota-se ainda que entre os dez livros mais citados, quatro são de caráter mais técnico e instrumental da Língua Portuguesa: duas gramáticas, um dicionário e um sobre textos. Duas referências referem-se à le-

Quadro 6

Referências bibliográficas mais citadas para o núcleo comum nos editais analisados – Concursos para docência em Matemática

REFERÊNCIA ³³	Nº
BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal Nº. 9.394, Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.	8
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, 34a. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006. [1996 / 1998 /2000]	6
CUNHA, C. & CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. [2001]	5
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio – Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.	5
VEIGA, Ilma Passos (org.) Projeto político pedagógico da escola: uma contribuição possível. São Paulo: Papirus, 1995.	5
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal Nº. 8.069, 1990.	4
GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo, Ática, 1997. [1999]	4
LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.[1991 / 1997]	4
BECHARA, E. Moderna Gramática Portuguesa. 37a ed, Ed. Lucerna, 1999. [2000. 2001. 2004]	3
SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. Para entender o texto. São Paulo: Ática, 1990.	3

gislação e nessa lista encontram-se também alguns autores nacionais de repercussão na área da educação no Brasil.

Para a bibliografia específica da área de Matemática foram analisados um total de 112 referências bibliográficas e a variedade encontrada nas indicações bibliográficas foi grande. O Quadro 7 mostra as 14 referências da bibliografia específica para professores de Matemática indicadas por mais de um concurso. Como pode ser visto, o livro mais citado foi indicado por quatro concursos e, entre as seis obras mais citadas (que aparecem em 3 ou 4 concursos), três são livros didáticos de Matemática para o ensino fundamental. O PCN de Matemática para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental aparece em três editais, mas outros outros volumes dos PCN's, ou a indicação geral da publicação, são citados mais sete vezes, totalizando dez indicações para esse material. Completam a lista dos mais citados dois livros que discutem a prática docente e propõem reflexões sobre a Matemática: o livro de Ubiratan D'Ambrósio, *Educação Matemática: da teoria à prática* e o organizado por Cecília Parra, *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*.

Além das obras que aparecem no Quadro 7, oito referências foram indicadas por dois concursos, no entanto, seis dessas são sugestões de apenas dois concursos de um mesmo estado em que embora sejam concursos diferentes e com editais distintos, estado e capital apresentam praticamente a mesma bibliografia para seleção de professores de Matemática. As outras duas referências citadas duas vezes são Boletim de Educação Matemática [BOLEMA] uma revista publicada pela UNESP e o livro *Didática da resolução de problemas de matemática* de Luiz Roberto Dante.

A análise da lista de autores mais citados revela que autores de livros didáticos já conhecidos são lembrados nos concursos. Por exemplo, no

33. As referências apresentadas nesse relatório aparecem da forma como foram citadas em pelo menos um dos editais. Para realizar um trabalho analítico com elas, foi necessário padronizá-las: alguns editais citavam os autores em ordem inversa; outros, edições diferentes; também foram frequentes as incorreções nos títulos dos livros e mesmo no nome dos autores. As correções necessárias foram realizadas e, quando as edições eram diversas, optou-se por deixar indicado entre parênteses os anos de publicação.

Quadro 7

Referências bibliográficas mais citadas em concursos para a docência em Matemática nos editais analisados

REFERÊNCIA	Nº
LIMA, Elon Lages e outros. A Matemática do Ensino Médio vol. 1, 2, 3. Rio de Janeiro, Coleção do Professor de Matemática, Sociedade Brasileira de Matemática, 2006.	4
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Matemática Brasília: MEC/SEF	3
D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas : Papirus, 1996.	3
DANTE, Luiz Roberto. Tudo é matemática. São Paulo: Ática, 2002. Coleção de 5ª a 8ª séries. [2006]	3
IMENES & LELLIS. Matemática para todos. São Paulo: Editora Scipione, 1997. Coleção de 5ª a 8ª séries. [2000]	3
PARRA, Cecília e SAIZ, Irma (Org.). Didática da Matemática: reflexões psicopedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. [1990]	3
BOLETIM DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA [BOLEMA]. Revista publicada pela Universidade Estadual de São Paulo. (bolema@rc.unesp.br)	2
DANTE, Luiz R. Didática da resolução de problemas de matemática. São Paulo: Ática, 1991	2
SHULTE, A & COXFORD, A. As Idéias da Álgebra. Ed. Atual, 1994.	2
SHULTE, A & LINDQUIST, M. M. Aprendendo e Ensinando Geometria. Ed. Atual, 1994.	2
TINOCO. L.A.A. Razões e proporções/coordenação: Projeto Fundão Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.	2
TINOCO. L.A.A. Tinoco. Construindo o Conceito de Função/Coordenação. Projeto Fundão – UFRJ. 1996.[2001]	2
TOLEDO, Marilia e Mauro. Didática de Matemática: como dois e dois: a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.	2
Coleção: Fundamentos de Matemática Elementar – 10 volumes - Editora Atual - São Paulo, 1993.	2

Quadro 8, L. R. DANTE, e, IMENES & LELLIS aparecem como os autores mais citados por somarem cinco indicações cada um e os três são autores já consagrados nessa área.

Quadro 8

Autores mais citados pelas bibliografias específicas dos concursos analisados

Autores	Nº de citações
DANTE, Luiz R.	5
IMENES & LELLIS.	5
D'AMBRÓSIO, Ubiratan.	4
FONSECA, Maria da Conceição F.	4
LIMA, Elon Lages	4
PARRA, Cecília	3

Lembrando: a indicação de bibliografia para os concursos, em geral, é dividida em dois blocos: um voltado para o núcleo comum da prova que busca avaliar a formação básica docente e outro dirigido especificamente aos professores de Matemática do ensino fundamental (parte específica da prova). Do total de 362 referências bibliográficas encontradas, 250 dizem respeito ao núcleo comum e 112 ao específico, ou seja, a bibliografia básica a todos os professores conta com o dobro de referências. Esse desequilíbrio é o responsável pelo fato de a composição das provas, e consequentemente os seus resultados, serem mais próximo do perfil do núcleo comum do que da parte específica da área. Talvez isto sinalize um viés a ser ponderado quanto aos concursos.

Na bibliografia comum, as categorias que contam com maior número de referências são “fundamentos gerais da educação” (22,6%) e “currículo, planejamento e avaliação” (20,1%) [Tabela 64].

Vale destacar que dentro da categoria “currículo, planejamento e avaliação” encontram-se 10 referências aos PCN’s e 18 a documentos de orientação de secretarias estaduais ou municipais de educação, sinalizando que quase 40% da categoria é composta por documentos oficiais. Em relação aos fundamentos gerais da educação, os autores mais citados foram José Carlos Libâneo (7 vezes), Paulo Freire (6), Philippe Perrenoud (5), Vera Maria Candau (5), e Moacir Gadotti (4). Nota-se que os autores mais citados são em grande maioria nacionais e todos da área de educação. Textos de fundamentos originados em outra área de conhecimento aparecem pouco na bibliografia dos concursos de licenciatura, o primeiro na lista dos mais citados é Vygotsky, lembrado em três editais.

Com relação à bibliografia específica da área, assinalada nos concursos, nota-se que as referências se concentram em “Matemática” (44,6%), “Fundamentos específicos da área” (27,7%) e “Didática específica, metodologia e prática de ensino” 16,1%) [Tabela 64]. Uma investigação detalhada da categoria “Matemática”, aponta que 44 dos 50 livros nela classificados (88%) são obras com conteúdos dirigidos à escola básica e apenas 6 referências (12%) são de conteúdos especializados da área. Esse resultado contrasta fortemente com o observado na distribuição das disciplinas dos cursos de formação inicial de professores de Matemática, onde os conteúdos específicos da área predominam sobre os dirigidos à escola básica.

Nos concursos evidencia-se o peso dos livros didáticos como referência bibliográfica para a seleção de professores de Matemática: 22 dos 50 livros (44%) são livros didáticos, que apresentam o conteúdo que deverá ser ensinado aos alunos. Encontram-se também referência a alguns livros sobre a História da Matemática e alguns específicos sobre Álgebra ou Geometria voltadas para a educação básica. Na bibliografia básica, as referências de Matemática dizem respeito, majoritariamente, ao raciocínio matemático e lógica matemática.

Tabela 64 – Categorias de análise segundo a organização da bibliografia – Concursos para docência em Matemática

Bibliografia	Específica		Núcleo comum		Total	
	N	%	N	%	N	%
Fundamentos gerais da Educação	2	1,8%	80	32,0%	82	22,6%
Fundamentos específicos das disciplinas	31	27,7%	4	1,6%	35	9,7%
Legislação	0	0,0%	34	13,6%	34	9,4%
Currículo, planejamento e avaliação	9	8,0%	64	25,6%	73	20,1%
Didáticas específicas, Metodologia e Práticas Pedagógicas	18	16,1%	0	0,0%	18	5,0%
Língua Portuguesa	0	0,0%	30	12,0%	30	8,3%
Alfabetização	0	0,0%	1	0,4%	1	0,3%
Matemática	50	44,6%	9	3,6%	59	16,3%
EJA	1	0,9%	5	2,0%	6	1,7%
Educação Especial	0	0,0%	5	2,0%	5	1,4%
Outros Saberes	1	0,9%	18	7,2%	19	5,2%
Total geral	112	100,0%	250	100,0%	362	100,0%

A região Sudeste é a que apresenta maior quantidade de citações bibliográficas (157, equivalente a 43% do total). Em seguida, as regiões Norte e Sul compõem com 28% e 23% das referências respectivamente, e o Nordeste, com apenas 5% [Tabela 65]. Tal frequência contrasta com o fato dessa região ser a que contou com o maior conjunto dos editais analisados (30%).

Seguindo a mesma tendência da distribuição geral, na maior parte das regiões do Brasil os concursos indicaram bibliografia com a predominância de referências em fundamentos gerais da educação [Tabela 65]. A região Sul apresenta distribuição semelhante à encontrada no total geral, mas destaca-se por indicar mais referências ligadas aos fundamentos específicos das disciplinas (16,5%) acompanhada em seguida, pela região Sudeste (11,5%). Nas regiões Nordeste e Sudeste a categoria com maior percentual de indicações bibliográficas foi “Fundamentos Gerais da educação”, cerca de 24% em cada região, resultado que indica certa ênfase no núcleo comum da prova de seleção. Com relação à bibliografia de conteúdo específico de Matemática verifica-se que, em número absolutos de referências, Norte (22), Sul (17) e Sudeste (20) são parecidos mas, proporcionalmente, no Sudeste esse número representa apenas 12% do que é indicado. Cabe ressaltar que referências voltadas à “Didáticas específicas, metodologia e práticas pedagógicas” são presentes em maior número no Sudeste e no Norte (cerca de 6% em cada), porém sua frequência é bem baixa se considerarmos que se pretende selecionar professores para atuar na rede de ensino.

Tabela 65 – Categorias de análise segundo a região – Concursos para docência em Matemática

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Total geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamentos gerais da Educação	25	24,8%	2	10,5%	38	24,2%	17	20,0%	82	22,7%
Fundamentos específicos das disciplinas	2	2,0%	1	5,3%	18	11,5%	14	16,5%	35	9,7%
Legislação	10	9,9%	1	5,3%	14	8,9%	9	10,6%	34	9,4%
Currículo, planejamento e avaliação	26	25,7%	5	26,3%	30	19,1%	12	14,1%	73	20,2%
Didáticas específicas, Metodologia e Práticas Pedagógicas	7	6,9%	0	0,0%	10	6,4%	1	1,2%	18	5,0%
Língua Portuguesa	5	5,0%	8	42,1%	9	5,7%	8	9,4%	30	8,3%
Alfabetização		0,0%	1	5,3%		0,0%		0,0%	1	0,3%
Matemática	22	21,8%		0,0%	20	12,7%	17	20,0%	59	16,3%
EJA		0,0%	1	5,3%	4	2,5%	1	1,2%	6	1,7%
Educação Especial	1	1,0%		0,0%	3	1,9%	1	1,2%	5	1,4%
Outros Saberes	3	3,0%		0,0%	11	7,0%	5	5,9%	19	5,2%
Total geral	101	100,0%	19	100,0%	157	100,0%	85	100,0%	362	100,0%

5.3 TENDÊNCIAS ENCONTRADAS NA ANÁLISE DE PROVAS DOS CONCURSOS ESTUDADOS

Na análise de provas realizadas para a seleção de professores das séries iniciais verificou-se grande variação no número de questões utilizadas por prova: há desde provas com 30 questões objetivas mais duas discursivas, até aquelas que apresentam 80 perguntas objetivas e quatro dissertativas. No entanto, uma boa parte dos concursos apresenta uma prova com 40 questões. Também não é constante o número de alternativas por questão: podem ser quatro ou cinco dependendo do concurso.

Além dessa variação, as notas de corte também divergem de concurso para concurso. Há casos em que as notas de corte revelam pouca exigência no rendimento dos candidatos. Por exemplo, em um deles, que consta de uma prova objetiva de 40 questões (40 pontos) e uma redação (10 pontos), exige-se a pontuação mínima de 30% (12 acertos) na prova, e o mínimo de três pontos na redação. Outro exemplo seria de um concurso que se apresenta com uma prova de apenas 30 itens objetivos dos quais é preciso acertar pelo menos 15, e, mais duas questões dissertativas, corrigidas numa escala de 0 a 10 cada uma, e o candidato precisa atingir 5 pontos na média aritmética das duas. Assim, a análise mais detalhada dos editais dos concursos permite questionar a suficiência qualitativa de alguns deles na seleção de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Um aspecto recorrente nas provas de seleção de professores são questões ligadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por outro lado, temas ligados a fundamentos teóricos da educação, teorias pedagógicas ou didática são pouco cobrados nos itens das provas. Embora constem nas bibliografias indicadas referências interessantes e atualizadas sobre esses assuntos, as questões nesta área também não se aproximam de uma investigação da apropriação docente desses temas.

Ao comparar a presença de questões nas provas, segundo as categorias de análise utilizadas na distribuição das disciplinas nos currículos dos cursos de Licenciatura de Matemática, vê-se que há nas avaliações dos concursos uma tendência inversa: enquanto no conjunto de disciplinas propostas nos cursos verifica-se um peso maior em “conteúdos específicos de Matemática”, nos concursos a cobrança recai muito mais sobre “conteúdos dirigidos à escola básica”, que são, de fato, aqueles que serão ministrados pelos professores.

A análise das provas específicas de Matemática revelou que, na grande maioria dos concursos, essa parte da prova é composta apenas por questões que cobram conteúdos de Matemática da escola básica. Existe um equilíbrio entre cálculo numérico, álgebra e geometria, incluindo também algo de probabilidade e lógica. Os itens buscam verificar o conhecimento do candidato sobre tais conteúdos por meio de exercícios e problemas típicos de provas de 7ª série até 3º ano do Ensino Médio. Temas ligados à educação matemática são pouco cobrados nas provas e, na maioria das vezes, recebem um tratamento teórico que acaba por não discutir a relevância do assunto e limita-se a pedir uma identificação de forma superficial do tema, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Exemplo 1:

A aquisição do conhecimento pode ser realizada por diversos processos. Um exemplo deles pode ser percebido no ensino da Matemática no Brasil, ensino este que passou por várias etapas e alternativas pedagógicas. Atualmente, é notável o estudo de problemas e situações reais, tendo a Matemática como linguagem para compreensão, simplificação e tomada de decisão com relação ao objeto em estudo. Nesse processo, o aluno tem oportunidade de experimentar, testar sua capacidade de organização, analisar situações e tomar decisões baseadas em seu conhecimento prévio para poder ir além da sua realidade inicial.

Esse texto se refere a qual tendência de ensino de Matemática?

- (A) Matemática Complexa.
- (B) Estudo de Conjuntos.
- (C) Matemática Dimensional.
- (D) Modelagem Matemática.
- (E) Análise Teórica do Ensino.

Raramente encontra-se uma prova que inclua itens que proponham a reflexão do professor sobre o conteúdo a ser ensinado. Mesmo nas provas em que existe essa preocupação (uma inclusive conta com dez questões de didática específica) a abordagem acaba por não atingir seu objetivo. A construção dos itens está merecendo maior reflexão. Vale destacar alguns poucos casos em que o item propõe ao candidato uma reflexão sobre a situação de ensino ou sobre o conteúdo desenvolvido.

Ao comparar a presença de questões nas provas, segundo as categorias de análise utilizadas na distribuição das disciplinas nos currículos dos cursos de Licenciatura de Matemática, vê-se que há nas avaliações dos concursos uma tendência inversa: enquanto no conjunto de disciplinas propostas nos cursos verifica-se um peso maior em “conteúdos específicos de Matemática”, nos concursos a cobrança recai muito mais sobre “conteúdos dirigidos à escola básica”, que são, de fato, aqueles que serão ministrados pelos professores.

Em resumo, a análise das provas dos concursos indica que os conteúdos para a escola básica de álgebra e geometria são verificados no momento da seleção de professores. Um aspecto que deixa muito a desejar diz respeito a investigação da condição didática e metodológica dos candidatos a professores, uma vez que não são averiguadas pelas questões o reconhecimento de práticas pedagógicas interessantes, de objetivos de diferentes práticas, de abordagens didáticas dos conteúdos da área, e de concepções de ensino e aprendizagem.

Capítulo IV – Licenciatura em Ciências Biológicas

1 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL

Dada a variedade de nomenclatura para os cursos nessa área, optou-se por usar a denominação “Ciências Biológicas”, cobrindo licenciaturas denominadas: Biologia, Ciências Biológicas, Ciências. Apresentamos inicialmente um mapeamento geral desses cursos no Brasil, segundo algumas características. Os dados foram organizados segundo a categoria administrativa³⁴ e a organização acadêmica³⁵. A análise apresentada a seguir oferece um panorama dos cursos de Ciências Biológicas nos últimos anos e serviu de base para a composição da amostra selecionada para o estudo dos currículos de formação inicial de professores de Ciências para as séries finais do ensino fundamental.

1.1 PANORAMA INSTITUCIONAL: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Encontrando nomenclatura variada para os cursos nas sinopses do MEC, e, visando-se o estudo das propostas de formação inicial para professores, optou-se por considerar os cursos onde se oferece licenciatura; compuseram este panorama os cursos denominados de “Biologia”, “Ciências Biológicas”, “Formação de professores de Biologia” e “Formação de professores de Ciências”. Esse conjunto de cursos será nomeado na análise de “cursos de Ciências Biológicas”. De acordo com os dados obtidos no INEP³⁶, o panorama desses cursos existentes no Brasil em 2006, é possível destacar:

- A existência de 842 cursos na área de Ciências Biológicas, com cerca de 127 mil estudantes matriculados [Tabelas 66 e 67].
- A prevalência dos cursos denominados de “Formação de professores de Biologia/Ciências”, que correspondem a 69% do total das nomenclaturas aqui incluídas.
- O equilíbrio entre as instituições públicas (52%) e privadas (48%) no oferecimento desses cursos.
- Dentre as instituições públicas, encontram-se 32% de estaduais, 17% de federais e apenas 3% de municipais (percentuais relativos ao total de cursos oferecidos).
- No setor privado 23% do total dos cursos eram oferecidos pelas instituições particulares e outros 24% pelas comunitárias/confessionais/filantrópicas.
- Apesar do equilíbrio no número de instituições, a quantidade de alunos matriculados é superior nas instituições privadas (57%), distribuídos em 31% nas confessionais ou filantrópicas e 26% nas privadas.

34. A instituição é classificada como pública (federal, estadual ou municipal) ou privada (particular ou filantrópica/comunitária/confessional).

35. O curso está vinculado a universidade ou centro universitário, ou faculdade integrada, isolada/escolas/instituto superior de educação.

36. Os dados utilizados encontram-se no site do INEP em “Sinopse Estatística da Educação Superior – 2006” – Endereço eletrônico – <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Cabe ainda destacar que, na sinopse estatística, não havia dados sobre os cursos de graduação segundo a unidade federativa.

- Cabe ressaltar que dentre os cursos denominados “Formação de professores em Ciências”, a maior parte (69%), era oferecida pelas IES públicas, notadamente estaduais (58% das instituições e 45% das matrículas entre as públicas).

Tabela 66 – Número e percentual de cursos em Ciências Biológicas, formadores de professores, segundo a categoria administrativa das IES – 2006

		Formação de professor de biologia		Formação de professor de ciências		Ciências biológicas e Biologia		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Pública	Federal	77	20,4	17	8,4	54	20,6	148	17,6
	Estadual	120	31,8	117	57,6	32	12,2	269	31,9
	Municipal	13	3,4	6	3,0	6	2,3	25	3,0
Privada	Particular	77	20,4	26	12,8	89	34,0	192	22,8
	Comun/Confes/ Filant	90	23,9	37	18,2	81	30,9	208	24,7
Total		377	100,0	203	100,0	262	100,0	842	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Tabela 67 – Número e percentual de alunos matriculados segundo a categoria administrativa das IES – Licenciatura: Ciências Biológicas – 2006

		Formação de professor de biologia		Formação de professor de ciências		Ciências biológicas e Biologia		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Pública	Federal	5.075	10,8	1.736	7,1	13.139	23,6	19.950	15,7
	Estadual	11.525	24,4	11.046	45,2	5.999	10,8	28.570	22,4
	Municipal	3.166	6,7	1.834	7,5	1.326	2,4	6.326	5,0
Privada	Particular	10.822	22,9	5.173	21,2	16.836	30,2	32.831	25,8
	Comun/Confes/ Filant	16.612	35,2	4.664	19,1	18.388	33,0	39.664	31,1
Total		47.200	100,0	24.453	100,0	55.688	100,0	127.341	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

1.2 NÚMERO DE CURSOS E DE ALUNOS MATRICULADOS EM CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA, NOS ANOS DE 2001, 2004 E 2006

A comparação dos dados referentes ao número de cursos entre os anos de 2001 a 2006³⁷ aponta para um crescimento de 43% na oferta de cursos de licenciatura em biologia. Cabe ressaltar que essa expansão ocorreu principalmente entre os anos de 2001 e 2004, uma vez que o percentual de aumento no número desses cursos entre 2004 e 2006 foi de apenas 13% [Tabela 68]. O número de alunos matriculados nesses cursos não cresceu nessa mesma proporção, sendo menor.

37. Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior anos 2001, 2004 e 2006, INEP.

Tabela 68 – Matrículas nos anos de 2001, 2004 e 2006, segundo a categoria administrativa das IES – Licenciaturas: Ciências Biológicas

Ciências Biológicas			Nº de cursos	Nº de alunos
2001	Pública	Federal	106	16.676
		Estadual	190	23.372
		Municipal	18	4.810
	Privada	Particular	119	23.334
		Comun/Confes/Filant	155	29.572
	Total			588
2004	Pública	Federal	111	19.352
		Estadual	278	26.337
		Municipal	24	6.594
	Privada	Particular	158	30.102
		Comun/Confes/Filant	177	34.828
	Total			748
2006	Pública	Federal	148	19.950
		Estadual	269	28.570
		Municipal	25	6.326
	Privada	Particular	192	32.831
		Comun/Confes/Filant	208	39.664
	Total			842

Fonte: MEC/INEP/DAES

A análise comparativa entre os anos de 2001, 2004 e 2006, segundo a categoria administrativa das instituições que oferecem esses cursos, permite observar que o maior crescimento nesse período ocorreu nas IES particulares, tanto em relação ao número de cursos como ao número de alunos. Ao considerar apenas os anos 2004-2006, as instituições particulares ganharam alunos e as estaduais perderam.

No que diz respeito à organização acadêmica das IES os registros de 2001, 2004 e 2006 mostram que, de um modo geral, os cursos aumentaram em todos os tipos de instituições superiores [Tabela 69].

1.3 RESULTADOS NO ENADE³⁸

Apresentam-se alguns dados sobre o desempenho dos cursos nesse exame apenas para complementar a sua caracterização.

Em 2005, os cursos de Ciências Biológicas foram avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Participaram dessa avaliação 442 de Ciências Biológicas e observou-se que:

- 46% dos cursos obtiveram conceito 3 (numa escala de 1 a 5) e o conceito 4 foi alcançado por cerca 13% deles [Tabela 70];
- Apenas 4% registraram o conceito máximo. Por outro lado, receberam conceitos 1 ou 2 cerca de 13% do total de IES participantes;
- 24% das instituições não obtiveram conceito, uma vez que na maioria desses cursos ainda não havia alunos concluintes, ou o número de participantes era muito baixo;

38. As informações referentes aos resultados obtidos no ENADE pelos cursos de Ciências Biológicas em 2005 foram retiradas do Relatório Síntese, disponibilizado no endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br/superior/enade/2005/relatorios.htm>

Tabela 69 – Crescimento dos cursos e respectivas matrículas em 2001, 2004 e 2006, segundo a organização acadêmica das IES – Licenciaturas em Ciências Biológicas

Organização acadêmica	Ano	Cursos		Alunos matriculados	
		Nº	%	Nº	%
Universidade	2001	414	-	67.654	-
	2004	522	26,1	76.903	13,7
	2006	584	41,1	82.884	22,5
Centro Universitário	2001	52	-	7.843	-
	2004	78	50,0	15.850	102,1
	2006	88	69,2	18.150	131,4
Faculdade Integrada	2001	29	-	5.537	-
	2004	35	20,7	7.422	34,0
	2006	35	20,7	7.128	28,7
Faculdade, Escola e Instituto	2001	92	-	16.690	-
	2004	103	12,0	16.419	-1,6
	2006	125	35,9	18.280	9,5
Centro de Educação Tecnológica	2001	1	-	40	-
	2004	10	900,0	619	1447,5
	2006	10	900,0	899	2147,5

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

- o destaque das federais é maior nos conceitos 4 ou 5 (53%). Para as IES privadas esse percentual não ultrapassou 6%;
- as instituições municipais e privadas registraram juntas os mais altos percentuais (44%) de cursos com conceito 2.

Tabela 70 – Cursos de Ciências Biológicas por categoria administrativa da IES, segundo o conceito obtido no ENADE 2005

Categoria Administrativa/ Conceito		1	2	3	4	5	sc	Total
Federal	N		1	18	21	10	8	58
	%	0,0	1,7	31,0	36,2	17,2	13,8	100,0
Estadual	N	1	2	31	16	8	26	84
	%	1,2	2,4	36,9	19,0	9,5	31,0	100,0
Municipal	N		4	8	2		1	15
	%	0,0	26,7	53,3	13,3	0,0	6,7	100,0
Privada	N		45	135	16	1	68	265
	%	0,0	17,0	50,9	6,0	0,4	25,7	100,0
Total	N	1	52	192	55	19	103	422
	%	0,2	12,3	45,5	13,0	4,5	24,4	100,0

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE 2005

Com relação à organização acadêmica destaca-se que:

- as universidades apresentaram maior percentual de cursos que alcançaram conceito 4 ou 5 (em torno de 27%) [Tabela 71];
- despontaram os centros de educação tecnológica com 25%, de cursos com conceito 4, ainda que nenhum tenha obtido a pontuação máxima;

- as faculdades, escolas e institutos superiores registraram o menor percentual no conceito 4.

Tabela 71 – Cursos de Ciências Biológicas por organização acadêmica da IES, segundo o conceito obtido no ENADE 2005

Organização Acadêmica / Conceito		1	2	3	4	5	sc	Total
Universidades	N	1	24	105	49	19	52	250
	%	0,4	9,6	42,0	19,6	7,6	20,8	100,0
Centros Universitários	N		7	41	2		10	60
	%	0,0	11,7	68,3	3,3	0,0	16,7	100,0
Faculdades Integradas	N		9	12			5	26
	%	0,0	34,6	46,2	0,0	0,0	19,2	100,0
Fac, escolas e ISE	N		12	34	3		33	82
	%	0,0	14,6	41,5	3,7	0,0	40,2	100,0
Centros de Educação Tecnológica	N				1		3	4
	%	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	75,0	100,0
Total	N	1	52	192	55	19	103	422
	%	0,2	12,3	45,5	13,0	4,5	24,4	100,0

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE 2005

2 A AMOSTRA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CARACTERÍSTICAS

A seleção dos cursos de Ciências Biológicas, assim como para as demais áreas estudadas, obedeceu a critérios de localização por região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul); categoria administrativa (pública – federal, estadual ou municipal – e privada: particular ou comunitária confessional); e organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade integrada, faculdade isolada ou instituto superior de educação). Não se compôs uma amostra aleatória, uma vez que a dificuldade na obtenção destes currículos foi grande. Optou-se por obter um conjunto de cursos composto de modo a respeitar minimamente a distribuição do total de cursos no Brasil de acordo com as referidas variáveis. A coleta dos dados foi realizada por meio da colaboração direta das instituições de ensino superior, bem como pela pesquisa da estrutura curricular de alguns cursos, disponível na internet.

O conjunto estudado foi composto por 31 cursos de graduação presenciais. A maior parte dos cursos selecionados está localizada na região Sudeste (41,9%), seguida da Sul (22,6%). A região Norte é a que apresenta menor número de cursos no país, e também nesta amostra, como se observa na Tabela 72. A distribuição regional dos cursos estudados corresponde à sua concentração por região no país.

Em relação à distribuição das IES segundo sua dependência administrativa por região, percebe-se que a Norte é a única cujos cursos amostrados (apenas dois) são inteiramente oferecidos nas públicas federais. Exceção da Norte e Nordeste, nas demais regiões se nota a predominância de cursos vinculados ao setor privado, sobretudo na Sudeste (69,2%) [Tabela 73].

Tabela 72 – Licenciaturas em Ciências Biológicas, amostradas, segundo a região

Região	Ciências biológicas	
	N	%
Norte	2	6,5
Nordeste	5	16,1
Sudeste	13	41,9
Sul	7	22,6
Centro-oeste	4	12,9
Total	31	100,0

Tabela 73 – Cursos amostrados, segundo a região e a categoria administrativa das IES – Licenciatura: Ciências Biológicas

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-oeste		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Federal	2	100,0		20,0	1	7,7	2	28,6	1	25,0	8	25,8
Estadual	0	0,0	2	40,0	2	15,4	1	14,3	1	25,0	6	19,4
Municipal	0	0,0	0	0,0	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	3,2
Privada	0	0,0	2	40,0	9	69,2	4	57,1	2	50,0	17	54,8
Total	2	100,0	5	100,0	13	100,0	7	100,0	4	100,0	31	100,0

A maioria cursos de Ciências Biológicas-licenciaturas estudados é oferecida em universidades (61,3%).

3 A COMPOSIÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Nas grades curriculares dos cursos de Ciências Biológicas, foram listadas 1.456 disciplinas (1.389 obrigatórias³⁹ e 67 optativas). Elaboraram-se categorias de análise que permitissem dar conta dos vários aspectos presentes na formação do professor dessa área nas instituições onde esta se realiza. Como observado para as demais licenciaturas estudadas, a visão obtida é geral, não sendo aplicável a uma instituição em particular. Há uma sinalização sobre a tendência formativa do conjunto dos cursos. Observou-se grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas entre as instituições.

3.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

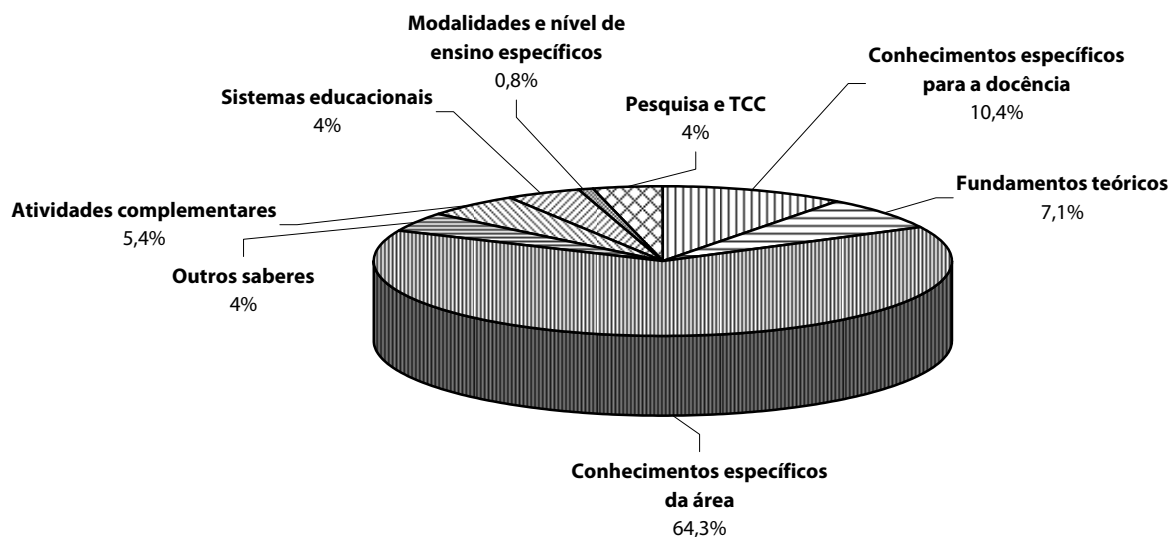
A análise dos dados das grades curriculares dos cursos de Ciências Biológicas pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias oferecidas pelas IES refere-se aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 64,3% do total. Em seguida, mas com proporção bem menor, estão os “Conhecimentos específicos para a docência”, com 10,4%. As demais categorias de disciplinas possuem uma distribuição entre 4% e 7,1%, com exceção da categoria de análise “Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas”, que representa apenas 0,8% do total [Gráfico 7].

39. Desse cômputo foram excluídos os estágios.

Portanto, na formação de licenciandos em Ciências Biológicas há um predomínio bastante grande de conteúdos disciplinares da área e muito pouco conteúdo relativo à educação e docência.

Gráfico 7

**Distribuição percentual das disciplinas obrigatórias,
segundo as categorias de análise - Licenciaturas: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**



Quando se olha pelo prisma da **carga horária** das disciplinas obrigatórias, vê-se que a distribuição acima se acentua, ficando a maior carga horária a das matérias sob a categoria “Conhecimentos específicos da área” (65,3%) [Gráfico 8]. No que diz respeito ao número de horas de aula, há uma pequena inversão entre “Fundamentos teóricos” e “Atividades complementares”: esta última categoria aumenta sua participação em quase 2% na distribuição pela carga horária, enquanto “Fundamentos Teóricos” tem proporcionalmente carga horária menor.

Detalhando mais a questão, a Tabela 74 mostra a distribuição de carga horária das disciplinas em cada sub-categoria de análise e a sua frequência simples em relação ao total.

Essa distribuição indica que, dos 10,4% referentes aos “Conhecimentos específicos para a docência”, 80,5% relacionam-se às “Didáticas específicas, metodologias e práticas”, 17,4%, aos “Conteúdos dirigidos à escola básica”, e 2,1% aos “Saberes relativos às tecnologias”. No que se refere aos “Sistemas Educacionais”, que já representam pouco no total de disciplinas oferecidas (4,0%), vale destacar que a maior parte desse percentual corresponde a “Estrutura e funcionamento do ensino”, sendo que conteúdos de “Gestão escolar” e “Ofício docente” mostram-se quase nada contemplados.

Em relação às disciplinas optativas oferecidas nos cursos de Ciências Biológicas – Licenciaturas, pesquisados, observa-se que a maioria delas concentra-se, assim como entre as obrigatórias, na categoria “Conheci-

Gráfico 8

Distribuição percentual da carga horária das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise – Licenciaturas: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

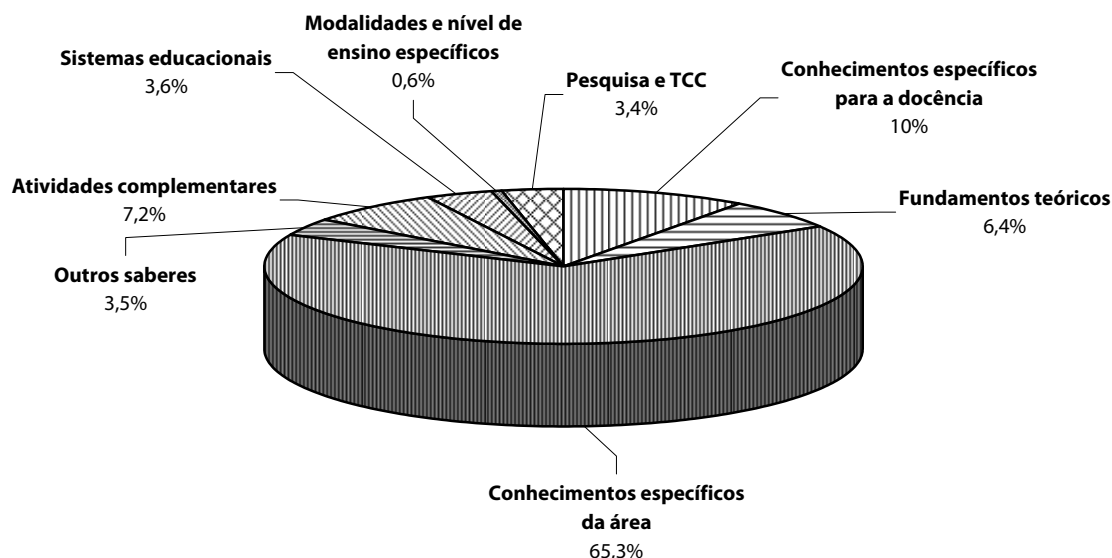


Tabela 74 – Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas – Licenciaturas: Ciências Biológicas

Categorias		Carga horária		Disciplinas	
		Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	4.560	5,0	77	5,5
	Didática geral	1.269	1,4	22	1,6
	Subtotal	5.829	6,4	99	7,1
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	1.428	1,6	24	1,7
	Currículo	847	0,9	15	1,1
	Gestão escolar	244	0,3	4	0,3
	Ofício docente	801	0,9	12	0,9
	Subtotal	3.320	3,6	55	4,0
Conhecimentos específicos da área		59.507	65,0	894	64,3
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	1.358	1,5	25	1,8
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	8.007	8,7	116	8,4
	Saberes relacionados à tecnologias	160	0,2	3	0,2
	Subtotal	9.525	10,4	144	10,4
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	529	0,6	11	0,8
	EJA	0	0,0	0	0,0
	Subtotal	529	0,6	11	0,8
Outros saberes		3.219	3,5	56	4,0
Pesquisa e TCC		3.067	3,3	55	4,0
Atividades complementares		6.577	7,2	75	5,4
Total		91.573	100,0	1.389	100,0

mentos específicos da área” correspondendo a 59,7% (exemplos: “Administração Biológica e Legislação Ambiental”, “Biologia Floral”). “Outros saberes” e “Conhecimentos específicos para a docência” vêm em seguida, com percentuais bem abaixo (11,9% e 10,4%, respectivamente), em relação ao total de disciplinas optativas. Cabe ressaltar que “Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas” aparece com 7,5%. Como exemplos para esta última categoria, encontram-se: “Organização e Gestão em Educação Especial” e “Educação de Adultos e sua Organização”.

Tabela 75 – Disciplinas optativas, segundo as categorias e subcategorias de análise – Licenciatura: Ciências Biológicas

		N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	0	0,0
	Didática geral	0	0,0
	Subtotal	0	0,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	2	3,0
	Currículo	4	6,0
	Subtotal	6	9,0
Conhecimentos específicos da área		40	59,7
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos do currículo dirigidos à escola básica	4	6,0
	Didáticas específicas, met. e práticas de ensino	2	3,0
	Saberes relacionados à tecnologia	1	1,5
	Subtotal	7	10,4
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	4	6,0
	EJA	1	1,5
	Subtotal	5	7,5
Outros saberes		8	11,9
Pesquisa e TCC		1	1,5
Total		67	100,0

Ao relacionar a distribuição das disciplinas agrupadas nas categorias com as regiões do país, verifica-se que há algumas diferenças entre elas. Como se observa na Tabela 76, as regiões Norte e Centro-Oeste são as que possuem maior número de disciplinas referentes a conteúdos disciplinares específicos da área e menor número em relação àqueles específicos para a docência. Já na região Sudeste, há um percentual um pouco maior, relativo a disciplinas voltadas às “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (12,1%), enquanto que nas regiões Norte e Centro-oeste este percentual não alcança 4%. O Norte é a região que apresenta currículos com o menor percentual de “Fundamentos teóricos”, mas, por outro lado, tem uma participação relativamente superior no que se refere aos “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”.

Tabela 76 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por região
Licenciaturas: Ciências Biológicas

	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos	2	2,4	16	7,6	31	4,9	17	5,7	11	7,0	77	5,5
	0	0,0	4	1,9	12	1,9	4	1,3	2	1,3	22	1,6
	2	2,4	20	9,5	43	6,8	21	7,0	13	8,3	99	7,1
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	1	1,2	5	2,4	10	1,6	5	1,7	3	1,9	24	1,7
	1	1,2	4	1,9	8	1,3	2	0,7	0	0,0	15	1,1
	0	0,0	0	0,0	1	0,2	3	1,0	0	0,0	4	0,3
Conhecimentos específicos da área	4	4,7	1	0,5	4	0,6	2	0,7	1	0,6	12	0,9
	6	7,1	10	4,8	23	3,6	12	4,0	4	2,5	55	4,0
	61	71,7	141	67,1	391	61,4	194	64,7	107	68,2	894	64,3
Conhecimentos específicos para a docência	1	1,2	4	1,9	10	1,6	8	2,7	2	1,3	25	1,8
	3	3,5	9	4,3	77	12,1	21	7,0	6	3,8	116	8,4
	0	0,0	0	0,0	2	0,3	1	0,3	0	0,0	3	0,2
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	4	4,7	13	6,2	89	14,0	30	10,0	8	5,1	144	10,4
	0	0,0	3	1,4	4	0,6	4	1,3	0	0,0	11	0,8
	0	0,0	3	1,4	4	0,6	4	1,3	0	0,0	11	0,8
Outros saberes	2	2,4	9	4,3	30	4,7	9	3,0	6	3,8	56	4,0
	7	8,2	5	2,4	20	3,1	14	4,7	9	5,7	55	4,0
	3	3,5	9	4,3	37	5,8	16	5,3	10	6,4	75	5,4
Total	85	100,0	210	100,0	637	100,0	300	100,0	157	100,0	1.389	100,0

No que se refere à distribuição das categorias de análise segundo a dependência administrativa das IES selecionadas [Tabela 77], verifica-se que há manutenção da concentração em “Conhecimentos específicos da área”, qualquer que seja a dependência administrativa. As IES estaduais mostram uma proporção um pouco maior de “Fundamentos teóricos”. Quanto ao TCC, a maior proporção (mesmo que bem baixa) está consignada nas unidades federais. São as instituições de natureza privada que têm maior percentual de disciplinas classificadas como “Outros saberes” (6,4%), proporção que nas federais é de 1,7% e nas estaduais de 3,4%.

Tabela 77 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por dependência Administrativa* – Licenciaturas: Ciências Biológicas

		Federal		Estadual		Privada		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos	11	3,7	21	7,1	42	5,7	74	5,5
	Didática geral	2	0,7	8	2,7	11	1,5	21	1,6
	Subtotal	13	4,4	29	9,9	53	7,2	95	7,1
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	5	1,7	7	2,4	12	1,6	24	1,7
	Currículo	3	1,0	1	0,3	11	1,5	15	1,1
	Gestão escolar	3	1,0	0	0,0	1	0,1	4	0,3
	Ofício docente	6	2,0	3	1,0	3	0,4	12	0,9
	Subtotal	17	5,7	11	3,7	27	3,7	55	4,0
Conhecimentos específicos da área		198	66,4	207	70,4	450	60,7	855	64,3
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	7	2,3	3	1,0	15	2,0	25	1,8
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	17	5,7	21	7,1	70	9,5	108	8,4
	Saberes relacionados à tecnologias	0	0,0	0	0,0	2	0,3	2	0,2
	Subtotal	24	8,1	24	8,2	87	11,8	135	10,4
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	1	0,3	0	0,0	10	1,4	11	0,8
	EJA	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Subtotal	1	0,3	0	0,0	10	1,4	11	0,8
Outros saberes		5	1,7	10	3,4	36	4,9	51	4,0
Pesquisa e TCC		19	6,4	7	2,4	29	3,9	55	4,0
Atividades complementares		21	7,0	6	2,0	47	6,4	74	5,4
Total		298	100,0	294	100,0	739	100,0	1331	100,0

* Nesta tabela não consta a dependência administrativa municipal por haver apenas uma instituição nesta categoria.

Considerando a organização acadêmica das IES, conforme se pode ver na Tabela 78, é nos Centros Universitários que se encontra a maior proporção de “Fundamentos teóricos” (10,2%) e “Outros saberes” (7%), em relação às demais formas organizacionais. Nas universidades, está o maior percentual de disciplinas relativas a conhecimentos específicos da área disciplinar e, nas faculdades integradas/isoladas, o menor em “Fundamentos teóricos” (4,9%). As faculdades integradas/isoladas se destacam por apresentarem um percentual maior de disci-

plinas relativas a “Conhecimentos específicos para a docência”, sobretudo por conta das disciplinas de “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino”.

Tabela 78 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e sub-categorias de análise, por organização acadêmica – Licenciatura: Ciências Biológicas

		Universidade		Centro Universitário		Fac. Integrada, Isolada		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos	Fundamentos	46	5,2	23	8,1	8	3,6	77	5,5
	Didática geral	13	1,5	6	2,1	3	1,3	22	1,6
	Subtotal	59	6,7	29	10,2	11	4,9	99	7,1
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Estrutura e funcionamento	18	2,0	5	1,8	1	0,4	24	1,7
	Currículo	9	1,0	1	0,4	5	2,2	15	1,1
	Gestão escolar	3	0,3	0	0,0	1	0,4	4	0,3
	Ofício docente	10	1,1	0	0,0	2	0,9	12	0,9
	Subtotal	40	4,5	6	2,1	9	4,0	55	4,0
Conhecimentos específicos da área		581	66,0	178	62,7	135	60,2	894	64,3
Conhecimentos específicos para a docência	Conteúdos dirigidos à escola básica	17	1,9	4	1,4	4	1,8	25	1,8
	Didáticas esp., met. e práticas de ensino	60	6,8	23	8,1	33	14,7	116	8,4
	Saberes relacionados à tecnologias	0	0,0	2	0,7	1	0,4	3	0,2
	Subtotal	77	8,7	29	10,2	38	17,0	144	10,4
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação especial	4	0,5	5	1,8	2	0,9	11	0,8
	EJA					0	0,0		
	Subtotal	4	0,5	5	1,8	2	0,9	11	0,8
Outros saberes		30	3,4	20	7,0	6	2,7	56	4,0
Pesquisa e TCC		35	4,0	11	3,9	9	4,0	55	4,0
Atividades complementares		55	6,2	6	2,1	14	6,3	75	5,4
Total		881	100,0	284	100,0	224	100,0	1.389	100,0

4 ANÁLISE DAS EMENTAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Os ementários de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de diferentes regiões do país, foram analisados, sendo que 50% juntamente com as propostas dos projetos pedagógicos.

A análise, em uma perspectiva qualitativa, procurou verificar a suficiência da formação básica face às indicações das diretrizes curriculares de Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES nº 1301/2001) e as diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), identificar o foco dos cursos, questões ligadas às disciplinas de formação docente e sua articulação com as disciplinas de formação disciplinar, as homogeneidades e heterogeneidades e as suspeitas de fragilidades no que se refere à formação docente.

4.1 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA VS. FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Foi observado que as disciplinas de formação docente ocupam, entre 20 a 30% da carga horária total do curso. Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos das Ciências Biológicas) e a formação pedagógica (conteúdos da docência). Embora apareçam, na maior parte dos currículos, desde o início do curso, ou seja, as disciplinas pedagógicas não ficam mais para o último ano (antigo modelo 3+1), nas propostas analisadas ainda temos 25% de cursos cujas disciplinas pedagógicas só começam a fazer parte da grade a partir da segunda metade do curso, o que contraria a orientação da legislação que dispõe sobre a carga horária de cursos de formação de professores, especificamente a Resolução n. 2/2002, que dispõe sobre a necessidade de “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. Essas práticas podem estar inseridas como um conjunto de atividades previstas nas ementas de diferentes disciplinas, como na composição de disciplinas específicas de Prática de ensino, com os mais diferentes tópicos nas ementas.

Além disso, percebe-se que, ainda que haja uma carga horária significativa dedicada à área educacional na maior parte dos cursos, a separação entre conteúdos das áreas específicas de Biologia e de formação pedagógica se mantém pela falta de uma melhor articulação entre elas⁴⁰.

Em muitos cursos analisados, atribui-se ao licenciado o título de biólogo, além do de professor de Biologia. Tal aspecto pode estar articulado ao fato do licenciado também ter a possibilidade de obter o registro profissional nos Conselhos Regionais de Biologia e, também, ao disposto nas diretrizes de Ciências Biológicas que, mesmo no caso do bacharel, este deve estar “consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional”.

4.2 FOCO DOS CURSOS

Segundo as Diretrizes Curriculares de Ciências Biológicas, “os conteúdos básicos deverão englobar conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador” (Parecer n. 1301/2001). Também na Portaria INEP nº 124/2008, que apresenta as orientações para o ENADE de Biologia 2008, a temática evolutiva⁴¹ recebe papel de destaque. Pelo exposto, procurou-se identificar nas ementas se a evolução aparecia como eixo integrador, compondo os conteúdos de diversas disciplinas.

Dos cursos analisados, oito contemplavam a discussão sobre diferentes aspectos da evolução dos seres vivos. Aparecia explicitamente como eixo articulador em 42% dos cursos analisados. Além de uma disciplina específica para contemplar os princípios das teorias evolutivas, os conteúdos das áreas de Botânica, Zoologia, Biologia Celular e Molecular, Fisiologia Humana, Microbiologia, Zoologia, Parasitologia, também

40. Essa falta de articulação apresenta elementos históricos desde o surgimento dos cursos de Ciências Biológicas na modalidade conjunta da licenciatura com o bacharelado (SELLES & FERREIRA, 2004).

41. A Teoria da Evolução é enfatizada nas diretrizes e em outros documentos que discutem o currículo da área, pois esta foi essencial para articulação das Ciências Biológicas enquanto ciência autônoma e unificada, conforme revelam estudos sobre elementos históricos da criação da disciplina escolar Biologia (SELLES & FERREIRA, 2004).

contemplavam em suas ementas princípios da evolução associados aos conteúdos de cada uma das áreas.

No que se refere ao componente ambiental, observa-se que tem sido escolhido como foco pela maioria dos cursos, onde várias disciplinas obrigatórias e optativas têm o conteúdo de suas ementas associadas à área. Segundo as Diretrizes de Ciências Biológicas, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais”. As diretrizes priorizam, ainda, conhecimentos profundos sobre a diversidade dos seres vivos e para conservação e manejo dessa biodiversidade.

Em alguns dos currículos, os conteúdos dessas disciplinas analisadas em conjunto apresentam uma articulação entre os conceitos ecológicos (geralmente previstos nas disciplinas de Ecologia) e os aspectos relacionados à presença humana no ambiente, considerando as relações econômicas, sociais, políticas e culturais (como nas disciplinas de Etnoecologia, Homem e ambiente, Ecologia Humana, Conservação de Recursos Naturais, e Educação Ambiental) o que facilitará aos futuros professores o trabalho como o tema “Vida e Ambiente” que integra os conteúdos do ensino fundamental II de Ciências, previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como o trabalho com o tema transversal Meio Ambiente. Essa articulação também propicia o atendimento às diretrizes no que diz respeito à fundamentação teórica sobre as relações entre sustentabilidade, biodiversidade e educação ambiental. A articulação das questões ambientais com a área de ensino é geralmente proposta nas disciplinas da área de Educação Ambiental. No entanto, esta não é a disposição curricular da maioria dos cursos.

As disciplinas que tratam especificamente de conteúdos ligados à docência se utilizam de diferentes nomenclaturas nos cursos analisados, bem como no grau de aprofundamento e na constituição de suas ementas. A questão da constituição, trabalho e identidade do professor têm lugar no ementário de 15% dos cursos. A identificação e discussão das políticas públicas adjacentes à escola e a docência são contempladas nas disciplinas Política e Organização da Educação Básica no Brasil ou Estrutura e Funcionamento do ensino fundamental e Médio, e aparecem na quase totalidade dos cursos analisados. A fundamentação teórica sobre as principais teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano aparece nas disciplinas de Psicologia, embora estejam ausentes em 25% dos cursos analisados.

Os conteúdos relacionados ao ensino-aprendizagem de Ciências, geralmente não aparecem separados dos de ensino de Biologia no nível médio. As nomenclaturas variam de Prática, Metodologia, Instrumentação e até mesmo Didática do Ensino de Ciências e Biologia. Neste último caso, o conteúdo de Didática não aborda questões referentes ao cotidiano da escola, ocorrendo uma confusão de interpretação em re-

lação a quais disciplinas devem contemplar os conteúdos das metodologias específicas e se essas devem ou não fazer a separação do ensino fundamental e médio.

Geralmente, as ementas quando se dedicam às questões metodológicas de ensino da área priorizam aspectos instrumentais como as modalidades didáticas, recursos e análise e produção de materiais didáticos para o ensino de Ciências e Biologia.

No que se refere aos conteúdos das áreas de Química, Física e Saúde, para atender as demandas do ensino de Ciências no nível fundamental, conforme previstos nas diretrizes de Ciências Biológicas para a área de licenciatura, as ementas indicam que esses conteúdos geralmente se apresentam nas formas das disciplinas Química e Física, embora 33% das grades deixem de contemplá-los. No entanto, não aparecem articulações com o ensino desses conteúdos no nível fundamental, nem nessas disciplinas, nem nas das áreas metodológicas, podendo ser considerado como uma fragilidade dos currículos no que se refere à formação do professor para o ensino da disciplina Ciências no nível fundamental.

No tocante à área de Saúde, foi observado que esse conteúdo está distante do ementário de vários cursos, o que dificultará a abordagem desse tema no ensino fundamental.

A formação do "professor reflexivo" e capaz de intervir na realidade regional, é contextualizada em diferentes momentos nos projetos pedagógicos, mas nem sempre pode ser observado no ementário dos cursos. Parece ser mais uma proposta abstrata do que concretizada nos currículos.

A articulação da universidade com as instituições de educação básica e os sistemas de ensino estadual e municipal é prevista nas ementas de poucas instituições, embora esta seja uma exigência das Diretrizes Curriculares de formação de Professores. Como os planos de estágio não constam no material analisado, pode ser que isso seja revelado em outras análises. Conforme já abordado por Ayres (2005), é necessário que a universidade estabeleça canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores. Mas, hoje isto ainda não é realizado pela maioria dos cursos.

Uma proposta interessante nesse sentido foi o de um único currículo que demonstra a articulação universidade-escola nas ementas da disciplina "Projetos Integradores", que desde o primeiro semestre já propicia a produção de conhecimentos por meio de atividades de pesquisa e projetos acadêmicos ligados à escola básica. A cada semestre, a disciplina propõe um tema gerador de pesquisas discentes, com questões sucessivamente tratadas, como: perfil do professor de Biologia e Ciências, dificuldades de conteúdos da disciplina Ciências e Biologia, integração de alunos com necessidades especiais, perfil das escolas, investigações dentro da temática meio ambiente e educação ambiental, investigações dentro da temática saúde e orientação sexual. Nessas

disciplinas, foi possível observar o enfoque das pesquisas na área de Ensino de Ciências, que se constitui atualmente como uma das possibilidades de pesquisa acadêmica, permitindo uma fundamentação teórico-prática sobre o “uso da pesquisa participativa para a solução de problemas como alternativa filosófica e metodológica para a educação em ciências”, previsto nas diretrizes de Ciências Biológicas como necessidade da licenciatura da área. Mas, isto só ficou visível em um dos currículos, dentre os examinados.

4.3 HOMOGENEIDADES E HETEROGENEIDADES

Não se observou na maioria dos cursos analisados o entendimento da área de Ensino de Ciências⁴², como uma das possibilidades de pesquisa acadêmica. Quando se fala de pesquisa, sempre aparece articulada com as áreas básicas da Biologia.

A articulação com as novas tecnologias para mediação na educação científica, não apareceu nas ementas de praticamente nenhum dos cursos analisados.

O estágio supervisionado geralmente é proposto a partir da segunda metade do curso, conforme preconiza a Resolução 2/2002. Somente em alguns poucos cursos encontrou-se explicitação do estágio. Exemplificando, num determinado ementário aparece no primeiro semestre em que é oferecido, o acompanhamento de experiências de educação não formal. No próximo semestre se dedica ao mapeamento e diagnóstico da educação escolar da região com vistas à elaboração de propostas para o ensino de Ciências e Biologia. Em continuidade, segue o estágio supervisionado em salas de aula de ensino fundamental e médio e, por último, o estágio de intervenção em turmas de Ciências e/ou Biologia.

O papel social do ensino de Ciências, articulado à formação cidadã, bem como o entendimento das ciências como construções humanas, gerada em contextos sócio-culturais específicos, previsto tanto nos PCN's de Ciências, nas diretrizes curriculares, em recentes referenciais teóricos da área (Krasilchik e Marandino, 2004), além das diretrizes para o ENADE 2008, que toma como referência um perfil profissional “com consciência da importância da difusão científica, do seu papel como educador, de manter uma formação continuada, e de ser agente transformador da realidade, compreendendo a ciência como uma atividade social com potencialidades e limitações”, pouco foi observado nas ementas dos cursos analisados, onde praticamente não existem tópicos que abordem o papel da ciência na sociedade.

No tocante à concepção de Ciência, apenas, também, poucos cursos prevêem essa discussão, geralmente associada à disciplina História da Ciência.

Uma inovação encontrada foi a presença em 25% dos cursos da disciplina Bioética, que se articula com as novas descobertas científicas atuais. No entanto, as ementas apresentam enfoque do papel da ética nas

42. As pesquisas na área de Ensino de Ciências existem no Brasil desde a década de 70. Atualmente existem vários cursos de pós-graduação strito sensu com essa linha de pesquisa, que também é uma área de avaliação dentro da CAPES/MEC.

pesquisas biológicas, e não fazem relação ao tratamento de temas que envolvem questões bioéticas na sala de aula de educação básica.

5 ANÁLISE DOS CONCURSOS PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPOSIÇÃO DO CONJUNTO DE CONCURSOS

O objetivo aqui é analisar as características gerais de concursos públicos para professores de Ciências para o ensino fundamental e quais os aspectos privilegiados nesse processo. Realizou-se uma análise de editais de concursos públicos para essa docência. A composição do conjunto de editais estudados conta com 32 concursos públicos para professores de Ciências, realizados entre os anos 2002 e 2008, por secretarias de educação estaduais e secretarias municipais de algumas capitais brasileiras. A distribuição por região foi a seguinte: as regiões Norte (23%) e Nordeste (36%) tiveram mais concursos analisados neste estudo, sendo também as que possuem maior número de estados da Federação. As regiões Centro-Oeste e Sul contribuíram com 19% e 16% dos editais, respectivamente, e a região Sudeste com 6%. Observa-se que a realização desses concursos não é periódica, havendo locais em que se passam vários anos sem que estes se realizem.

Foram analisados o mesmo número de editais estaduais⁴³ e municipais⁴⁴, 16 em cada categoria administrativa. Quanto aos concursos estaduais, a região Norte com cinco concursos foi a mais contemplada. Já entre os concursos municipais, a maior frequência foi registrada na região Nordeste (oito) [Tabela 79].

Tabela 79 – Concursos para docência em Ciências, ensino fundamental, segundo categoria administrativa e região

Região	Estadual		Municipal		Total geral	
	N	%	N	%	N	%
Norte	5	31,3	2	12,5	7	21,9
Nordeste	3	18,7	8	50,0	11	34,4
Sudeste	1	6,3	2	12,5	3	9,4
Sul	3	18,7	2	12,5	5	15,6
Centro-oeste	4	25,0	2	12,5	6	18,7
Total geral	16	100,0	16	100,0	32	100,0

43. Estados com concursos analisados: Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina e São Paulo.

44. Municípios com concursos analisados: Amapá (capital), Aracaju, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, João Pessoa, Maceió, Manaus, Natal, Palmas, Porto Alegre, Recife, Rio Branco, Salvador, São Luiz, São Paulo, Teresina, Vitória.

Para a composição da amostra, foram considerados editais referentes à seleção de professores de ciências do ensino fundamental II (5^a-8^a/6^a-9^a), a partir do ano 2000. Deu-se preferência aos mais recentes, cujos resultados por ano podem ser observados na Tabela 80. Verifica-se que mais de 40% dos concursos estudados ocorreram em 2007 (34,2%) e 2008 (9,4%). O ano de 2005 foi o segundo mais nu-

meroso em termos de editais analisados (28,1%) e somente cerca de 20% foram anteriores a 2005.

Tabela 80 – Concursos para docência em Ciências, analisados segundo o ano de sua realização

Ano	N	%
2002	2	6,3
2003	3	9,4
2004	2	6,3
2005	9	28,1
2006	2	6,3
2007	11	34,2
2008	3	9,4
Total geral	32	100,0

A análise revela que, com exceção de quatro concursos, todos os demais organizam a avaliação dos candidatos em duas etapas: a primeira envolve “provas objetivas e/ou dissertativas”; a segunda, a “prova de títulos”, que ainda pode ou não incluir em sua pontuação a experiência profissional prévia na área. Em todos os casos, observou-se que a parte referente às provas é eliminatória e classificatória, ou seja, o professor candidato precisa acertar um número mínimo de questões para não ser eliminado e, a partir desse resultado, ele obtém uma pontuação que determina sua classificação nessa etapa.

As provas objetivas, com questões de múltipla escolha, estão presentes em todas as seleções. Nos concursos para professores de ciências o recurso da avaliação discursiva foi observada em metade deles (56% dentre os estaduais e 53% dentre os municipais).

A Tabela 81 apresenta o número de concursos por região em função do tipo de avaliação. Observa-se que, na região Centro-Oeste, cinco em seis concursos (83%) incluem provas discursivas, na região Sudeste duas em três (67%), ao passo que na região Norte apenas um em sete (14%) e no Sul um em cinco (20%) o fazem. Ainda na Tabela 81, nota-se que, no Norte, Nordeste três concursos pontuam a experiência profissional do candidato; enquanto que no Sudeste dois, no Centro-Oeste apenas um e no Sul apenas 1 concurso atribui pontuação a esse fator.

ESTUDO SOBRE A BIBLIOGRAFIA DOS CONCURSOS PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Os editais ou divulgam o programa a ser cobrado nas provas e/ou indicam uma bibliografia a ser seguida. A análise do material coletado revela que há grande diversidade a esse respeito. São 28 (87,5%) os concursos que indicam um programa referente aos conhecimentos exigidos e quatro em que não consta nada a respeito. Os programas examinados são muito distintos: existem os longos e detalhados, e os que aparecem

Tabela 81 – Concursos para docência em Ciências, segundo o tipo de avaliação e região do Brasil

	Norte		Nordeste		Sudeste		Centro-Oeste		Sul		Total geral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Prova objetiva	1	14,3	1	9,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	6,3
Prova objetiva e titulação	2	28,6	5	45,4	1	33,3	1	16,7	3	60,0	12	37,3
Prova objetiva, prova discursiva e titulação	1	14,3	1	9,1	0	0,0	3	50,0	1	20,0	6	18,8
Prova objetiva, titulação e experiência profissional	3	42,8	2	18,2	0	0,0	0	0,0	1	20,0	6	18,8
Prova objetiva, prova discursiva, titulação e experiência profissional	0	0,0	1	9,1	2	66,7	1	16,7	0	0,0	4	12,5
Prova objetiva e discursiva	0	0,0	1	9,1	0	0,0	1	16,7	0	0,0	2	6,3
Total geral	7	100,0	11	100,0	3	100,0	6	100,0	5	100,0	32	100,0

com o formato de tópicos abrangentes; alguns trabalham com conteúdos específicos, outros centram as orientações em termos de habilidades exigidas. Em relação às referências bibliográficas para a execução da prova, elas foram encontradas em menos da metade (37,5%) dos editais, como pode ser observado na Tabela 82.

Tabela 82 – Concursos para docência em Ciências, segundo a organização da bibliografia que oferece

Bibliografia	N	%
Não consta bibliografia	20	62,5
Bibliografia para o núcleo comum (formação básica)	4	12,5
Bibliografia específica para profs. de Ciências	1	3,1
Bibliografia básica e específica	7	21,9
Total geral	32	100,0

A bibliografia é encontrada em 12 dos 32 editais e, assim como se observou para os programas, é bastante variada quanto à quantidade, tipo e conteúdo. O concurso com a menor bibliografia encontrada é da região Nordeste e indica 5 referências apenas. No edital destes concursos encontra-se a referência sobre o conteúdo específico da prova, mas a indicação bibliográfica só existe para a parte de conhecimentos gerais, comum a todos os professores. O edital que cita a bibliografia mais extensa é da região Sudeste e faz 61 referências, sendo 33 indicações comuns ao conjunto de professores e 28 específicas para os professores de Ciências. Essa quantidade de leitura recomendada, mais de 50, parece ser excessiva para uma situação de seleção profissional e é improvável que os candidatos possam recorrer a todas elas.

Verificou-se pouca diferença quanto à organização da bibliografia: três editais apresentam apenas uma bibliografia geral destinada a candidatos de todos os cargos abertos no concurso, que englobam professores

de disciplinas específicas e outros níveis de ensino⁴⁵. Outros oito editais também apresentam uma bibliografia geral que é completada por uma bibliografia específica para cada tipo de docente, no caso, para professores de Ciências. Em apenas um edital aparece somente uma bibliografia específica para docentes nessa disciplina.

O cruzamento das informações referentes à existência de programas e bibliografia mostra que 11 editais apresentam as duas referências para os candidatos, 17 oferecem apenas o programa sobre os conhecimentos exigidos, um traz somente bibliografia. Em três editais não consta esse tipo de informação. Vale mencionar que em um deles existe a indicação de que o programa será publicado no Diário Oficial do município, mas nos outros três não há qualquer menção a esse respeito [Tabela 83].

Tabela 83 – Concursos para docência em Ciências, segundo a indicação de programa exigido e indicação bibliográfica

Programa do concurso/Bibliografia	Não consta	Indica bibliografia	Total geral
Não consta	3	1	4
Oferece programa	17	11	28
Total geral	20	12	32

A Tabela 84 mostra que na região Sul se constatou que nenhum edital apresenta referências bibliográficas. A região que proporcionalmente apresenta menos indicações bibliográficas é o Nordeste, pois de 11 concursos analisados, apenas 2 possuem referências bibliográficas.

Tabela 84 – Concursos para docência em Ciências, segundo indicação bibliográfica por região

Região /Bibliografia	Não consta		Indica bibliografia		Total geral	
	N	%	N	%	N	%
Norte	3	15,0	4	33,3	7	21,9
Nordeste	9	45,0	2	16,7	11	34,3
Sudeste	0	0,0	3	25,0	3	9,4
Sul	6	30,0	0	0,0	6	18,8
Centro-oeste	2	10,0	3	25,0	5	15,6
Total geral	20	100,0	12	100,0	32	100,0

Para apresentar a bibliografia mais freqüente para o núcleo comum das provas, optou-se por trabalhar com os 14 editais que compõem o conjunto de concursos para licenciaturas com bibliografia disponível. Esse bloco da bibliografia contava com 250 referências. O Quadro 9 apresenta as referências citadas em três ou mais editais para o núcleo co-

45. Muitos dos editais analisados selecionam profissionais para diferentes cargos, ligados ou não à docência. Nesta parte do relatório, apresentam-se apenas os dados referentes aos professores de Ciências do ensino fundamental.

num (conhecimentos gerais ou conhecimentos pedagógicos). Nota-se que apenas 10 referências possuem uma frequência razoável (acima de duas indicações); outras 18 são citadas duas vezes; 222 indicações foram feitas por apenas um concurso. Esses números explicitam a dispersão que existe em relação às bibliografias do núcleo comum dos concursos públicos para professores de Ciências.

A leitura do Quadro 9 mostra que as referências mais frequentes foram leis: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 e o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire. Nota-se ainda que entre os dez livros mais citados, quatro são de caráter mais técnico e instrumental da Língua Portuguesa: duas gramáticas, um dicionário e um sobre textos. Duas referências referem-se à legislação e nessa lista encontram-se também alguns autores nacionais de repercussão na área da educação no Brasil.

Quadro 9

Referências bibliográficas mais citadas para o núcleo comum nos editais analisados de concursos para docência em Ciências

REFERÊNCIA ⁴⁶	Nº
BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal Nº. 9.394, Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.	8
FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> , 34a. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006. [1996 / 1998 / 2000]	6
CUNHA, C. & CINTRA, L. <i>Nova gramática do português contemporâneo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. [2001]	5
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. <i>Novo Aurélio – Século XXI</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.	5
VEIGA, Ilma Passos (org.) <i>Projeto político pedagógico da escola: uma contribuição possível</i> . São Paulo: Papirus, 1995.	5
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal Nº. 8.069, 1990.	4
GADOTTI, Moacir. <i>História das Idéias Pedagógicas</i> . São Paulo, Ática, 1997. [1999]	4
LIBÂNEO, J. C. <i>Didática</i> . São Paulo: Cortez, 1994. [1991 / 1997]	4
BECHARA, E. <i>Moderna Gramática Portuguesa</i> . 37a ed, Ed. Lucerna, 1999. [2000. 2001. 2004]	3
SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. <i>Para entender o texto</i> . São Paulo: Ática, 1990.	3

Para a bibliografia específica da área de Ciências analisou-se um total de 151 referências bibliográficas e a variedade encontrada foi grande. O Quadro 2 mostra as 4 referências mais citadas na área. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Ciências Naturais* aparecem em cinco editais e o livro *Ecologia*, de Eugene Odum, em quatro. Completam a lista dos mais citados, um livro sobre metodologia do ensino de Ciências, um para formação de professor, um de didática de Ciências e um livro didático de Biologia, citados 3 vezes cada.

Além das obras que aparecem no Quadro 10, 17 referências foram indicadas por dois concursos, dentre eles: oito são de conteúdo de Biologia como fisiologia, biologia molecular e celular, biologia vegetal ou zoologia vegetal; cinco são livros didáticos (2 de Biologia, 2 de Ciências e 1 de

Física); dois apresentam as idéias de Vygotsky; um refere-se ao ensino de Ciências e outro é de Bioquímica. Essa distribuição ilustra bem a diversidade da bibliografia citada e evidencia o maior peso da Biologia dentro da disciplina de Ciências.

Quadro 10

Referências bibliográficas mais citadas em concursos para a docência de Ciências nos editais analisados

REFERÊNCIA	Nº
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.	5
ODUM, E.P. Ecologia. Guanabara Koogan, 1988. [1985]	4
DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1990. [2000]	3
LOPES, Sônia G. B. C. Bio (vol. único). Editora Saraiva, 10ª edição, 1999 [2005]	3
SONCINI, M.; CASTILHO JR., M. Biologia. Coleção Magistério – 2º grau, Série Formação do Professor, São Paulo: Cortez, 1991.	3
WEISSMANN, Hilda (org.). Didática das Ciências Naturais – contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998 [1999]	3

A análise da lista de autores mais citados revela que cinco, dos sete mais citados, são autores de livros didáticos, alguns também de paradidáticos: LOPES, GEWANDSZNAJDER, AMABIS & MARTHO, BARROS & PAULINO e SONCINI & CASTILHO [Quadro 11].

Quadro 11

Autores mais citados pelas bibliografias específicas dos concursos analisados para docência em Ciências

Autores	Nº de citações
LOPES, Sonia..	7
GEWANDSZNAJDER, Fernando	5
DELIZOICOV, Demétrio e ANGOTTI, José André	5
ODUM, Eugene P	4
AMABIS, José Mariano e MARTHO, Gilberto Rodrigues	3
BARROS, Carlos: PAULINO, Wilson Roberto	3
SONCINI, Maria Isabel e CASTILHO JR., Miguel	3

Como foi dito anteriormente, do total de 362 referências bibliográficas encontradas, 250 dizem respeito ao núcleo comum e 151 ao específico. As categorias que contam com maior número de referências são “fundamentos gerais da educação” (23,2%), “ciências” (20,3%) e “currí-

culo, planejamento e avaliação” (19,5%) sendo que a primeira e a terceira constam, principalmente, da bibliografia básica e a segunda é exclusiva da bibliografia específica [Tabela 85].

Vale destacar que dentro da categoria “currículo, planejamento e avaliação” encontram-se 10 referências aos PCNs e 18 a documentos de orientação de secretarias estaduais ou municipais de educação, sinalizando que 35% da categoria é composta por documentos oficiais. Em relação aos fundamentos gerais da educação, os autores mais citados foram José Carlos Libâneo (7 vezes), Paulo Freire (6), Philippe Perrenoud (5), Vera Maria Candau (5), e Moacir Gadotti (4). Nota-se que os autores mais citados são em grande maioria nacionais e todos da área de educação. Textos de fundamentos originais de outra área de conhecimento aparecem pouco na bibliografia dos concursos de licenciatura, o mais citado é Vygotsky, lembrado em três editais.

Com relação à bibliografia específica da área nota-se que mais da metade das referências concentram-se em “Ciências” (53,6%), “fundamentos específicos da área” (6,6%) e “didática específica, metodologia e prática de ensino” (8,6%) [Tabela 85]. Uma investigação detalhada da categoria “Ciências” aponta que 60% dos livros nela classificados são de conteúdos ligados à Biologia, 10% à Física e 10% à Química enquanto que os 20% restantes são de Ciências. A abordagem dos conteúdos desses livros é predominantemente dirigida à educação básica, pois, 60% das referências são livros didáticos ou para-didáticos. As obras com conteúdos dirigidos de conteúdos específicos da área de formação do docente respondem por 30% dos livros na categoria Ciências e são todos de Biologia. Esse resultado sinaliza a expectativa dos concursos para professores de Ciências do ensino fundamental de uma maior profundidade nos conteúdos de biologia, enquanto Física e Química são limitadas aos conteúdos que aparecem nos livros didáticos. Encontrase também alguns livros (10%) de divulgação científica nas áreas de Biologia e Física.

A região Sudeste é a que apresenta maior quantidade de citações bibliográficas (160, equivalente a 40% do total). As regiões Sul e Norte comparecem com 28% e 27% das referências respectivamente, e o Nordeste, com apenas 19 referências (4%). Tal frequência contrasta com o fato dessa região ser a que contou com o maior conjunto dos editais analisados (36%).

Seguindo a mesma tendência da distribuição geral, na maior parte das regiões do Brasil os concursos indicaram bibliografia com a predominância de referências em “fundamentos gerais da educação”. A região Norte destaca-se por indicar maior percentual da bibliografia em “currículo, planejamento e avaliação” (24,8%). Com relação à bibliografia de conteúdo específico de Ciências verificou-se que o Norte concentra aí 35,8% de suas referências ao passo que o Sul registra 20,3% e Sudeste apenas 11,9%.

**Tabela 85 – Categorias segundo a organização da bibliografia –
Concursos para docência em Ciências**

Bibliografia	Específica		Núcleo comum		Total	
	N	%	N	%	N	%
Fundamentos gerais da Educação	13	8,6%	80	32,0%	93	23,2%
Fundamentos específicos das disciplinas	10	6,6%	4	1,6%	14	3,5%
Legislação	0	0,0%	34	13,6%	34	8,5%
Currículo, planejamento e avaliação	14	9,3%	64	25,6%	78	19,5%
Didáticas específicas, Metodologia e Práticas Pedagógicas	13	8,6%	0	0,0%	13	3,2%
Língua Portuguesa	0	0,0%	30	12,0%	30	7,5%
Alfabetização	0	0,0%	1	0,4%	1	0,2%
Matemática	0	0,0%	9	3,6%	9	2,2%
Ciências	81	53,6%	0	0,0%	81	20,3%
EJA	0	0,0%	5	2,0%	5	1,2%
Educação Especial	1	0,7%	5	2,0%	6	1,5%
Outros Saberes	19	12,6%	18	7,2%	37	9,2%
Total geral	151	100,0%	250	100,0%	401	100,0%

TENDÊNCIAS ENCONTRADAS NA ANÁLISE DE PROVAS DOS CONCURSOS ESTUDADOS

Na análise de provas realizadas para a seleção de professores de Ciências para o ensino fundamental, assim como foi verificado para Língua Portuguesa e Matemática, encontrou-se grande variação no número de questões utilizadas por prova: há provas desde provas com 30 questões objetivas mais duas discursivas, até aquelas que apresentam 80 perguntas objetivas e quatro dissertativas. No entanto, uma boa parte dos concursos apresenta uma prova com 40 questões. Também não é constante o número de alternativas por questão: podem ser quatro ou cinco dependendo do concurso e, há casos de uma prova inteira composta apenas com afirmações para que se classifique se estão certas ou erradas.

Além dessa variação, as notas de corte também divergem de concurso para concurso. Há casos em que as notas de corte revelam pouca exigência no rendimento dos candidatos. Por exemplo, em um deles, que consta de uma prova objetiva de 40 questões (40 pontos) e uma redação (10 pontos), exige-se a pontuação mínima de 30% (12 acertos) na prova, e o mínimo de três pontos na redação. A análise mais detalhada dos editais dos concursos permite questionar a suficiência qualitativa de alguns deles na seleção de professores para as séries finais do ensino fundamental.

As provas objetivas são apresentadas em duas partes: a de conhecimentos gerais, que diz respeito à formação básica geral de professores, e a de conhecimentos específicos, no caso, próprios para professores de Ciências.

A parte de conhecimentos gerais possui principalmente questões sobre legislação, seguidas das que tratam de projeto político-pedagógico e de avaliação. Observou-se que os itens de avaliação não abordam a questão de forma a articular teoria e prática. Isto é recorrente para os vários tópicos contemplados nas provas. Muitos dos itens das provas referem-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas ligados a fundamentos teóricos da educação, teorias pedagógicas ou didática são pouco cobrados nos itens das provas. Embora constem nas bibliografias indicadas referências sobre esses assuntos as questões nesta área também se revelam um tanto superficiais não exigindo habilidades mais complexas para resposta, ficando em itens de memória ou identificação.

A análise das provas para concurso de professores de Ciências, em sua parte específica, revelou que, na grande maioria dos concursos, essa parte da prova é composta predominantemente por questões de Biologia. Em todas as provas analisadas essa disciplina é contemplada com mais da metade das questões, chegando a compor 95% em uma delas. Na maior parte das provas específicas os itens de biologia respondem por mais de 70% do conteúdo cobrado. Dentro da área de Biologia o tópico mais freqüente é meio ambiente e ecologia, reforçando a força e a atualidade desse tema na sociedade contemporânea. Fisiologia, Saúde e Sexualidade também são temas que aparecem em todas as provas, embora Saúde e Sexualidade não sejam tópicos privilegiados nos currículos das IES nas licenciaturas desta área, como vimos. Aparentemente existe um pressuposto de que o professor de Ciências, ao ensinar o corpo humano, assume a responsabilidade de trabalhar alguns temas transversais importantes como saúde e sexualidade. Biologia celular e genética também estão presentes em todas as provas. Outros tópicos que aparecem em menor escala nas provas são botânica e agricultura, história das ciências e evolução.

Além dos conteúdos de Biologia os concursos para professores de Ciências solicitam pouco mais de 10% de conteúdos básicos de Física e 10% de química. Algumas questões de Geologia estão presentes em um terço das provas observadas. Os itens buscam verificar o conhecimento do candidato sobre tais conteúdos por meio de exercícios e problemas envolvendo conteúdo até o 3º ano do Ensino Médio. Temas ligados à educação em Ciências são pouco cobrados nas provas e, na maioria das vezes, recebem um tratamento simplificado que acaba por não discutir a relevância do assunto e limita-se a pedir uma identificação superficial e fundada no senso comum, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Exemplo 1:

Ensinar Ciências Naturais no Ensino Fundamental é uma tarefa árdua, e os problemas a serem superados são complexos e muitas vezes passam despercebidos pelo corpo docente, pela orientação pedagógica, pela coordenação e também pelos autores de livros didáticos.

Assinale a opção que **NÃO** se insere entre os problemas que são, freqüentemente, atribuídos ao aluno.

- (A) Falta de conhecimentos prévios.
- (B) Ausência de hábitos de estudo.
- (C) Incapacidade de expressão verbal e escrita.
- (D) Desestímulo e falta de interesse pelo conteúdo.
- (E) Transmissão de erros conceituais.

Raramente encontra-se uma prova que inclua itens que proponham a reflexão sobre didáticas, metodologias ou práticas de ensino. Mesmo nas provas em que existe alguma preocupação com esse aspecto a abordagem acaba por não atingir seu objetivo ao permanecer no âmbito do conhecimento teórico, como no exemplo 2.

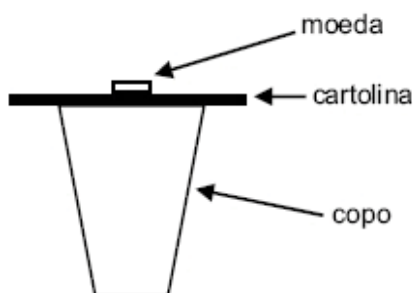
Exemplo 2:

Qual das seguintes alternativas melhor representa o encaminhamento metodológico dos conteúdos específicos de 5ª a 8ª séries do ensino de Ciências, neste Estado?

- (A) Metodologia histórico-crítica, articulando os conhecimentos de Física, Química e Biologia.
- (B) Metodologia construtivista, com elaboração dos conhecimentos a partir das demandas dos alunos.
- (C) Metodologia positivista, com a construção do conhecimento baseada nas experiências realizadas.
- (D) Metodologia realista-factual, em que o conhecimento é discutido a partir da realidade que se apresenta.
- (E) Metodologia da autonomia, em que o aprendizado se baseia na liberdade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Vale destacar alguns pouquíssimos casos em que o item solicita do candidato a articulação entre conteúdo e situação de ensino como pode ser visto no Exemplo 3 – é um item, pouco freqüente, em que essa articulação entre conteúdo e proposta de ensino é solicitada:

Exemplo 3:



No experimento acima, o objetivo é fazer a moeda cair no copo sem tocar nele e sem inclinar a cartolina. A solução do problema é puxar rapidamente a cartolina, de modo que a moeda caia no copo. Esse experimento serve para demonstrar e discutir com os alunos:

- (A) a inércia dinâmica, ou o movimento retilíneo uniforme.
- (B) a energia de atração, ou o deslocamento de um corpo em direção ao local de maior atração.
- (C) o princípio da ação e reação, na velocidade da remoção da cartolina.
- (D) a inércia estática, pois o corpo permanece em repouso quando livre de força resultante.
- (E) a energia mecânica, que permite realizar trabalho.

Ao comparar a presença de questões nas provas, segundo as categorias de análise utilizadas na distribuição das disciplinas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, vê-se que há nas avaliações dos concursos uma tendência inversa: enquanto no conjunto de disciplinas propostas nos cursos verifica-se um peso maior em “conteúdos específicos da área”, nos concursos a cobrança recai mais sobre “conteúdos dirigidos à escola básica”, notadamente os de Ensino Médio.

Em resumo, a análise das provas dos concursos indica que os conteúdos básicos de Biologia são verificados no momento da seleção de professores com maior intensidades dos que os de Física ou Química, e quase nada há de conhecimentos integrando várias ciências. Um aspecto que deixa muito a desejar, já apontado para concursos para docência em Língua Portuguesa e Matemática, diz respeito à investigação da condição didática e metodológica dos candidatos a professores, uma vez que não são averiguadas pelas questões o reconhecimento de práticas pedagógicas interessantes, de objetivos de diferentes práticas, de abordagens didáticas dos conteúdos da área, e de concepções de ensino e aprendizagem.

Capítulo V – Síntese e Conclusões: Licenciaturas em Letras, Matemática e Ciências Biológicas

1 QUANTO AOS CURRÍCULOS E EMENTAS ANALISADOS

A análise apresentada neste relatório focalizou currículos e ementas de cursos presenciais de licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Biologia, que respondem pela formação inicial de professores do 6º ao 9º (ou 5º-8º) ano do ensino fundamental e do ensino médio. Realizou-se um mapeamento de propostas curriculares de 94 cursos, sendo 32 de Letras, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas, levando em conta os diversos tipos de instituições de ensino superior que os oferecem em todas as regiões do país e sua dependência administrativa.

Pela análise das grades curriculares e ementas é possível apresentar sinteticamente alguns aspectos que se destacaram:

- Há grande dissonância entre os Projetos Pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, parecendo que aqueles são documentos que não orientam a realização dos cursos.
- Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos.
- A questão das Práticas, exigidas pelas diretrizes curriculares, mostra-se problemática pois, às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, às vezes aparecem em separado mas com ementas muito vagas.
- Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência).
- Um grupo considerável de matrizes apresenta disciplinas pouco específicas quanto a seus nomes e ementas bastante vagas, encontrando-se também, redundâncias de conteúdos em disciplinas distintas.
- Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.
- Aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a Atividades Complementares, ou Seminários, ou Atividades Culturais etc., que ficam sem nenhuma especificação quanto a que se referem, se são atividades acompanhadas por docentes, seus objetivos etc.

- Os cursos de licenciatura em Letras e em Ciências Biológicas têm uma distribuição semelhante de disciplinas segundo as categorias utilizadas para mapear as grades curriculares: mais da metade delas refere-se aos “Conhecimentos específicos da área”. As matérias diretamente ligadas à formação específica para a docência registram, nos dois casos, percentual em torno de 10%.
- Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência”.
- Considerando apenas a categoria “Conhecimentos específicos para a docência”, vê-se algumas diferenças interessantes entre os cursos: Ciências Biológicas destacam-se pela ênfase maior nas “Didáticas, metodologias e práticas de ensino”; Matemática apresenta maior peso para os “Conteúdos dirigidos à escola básica”; e Letras têm uma distribuição mais igualmente distribuída entre essas duas sub-categorias.
- As disciplinas da categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em “Estrutura e funcionamento do ensino”, ficando aspectos ligados a “Currículo”, a “Gestão Escolar” e o “Ofício docente” com percentuais irrisórios.
- Irrisória também é a participação das disciplinas referentes às modalidades de ensino (Educação especial e EJA) no conjunto das disciplinas oferecidas, com 1,2% nos cursos de Letras e com menos de 1% em Matemática e Ciências Biológicas.
- Uma parte dessas licenciaturas promovem especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação.

Voltamos a reafirmar o que já está colocado neste texto anteriormente, lembrando “o lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico”.

2 QUANTO AOS CONCURSOS PÚBLICOS ANALISADOS

Os concursos para seleção dos professores de ensino fundamental das redes públicas de educação é centrada, majoritariamente, em questões objetivas que cobram, conhecimento sobretudo ligado à legislação e

ao conteúdo específico do ensino básico. Alguns padrões se repetem nos concursos para professores do ensino fundamental de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências:

- poucas questões dos concursos referem-se a fundamentos da educação e, sobre a prática docente, são praticamente ausentes;
- os itens são na sua maioria relativos a conteúdos teóricos e limitam-se a uma verificação formal de um dado conteúdo previamente solicitado, sem procurar articulá-lo com aspectos relevantes para a educação, a escola ou a sala de aula;
- são poucas as questões relativas a didática específica ou metodologias de ensino que aparecem nos concursos, e assim, não interferem em seus resultados. Ao contrário do que se espera a partir dessas temáticas, a imensa maioria dos itens a ela relativos tem um enfoque apenas teórico, ou seja, a relação teoria-prática não se acha contemplada;
- os concursos para professor de Língua Portuguesa cobram principalmente conteúdos básicos de gramática, leitura e interpretação de texto enquanto lingüística e análise literária estão presente em menor escala. A verificação do domínio da literatura é o ponto mais frágil das provas de seleção de professores de Português para o Ensino fundamental;
- a análise das provas dos concursos para professores de Matemática indica que principalmente os conteúdos básicos de álgebra e geometria são verificados no momento da seleção destes;
- a investigação realizada nas provas específicas para professores de Ciências revelou a prevalência de questões de Biologia, sobre as de Física e Química; em todas as provas analisadas a primeira disciplina é contemplada com, pelo mais da metade dos itens;
- dentro da área de Biologia o tópico mais freqüente é meio ambiente e ecologia, sendo que Fisiologia, Biologia Celular e Genética também são temas freqüentes em todas as provas. A composição das questões da prova revela a expectativa de que o professor de Ciências, ao ensinar o corpo humano, assuma a responsabilidade de trabalhar temas transversais importantes como saúde e sexualidade.

Com relação às *bibliografias* indicadas:

- as referências bibliográficas mais freqüentes para o núcleo básico das provas foram a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 e o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire;
- os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, são citados com bastante freqüência, tanto no núcleo comum como nas parte específica dos concursos das três licenciaturas investigadas, evidenciando que permanecem como documentos de referência para a educação brasileira;

- a análise da bibliografia para conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Biologia aponta predomínio de obras com conteúdos dirigidos à escola básica frente as de conteúdos específicos da área que não chegam a 30% das indicações;
- a bibliografia para os concursos na área de Letras é em geral atualizada e contempla autores que são referência na área, mas, em termos quantitativos, observa-se o predomínio de livros instrumentais, como gramáticas e dicionários, sobre a indicação de obras que versem sobre literatura, bem como de outras que propõem maior reflexão sobre a língua;
- nos concursos da área de Matemática e Biologia evidencia-se a força dos livros didáticos como referência bibliográfica para os professores de ensino fundamental. Livros didáticos abordam o conteúdo no nível de profundidade exigido de alunos do ensino fundamental ou médio, ou seja mais restrito e simplificado face ao que se espera que um professor da área domine.

Referências bibliográficas

AYRES, A. C. M. As Tensões entre licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de Biologia como território contestado. In: ENSINO de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004. p.182–197.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 1301, 6 nov. 2001: Diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas*. Brasília, 2001.

_____. *Resolução de 1 de maio de 2006: Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia*.

_____. *Resolução CNE/CP 1, 18 fev. 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002.

_____. *Resolução CNE/CP 2, 19 fev. 2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria nº 124, 7 ago. 2008*. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Brasília, 1997.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados. v.37, n.130, jan./abr. 2007.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de Ciências e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção cotidiano escolar)

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: ENSINO de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004. p.50–61.

Títulos coleção Textos FCC

Nº	Título	Autor
1	Tendências da força de trabalho feminina brasileira nos anos setenta e oitenta: algumas comparações regionais	<i>Cristina Bruschini</i>
2	A imagem da mulher no livro didático: estado da arte	<i>Esmeralda Vailati Negrão; Tina Amado</i>
3	Saúde da mulher no Brasil: bibliografia anotada	<i>Tina Amado (coord.)</i>
4	Egressos do ensino técnico industrial no Brasil: um estudo de caso	<i>Maria Laura P. B Franco; Annete Serber</i>
5	De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças	<i>Esmeralda Vailati Negrão; Regina Pahim Pinto</i>
6	A rede de creches no município de São Paulo	<i>Fúlvia Rosemberg; Maria Malta Campos; Lenira Haddad</i>
7	Novas tecnologias no binômio modernidade e crise	<i>Maria Laura P. B Franco Franco; Dagmar Zibas; Miguel Henrique Russo</i>
8	A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares	<i>Fúlvia Rosemberg; Maria Malta Campos; Cláudia Pereira Vianna</i>
9	A importância da participação comunitária na questão da educação e da pobreza	<i>Regina Pahim Pinto (coord.); Marta Wolak Grosbaum (coord.)</i>
10	As propostas curriculares oficiais	<i>Elba S. de Sá Barretto (coord.)</i>
11	Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para o delineamento de políticas na área	<i>Bernardete A.Gatti</i>
12	Diagnóstico quantitativo do ensino médio no Brasil	<i>Dagmar Zibas; Maria Laura P. B. Franco</i>
13	Criança pequena e raça na PNAD 87	<i>Fúlvia Rosemberg; Regina Pahim Pinto</i>
14	Regulamentação da qualificação profissional do educador infantil: a experiência de Belo Horizonte	<i>Maria Malta Campos; Fúlvia Rosemberg; Isabel Morsoletto Ferreira; Moysés Kuhlmann JR; Maria Lúcia de Alcantara Machado</i>
15	Transformações no setor secundário da economia e o desafio do ensino médio	<i>Dagmar Zibas; Miguel Henrique Russo</i>
16	Resumos analíticos em educação	<i>Elba S. de Sá Barretto (coord.)</i>
17	Trabalho das mulheres no Brasil: continuidades e mudanças no período 1985-1995	<i>Cristina Bruschini</i>
18	O Ensino Médio no Brasil neste final do século: uma análise de indicadores	<i>Dagmar Zibas; Maria Laura P. B Franco</i>
19	Educação Infantil em tempos de LDB	<i>Maria Lúcia de Alcantara Machado (org.)</i>
20	O Ensino Médio na voz de alguns de seus atores	<i>Dagmar Zibas</i>
21	Consulta sobre qualidade da educação na escola	<i>Maria Malta Campos</i>
22	A qualificação como construção social: estudo de alguns de seus aspectos em uma indústria de ponta	<i>Celso João Ferretti (coord.); Dagmar Zibas; Gisela Lobo B. P. Tartuce; João dos Reis Silva JR.</i>
23	Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas	<i>Heraldo Marelím Vianna</i>
24	Representações midiáticas: um estudo sobre o exame nacional do ensino médio	<i>Zélia Heringer de Moraes</i>
25	O Protagonismo de alunos e pais no ensino médio	<i>Dagmar Zibas; Celso João Ferretti; Gisela Lobo B. P. Tartuce</i>
26	Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final	<i>Maria Malta Campos; Rita de Cássia Coelho; Silvia Helena Vieira Cruz</i>
27	O Ensino técnico a partir da década de 1990: a experiência cearense	<i>Dagmar Zibas</i>
28	Articulação trabalho e família: famílias urbanas de baixa renda e políticas de apoio às trabalhadoras	<i>Cristina Bruschini; Arlene Martinez Ricoldi</i>

Para aquisição de títulos, consulte:

Biblioteca Ana Maria Poppovic
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
05513-900 São Paulo - SP
Fone: (0xx11) 3723-3083 / (0xx11) 3723-3084
Fax: (0xx11) 3721-2092

Email: mjsouza@fcc.org.br, vriquena@fcc.org.br ou holiveira@fcc.org.br

Versão integral para download:

www.fcc.org.br

Impresso em março de 2009
pela Gráfica da Fundação Carlos Chagas

Este estudo busca analisar o que se propõe como disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Adicionalmente, tem como objetivo verificar as expectativas presentes nos editais de concursos públicos para o ingresso de professores em redes públicas, no ensino fundamental, estabelecendo um comparativo.

Procedeu-se a um mapeamento de propostas curriculares dos cursos citados, tendo em conta os diversos tipos de instituições de ensino superior que os oferecem. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos são amplas, e a estruturação do currículo fica a cargo de cada instituição, procurou-se obter um panorama do que está sendo proposto como formação nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais.