

Realidade do Ensino de História: A Formação Teórica, Base para a Prática Pedagógica? *

Nelma Baldin **

RESUMO

Este estudo analisa as informações coletadas durante a investigação realizada no Estado de Santa Catarina, no período de abril a junho de 1984, junto a 140 professores de História de 1º e 2º graus, da escola pública estadual. Basicamente, este estudo considera a questão da *formação teórica* do professor entendida, aqui, como a formação recebida no ensino superior e a possibilidade de embasamento desta *formação para a prática pedagógica*. A análise das informações obtidas durante a aplicação da pesquisa mostrou que a grande maioria dos professores atuantes na escola pública de 1º e 2º graus "não está satisfeita" com a *formação teórica* recebida no ensino superior porque, segundo esses professores, esta *formação* "não satisfaz e nem dá embasamento para a *prática pedagógica*". Estes determinantes possibilitaram a reflexão sobre os posicionamentos dos professores quanto ao *nível de preparação* que julgaram haver recebido e/ou estar recebendo no ensino superior nas disciplinas de instrumentalização da Ciência e da Pedagogia. Em vista dos questionamentos levantados pelos professores quanto à *insuficiência da formação teórica* recebida no ensino superior, procuro conclamar o leitor para uma reflexão no sentido de buscar alternativas visando uma "melhoria" da questão *formação teórica e prática pedagógica*.

* Este texto é parte da Tese de Doutorado o ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PRÁTICA QUE ULTRAPASSA OS MUROS DA ESCOLA PÚBLICA, apresentada no Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC/SP em 03 de outubro de 1985, sob a orientação do Professor Doutor Evaldo Amaro Vieira.

** Professora do Centro de Ciências da Educação (Departamento de Metodologia de Ensino) da Universidade Federal de Santa Catarina.

A realidade que ora passo a analisar refere-se às informações obtidas através da investigação executada no período de abril a junho de 1984, no Estado de Santa Catarina, nas seguintes Unidades de Coordenação Regional de Ensino — UCRES: 1ª UCRES — Florianópolis; 3ª UCRES — Criciúma; 4ª UCRES — Blumenau; 5ª UCRES — Joinville; 7ª UCRES — Lages; 8ª UCRES — Mafra; 9ª UCRES — Joaçaba; 11ª UCRES — Chapecó; e abrangeu uma população total de 140 professores de História de 1º e 2º graus, da escola pública estadual.

Do conjunto de professores que respondeu o Questionário aplicado e/ou foi entrevistado durante a investigação¹, 77,1% afirmou que a *orientação teórica*² recebida no ensino superior (cursos de Licenciatura em História e/ou outros) *não foi/não é suficiente* para dar-lhes *embasamento* nos seus trabalhos de *prática pedagógica* já na categoria de profissionais. Os posicionamentos contrários a esta informação não foram justificados no Questionário devido a própria organização do Instrumento. As justificativas ocorreram nas Entrevistas, onde estes professores expuseram razões que considere inconsistentes:

“Penso que aprendi bastante na Universidade. Foi daí que pude começar a trabalhar”.

(Professora de 1º grau, Blumenau-SC, maio, 1984).

“Ah! porque foi na Faculdade que eu tive oportunidade de aprender o que hoje sei”.

(Professora de 1º grau, Criciúma-SC, abril, 1984).

No que se refere a estas interpretações, há uma importante observação a fazer. Se de um lado, a ampla maioria dos professores que contribuíram com esta investigação pensa que a formação teórica recebida no ensino superior não foi/não é suficiente para auxiliá-los no exercício da prática pedagógica, de outro lado, estes mesmos professores (65,7%) pensam que a “formação” e/ou “orientação” recebida no ensino superior é necessária ao profissional e efetivamente contribui para o exercício da prática pedagógica. Pelos depoimentos dos mesmos professores, apesar de as habilidades e os conhecimentos que adquiriram no ensino superior não embasarem

suficientemente as noções teóricas recebidas, facilitam o desenvolvimento do trabalho profissional e são freqüentemente utilizadas.

Ao regionalizar as informações obtidas nas UCRES de cada região pesquisada, percebi que a grande maioria dos professores não está satisfeita com a orientação teórica recebida no ensino superior³. No entanto, embora não satisfeitos, estes professores utilizam-se dessas informações e, de todas as UCRES pesquisadas, somente os professores de Joinville afirmaram que a orientação teórica não contribui para a atividade profissional (55,2%).

Com o objetivo de situar os cruzamentos obtidos através da utilização do teste Qui-Quadrado (X^2)⁴ no Programa SPSS⁵, localizei as Faculdades e os cursos freqüentados por esses professores, conforme se pode verificar pela TABELA 1. Nesta mesma TABELA, observa-se, ainda, que a maioria dos professores são Licenciados em História (49,3%), seguidos de Estudos Sociais (23,2%) e de formados em outros cursos (15,2%), cabendo a última classificação ao curso de Ciências Sociais, com 12,3% de freqüência entre os professores que participaram desta investigação⁶.

Pela TABELA 1 pode-se perceber, também, o nível de aplicabilidade regional desses cursos⁷. O cruzamento estatístico das variáveis que compõem esta TABELA foi aprovado pelo resultado do nível de significância do Programa SPSS, que registrou a possibilidade de associação das questões propostas. Em vista dessa determinante, foi possível confirmar a tese de que os cursos de Licenciaturas (especialmente os das áreas das Ciências Humanas e Sociais) são criados visando atender às necessidades regionais, e que a demanda, em sua maioria, é aí aproveitada e/ou originária da mesma região.

A pesquisa revelou, também, que a maioria dos professores, principalmente das faixas de 25 aos 45 anos, de ambos os sexos, negou a suficiência da aplicabilidade da formação teórica recebida no ensino superior no exercício da prática pedagógica. Tal fato indica a possibilidade de que o acúmulo de anos de experiência trouxe-lhes um maior grau de conscientização. Além disso, pode-se conjecturar que, por estarem há

mais tempo afastados do ensino superior, desconhecem as possíveis alterações curriculares nesse nível de ensino.

Estes determinantes ajudaram-me a refletir sobre os posicionamentos dos professores quanto ao nível de preparação⁸ que julgaram haver recebido e/ou estar recebendo no ensino superior nas disciplinas de instrumentalização da Ciência e da Pedagogia. Pelo cálculo da frequência simples, 79,3% do total de professores pesquisados classificaram como regular o nível de preparação recebido nas disciplinas pedagógicas, e 51,5% classificaram como ruim o nível de preparação recebido nas disciplinas de conteúdos.

Estabelecido o cruzamento entre estas variáveis⁹ e as disciplinas de instrumentalização com a questão central da investigação¹⁰ percebi que 76,0% dos professores afirmaram que não receberam níveis de preparação considerados suficientes, pois suas respostas concentraram-se nas alternativas regular para as disciplinas pedagógicas, e ruim para as disciplinas de conteúdos (veja TABELA 2).

Regionalizando estes dados, no entanto, os índices apresentaram consideráveis variâncias dependendo das flutuações casuais que interferiram nas opiniões dos professores de cada uma das UCRES pesquisadas. Em Chapecó, Florianópolis e Mafra, os professores consideraram que os níveis de preparação nas disciplinas teóricas (de conteúdos e pedagógicas) foram ruins e, portanto, não foram suficientes para dar-lhes embasamento para o exercício da prática pedagógica. Em Joaçaba, Blumenau e Joinville, os níveis de preparação foram considerados regulares tanto para as disciplinas de conteúdos, quanto para as pedagógicas, embora tenham os professores feito a ressalva de que estes níveis não foram suficientes para os seus embasamentos teóricos e respectivas práticas pedagógicas. Apesar de concordarem com esta última colocação, os professores de Lages e Criciúma tiveram posicionamentos diferenciados. Os professores de Lages afirmaram que o nível de preparação recebido nas disciplinas de conteúdo foi bom e os professores de Criciúma ruim. Quanto ao nível atribuído às disciplinas pedagógicas, em ambas as cidades foi considerado regular.

“Na verdade, o curso que freqüentei na faculdade não me possibilitou uma formação, digamos, excelente. As informações dos conteúdos eram fracas, até posso dizer que em algumas cadeiras eram ruins mesmo, e as informações sobre os procedimentos pedagógicos também eram deficientes”.

(Professores de 1º grau, Criciúma-SC, abril, 1984).

Ao analisar os níveis de preparação que os professores atribuíram às orientações teóricas recebidas nas disciplinas pedagógicas e de conteúdos, relacionei estas questões com as avaliações¹¹ feitas pelos entrevistados às atuações profissionais de seus professores do ensino superior. Neste sentido, cerca de 47,9% dos entrevistados classificaram como satisfatórias as atuações profissionais de seus professores das disciplinas de conteúdos e 50,0% optaram para as disciplinas pedagógicas. Para confirmar estas informações, veja a TABELA 3, onde estas avaliações aparecem por cidades-sede pesquisadas¹².

O cruzamento estatístico destas variáveis com a questão central da investigação mostrou que, apesar de o nível de conhecimentos teóricos recebidos no ensino superior haver sido satisfatório, o nível de suficiência para o exercício da prática pedagógica não foi atingido. Em outros termos, para os professores que participaram deste estudo, as informações e os conhecimentos teóricos recebidos no ensino superior não possibilitaram a segurança profissional desejada, quando no efetivo exercício da prática pedagógica.

“As orientações recebidas na Faculdade nas matérias didático-pedagógicas e nas específicas da minha área de estudos, deixaram muito a desejar (...).

(Professora de 1º grau. Criciúma-SC, abril, 1984).

Nesta direção, é necessário refletir no modo como a escola superior transmite a idéia de ensino. Esta terminologia freqüentemente define competências e privilégios, estabelece um centro decisório que escolhe programas, materiais e “conteúdos”, conduz e avalia todas as ocorrências e, ainda, determina a existência de um grupo submisso (de preferência), que deve receber todo o processo elaborado. Enquadrando a termino-

logia ensino para a transmissão/difusão do conhecimento histórico, pode-se perguntar: como o ensino superior (Cursos de Licenciaturas em História, Ciências Sociais, Estudos Sociais e/ou outros) interpreta o ensino de História?

Ao atribuir-se aos cursos superiores (no caso, as Licenciaturas específicas que instrumentalizam para o ensino de História), a capacidade de “formar” professores de História com condições de ensinar no 1º e 2º graus, pensa-se na integração destes segmentos? Como estes cursos do ensino superior vinculam o que ensinam com o que é ensinado no 1º e 2º graus? E, em se tratando do ensino da disciplina História, como isto ocorre?

As considerações são diversas e a análise dos dados da investigação mostrou que o ensino de História no 1º e 2º graus sofre pela ausência de uma aproximação com o que é ministrado no ensino superior.

“Os professores das disciplinas pedagógicas não se preocupam com as disciplinas de conteúdos e os professores das disciplinas de conteúdos não se preocupam com as disciplinas pedagógicas. E todos, em conjunto, não se preocupam com o que acontece lá fora da Universidade e muito menos com o 1º e 2º graus que a gente enfrenta”.

(Professora de 1º grau, Florianópolis-SC, abril, 1984.

A professora é Licenciada em Estudos Sociais e estudante do Curso de Licenciatura em História da UFSC).

O ensino superior, ao instrumentalizar o estudante para o processo que este irá enfrentar na prática pedagógica, comete o descuido de não considerar a realidade onde o ensino deste estudante será ministrado. Como já venho demonstrando, as informações obtidas através desta investigação mostraram que as habilidades e os conhecimentos adquiridos no ensino superior contribuem para o desempenho profissional do professor de História do 1º e 2º graus, mas não são suficientes para a realização de um bom ¹³ desempenho. Deve haver, portanto, maior aproximação entre o ensino que é difundido nos cursos de Licenciaturas e a realidade onde este ensino será/é transmitido.

“É nesse estranhamento que se abriga um importante pilar do relacionamento hierárquico entre ensino universitário de História, por um lado, e ensino de História no 1º e 2º graus, seus professores, seus alunos e — por que não? — os alunos da própria universidade (...)”¹⁴

Os estudantes do ensino superior (dos Cursos de História e/ou áreas afins) serão os futuros professores de História do 1º e 2º graus, e a eles cabe transmitir o saber histórico aproximado da situação que irão encontrar.

No caso desta investigação, o quadro docente de História do 1º e 2º graus não está composto de jovens, mas, de adultos¹⁵, e estes ressentem-se do truncamento entre as informações teóricas recebidas no ensino superior e a falta de condições que enfrentam para o desempenho da prática pedagógica. O “estranhamento” desta situação, como caracteriza Marcos Silva, está na diferenciação que os Cursos de Licenciaturas em História, Ciências Sociais e Estudos Sociais (na atuação de seus corpos docentes) fazem em relação à organização programática, às informações transmitidas pelas disciplinas de conteúdos da Ciência e disciplinas pedagógicas, e à situação de vida dos estudantes destes cursos.

Pelos depoimentos dos professores entrevistados, aos Cursos de Licenciaturas (os que formam professores para a disciplina História) compete: demonstrar mais interesse pelos “próprios estudantes”; pela “situação da escola de 1º e 2º graus”; por “uma orientação de trabalho mais organizada” e, acima de tudo, “transmitir um conhecimento histórico mais crítico”.¹⁶

Estabelecendo uma associação destes depoimentos com os resultados dos cruzamentos dos dados, pelo menos 65,7% e de toda a população entrevistada nesta pesquisa considerou que a formação teórica do professor de História do 1º e 2º graus é a base fundamental para o seu desempenho profissional. Esta mesma população, no entanto, caracterizou que apenas a formação teórica recebida no ensino superior não é suficiente para fundamentar este embasamento.

Para que as atividades dos professores da disciplina História do 1º e 2º graus possam ser consideradas satisfatórias¹⁷, estes precisam ter o reforço de situações que exerçam maior influência nas suas práticas pedagógicas. Em vista destas considerações, apresentei aos professores uma relação de situações que continham “qualificações” e “habilidades” tidas, em hipótese de trabalho (mas não só, pois são tidas também pelos professores), como “indispensáveis” à atuação no magistério, e propus-lhes que apontassem as de maior significância (segundo os seus graus de importância) para os seus desempenhos como professores de História do 1º e 2º graus.

As classificações variaram de acordo com as prioridades dos professores. Categorias como cultura geral (72,9% das respostas), conhecimento do conteúdo que ensinam (77,9% das respostas), e gosto pela profissão (71,4% das respostas) foram consideradas indispensáveis à bagagem de conhecimentos dos professores de História. Em contrapartida, categorias como habilidades em lidar com pessoas (60,1% das respostas), e capacidade de se manterem atualizados (68,6% das respostas) foram classificadas como importantes, e categorias como domínio de métodos, teorias filosóficas e técnicas de ensino (56,5% das respostas) foram tidas como regularmente importantes.

Por estes depoimentos, percebi que, para estes professores, as técnicas e metodologias pedagógicas, assim como as teorias filosóficas que devem embasar a linha de ação no magistério não são tidas como prioritárias para a prática pedagógica do professor de História do 1º e 2º graus. Estas posições, de certa forma uniformes (cerca de 78,3% dos entrevistados), mostraram uma coerência nas atitudes dos professores com os quais trabalhei. Tal coerência configurou-se com os tipos de orientações acadêmicas que receberam no ensino superior. Se, quando de suas formações teóricas, estas categorias não foram consideradas significativas, agora, no exercício da prática pedagógica, tendem a repetir o caráter de categorização assimilado. Mesmo que esta análise respeite a individualidade de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem (uma vez que este não é mecânico), a tendência da “reprodução”¹⁸, do que e

do como aprenderam é significativa. Daí a pertinência das afirmações. Receberam essas informações como de somenos importância em relação às demais, e assim as classificam.

Os dados coletados mostraram que a formação teórica recebida no ensino superior pelos professores que participaram da amostra esteve repleta de interrogações que, se questionadas, poderiam fundamentar novas estruturas para novos cursos. Neste sentido, não se trata de propor o abandono das velhas estruturas mas, de reaproveitá-las, criando novas situações. Para este (re)aproveitamento, todas as experiências passadas durante o curso do ensino superior devem servir de pontos de partida e, ao mesmo tempo, de pontos de chegada para as novas definições¹⁹.

Da mesma forma como procedi com as situações para as classificações das prioridades quanto às “qualificações” e “habilidades”, também apresentei aos professores uma relação de problemas que podem ter ocorrido e/ou estar ocorrendo nos cursos do ensino superior (Curso como um TODO) que frequentaram e/ou frequentam. A finalidade deste levantamento de problemas foi colher dados para possíveis mudanças de situação.

Dos problemas apresentados, os professores apontaram determinadas condições que, segundo seus depoimentos, implicam e/ou interferem no processo de ensino-aprendizagem dos cursos que formam os professores de História do 1º e 2º graus: “os estudantes dispõem de pouco tempo para estudar” (42,9% das respostas); “os programas das disciplinas pedagógicas e os programas das disciplinas de conteúdos não estão integrados” (32,1% das respostas) e, ainda, “os programas das disciplinas pedagógicas e das disciplinas de conteúdos não correspondem à realidade com que se vai trabalhar” (37,9% das respostas). Estas questões foram apontadas pelos professores como fatores que ocorrem sempre e são prejudiciais ao andamento do processo ensino-aprendizagem nos cursos superiores.

Das indicações que apontam dificuldades no funcionamento do ensino superior, houve uma que foi citada como de relativa frequência no decorrer da realização dos cursos de

Licenciaturas (especialmente História e outros da área afim); a pouca importância que os professores das disciplinas de conteúdos dispensam às disciplinas pedagógicas (47,1% das respostas), e vice-versa (39,3% das respostas). Visto como geralmente presente, o assunto desta questão foi ainda prognosticado de prejudicial ao andamento do processo.

Computadas as informações, analisei os dados que obtive da indicação dos professores quanto a um outro conjunto de problemas que comumente ocorrem nos cursos superiores. Os professores deveriam relacionar esses problemas com as situações ocorridas nos períodos em que foram "estudantes".

As questões, apresentadas de forma simultânea, referiam-se às contingências sucedidas com as disciplinas pedagógicas e com as disciplinas de conteúdos da Ciência, em situações distintas. Uma visão geral desse questionamento pode ser observada na TABELA 5, onde se percebe que os índices de maiores incidências recaíram exatamente nos fatores que estão diretamente relacionados com a questão da unidade (na contradição), entre formação teórica e prática pedagógica. Por esta TABELA, observa-se, ainda, que os professores entrevistados apresentaram preocupações com a relação conhecimento do saber (conteúdo) que transmitem e os procedimentos didático-pedagógicos (formas pedagógicas) que devem orientar as suas aulas. Na composição deste informe, um aspecto chamou-me a atenção: trata-se do percentual de professores que indicaram a preferência pelas disciplinas de conteúdos em detrimento das disciplinas pedagógicas. Neste caso, a questão foi tratada pelos professores como um fato que comumente ocorre, e é prejudicial ao processo ensino-aprendizagem.

De acordo com estes dados, portanto, parte dos professores de História do 1º e 2º graus indicaram que, quando estudantes do ensino superior, preferiam as disciplinas de conteúdos, mas, quando já profissionais, em pleno exercício da prática pedagógica, esta situação tomou outro enfoque. Embora tenham manifestado certa indecisão quanto à tomada de um posicionamento, os professores demonstraram que sentem a necessidade de integração dos conhecimentos das disciplinas pedagógicas com os conhecimentos das disciplinas de conteú-

dos. Conforme 84,3% desses professores, a associação das noções adquiridas nas disciplinas pedagógicas com as noções adquiridas nas disciplinas de conteúdos é indispensável. Segundo suas informações, ainda, para o bom desempenho²⁰ da prática pedagógica não basta conhecer bem apenas o conteúdo da Ciência que se transmite, é preciso também saber ensinar. Esta observação tornou-se ainda mais clara para mim, não apenas pelas respostas obtidas através do Questionário, mas, sobretudo, pelas entrevistas realizadas, nas quais percebi estas posições:

“É muito importante que os professores das disciplinas pedagógicas orientem bem o aluno quanto ao manejo de classe. Sem isto, fica difícil dar aulas. E ainda com problemas nas disciplinas de conteúdos, então, fica tudo muito mais difícil (. . .)”.

(Professora de 1º grau, Criciúma-SC, abril, 1984).

“Quando eu estava na Faculdade só me deparei com problemas em relação à minha ‘formação’*. Os professores das disciplinas de conteúdos pouco transmitiam, e os professores das disciplinas pedagógicas dificilmente as relacionavam com a realidade. Olha, se eu for avaliar de fato o Curso que fiz, terei de dar-lhe nota de regular para menos”.

(Professora de 1º grau, Lages-SC, maio, 1984).

Em vista de tantos questionamentos levantados pelos professores com relação à *insuficiência da formação teórica* recebida no ensino superior, procuro conclamar o leitor, indagando-lhe: se esta *formação teórica*, mesmo sendo *insuficiente é necessário e Utilizável*, por que então não somamos esforços no sentido de resolver este impasse?

NOTAS

1. As técnicas de pesquisa utilizadas durante a realização da investigação foram: questionário; entrevistas e observação de aulas.

2. Orientação Teórica ou Formação Teórica, noções recebidas no ensino superior através das DISCIPLINAS DE CONTEÚDOS DA CIÊNCIA ESPECÍFICA (área de concentração das Licenciaturas), mais as DISCIPLINAS DE CUNHO PEDAGÓGICO.
3. Florianópolis (80,8%); Criciúma (68,4%); Joinville (86,2%); Blumenau (88,2%); Mafra (75,0%); Lages (78,6%); Joaçaba (100%); Chapecó (62,5%).
4. O Teste Qui-Quadrado (X^2), por ser um teste não paramétrico, ofereceu as condições para o estudo dos dados deste trabalho. Especialmente porque os dados não seguiram uma distribuição normal, além de estarem expressos num nível nominal de mensuração onde as diversas variáveis definidas no Questionário foram várias vezes cruzadas, foi possível a utilização do Teste Qui-Quadrado (X^2) e do cálculo do seu valor obtido através da fórmula:

$$X^2 = \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$
 Para maiores detalhes sobre a aplicação e utilização do (X^2), ver SIEGEL, S. *Estatística não paramétrica (para as ciências do comportamento)*. São Paulo, Mc Graw-Hill, 1981. Também, LABROUSSE, G. *Testes estatísticos*. Cidade do Porto, Rés-Editora, 1983.
5. SPSS — Statistical Package for the Social Sciences. Sobre o assunto, ver os Manuais: NIE, N.H. et alii. *SPSS*, New York, Mc Graw-Hill, 1975; também, HULL, C.H. *SPSS up dat 7-9*. Chicago, Mc Graw-Hill, 1981.
6. Do total de professores entrevistados, apenas 02 não responderam a esta questão (1,4%).
7. Esta aplicabilidade é conferida pelos dados fornecidos pela TABELA 5 e pelos dados observados a níveis regionais. Dos 25 professores de História do 1º e 2º. graus no Estado formados pela UFSC, 10 encontram-se trabalhando na Capital, os demais estão espalhados por todo o Estado. A hipótese de que os cursos atendem às necessidades regionais, confirma-se neste caso, porque dos 07 professores formados pela FUCRI, todos estão trabalhando em Criciúma; dos 28 professores formados pela FURJ, 20 estão trabalhando em Joinville; dos 12 formados pela FEPEVI, 05

estão trabalhando em Blumenau (a FURB não oferece nenhum curso da área das Ciências Humanas e Sociais); dos 15 professores formados pela UNIPLAC, 11 estão trabalhando em Lages; os 02 professores formados pela FUOC estão trabalhando em Joaçaba; e os 05 professores formados pela FUNDESTE trabalham em Chapecó. Além desta característica de regionalidade, há ainda a da influência de outros Estados em áreas de maior atração, ou localizadas próximas e/ou em regiões fronteiriças. Assim, dos 12 professores formados e/ou vindos do Rio Grande do Sul, estes encontram-se trabalhando nas cidades de Chapecó (09), Lages (02), Blumenau (02) e Criciúma (03). Dos 15 professores formados e/ou vindos do Paraná, estes encontram-se trabalhando nas cidades de Chapecó (04), Joaçaba (02), Blumenau (02), Florianópolis (02) e Mafra (05).

8. Os níveis de preparação, aqui, são entendidos como:
- . BOM: aquele que expressa um padrão de excelência no ensino transmitido pela escola. Isto é, quando a Instituição atende ao grau de expectativa da clientela, e fornece-lhe o que dela se espera para a sua realização pessoal e/ou profissional;
 - . REGULAR: aquele que expressa um padrão de ensino que carece de maior aperfeiçoamento ao ser transmitido pela escola. Isto é, quando o nível de preparação só atende parcialmente ao grau de expectativa da clientela;
 - . RUIM: aquele que expressa um padrão de ensino precário e que carece de uma melhor organização e melhor aperfeiçoamento no ensino transmitido pela escola. Isto é, quando o nível de preparação foge às expectativas da clientela, não lhe fornecendo, assim, os instrumentos necessários para a sua realização pessoal e/ou profissional.
9. As variáveis representam níveis de preparação quanto às disciplinas de conteúdos e às disciplinas pedagógicas.
10. Questão Central de toda a investigação: questão nº 55 do Questionário: "Você pensa que a 'orientação teórica' (disciplinas de conteúdos mais disciplinas pedagógicas) que

você recebeu/recebe em seu curso superior (História e/ou outro) é suficiente para dar-lhe embasamento no seu atual/futuro trabalho de prática pedagógica profissional?"

01. Sim (não responda a questão nº 56)

02. Não

Observação: Para efeito de análise no SPSS esta questão é sempre cruzada com as questões números 30, 50, 52, 56, 59, 60, 61 e 62 do Questionário, cujo teste busca reforçar o nível de confiabilidade das respostas obtidas durante a aplicação da pesquisa

11. As avaliações das atuações pedagógicas dos professores do ensino superior, são aqui entendidas:

. BOA: quando expressa um padrão de excelência ao ensino transmitido pelo professor e ao seu desempenho pedagógico;

. SATISFATÓRIA: quando expressa um padrão de ensino que poderia ser melhor aperfeiçoado tanto no que se refere aos conhecimentos transmitidos pelo professor, quanto ao seu desempenho pedagógico;

. RUIM: quando expressa um padrão precário de ensino e que carece de uma melhor organização e de um melhor aperfeiçoamento, tanto no que se refere aos níveis dos conhecimentos transmitidos pelo professor, quanto ao seu desempenho pedagógico.

12. Pela leitura da TABELA 3, percebe-se que as concentrações das respostas dos professores quanto às atuações pedagógicas de seus professores do ensino superior, deram-se conforme a demonstração da TABELA 4. Pela TABELA 4 abaixo verifica-se que ao avaliarem seus professores do ensino superior (no conjunto das disciplinas de conteúdos e das disciplinas pedagógicas), somente os professores de Mafra, Joaçaba e principalmente Lages, fugiram à média geral do nível de avaliação satisfatório.

13. A conotação dada a bom, nesta frase, tem o sentido de qualidade de ensino, entendida, aqui, como a possibilidade de trabalhar a “adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e as necessidades da clientela”. BEISIEGEL, C. de R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Revista da ANDE*. São Paulo. (1):50, 1981.
14. SILVA, M.A. da. A vida e o cemitério dos vivos. In: SILVA, M.A. da. *Repensando a História*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984, p. 18.
15. Acima da faixa etária dos 25 anos.
16. Os depoimentos citados neste parágrafo foram colhidos entre os professores entrevistados nas UCRES onde se desenvolveu a investigação.
17. Satisfatórias no sentido de atenderem às exigências burocráticas das UCRES e da Secretaria da Educação e, principalmente, no sentido de obterem um mínimo de 50,0% de compreensão e entendimento do conhecimento histórico que transmitem aos seus alunos.
18. A “Reprodução” na escola, conforme a Teoria de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, significa reproduzir as relações existentes numa sociedade dividida em grupos e/ou classes desiguais quanto às possibilidades materiais que possuem. Esta “força material” ou violência, pode ser representada de forma material ou de forma simbólica (dissimulada). No caso da escola, ela é uma “violência simbólica”. Transportando esta questão para o estudo que tento elaborar nesta investigação, a “reprodução” tem caráter simbólico, porque tende, dissimuladamente (às vezes até sem esta dissimulação), fazer com que a escola repita mecanicamente os sistemas de representação (sem usar da força física) e, desta forma, assuma o seu papel de mantenedora da situação vigente. Para maior compreensão acerca da “Reprodução”, ver: BOURDIEU, P. & PASSE-
RON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. Para a interpretação da “reprodução”, ver, ainda, CUNHA, L.A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo,

CEDES, (4): 79-110, set. 1979. Outra interpretação de "A Reprodução", está em: MELLO, G.N. de. *Magistério de 1º grau — da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.

19. A passagem para o (re)aproveitamento das estruturas curriculares é um movimento dialético, porque "a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores que, portanto, de forma alguma são excluídas". Cf. SAVIANI, D. In: *Revista da ANDE*, São Paulo, (7): 9-13, 1984.
20. BOM DESEMPENHO — é entendido, aqui, com a conotação de demonstrar um padrão de excelência no ato de transmitir o conhecimento sistemático nos currículos escolares.

RESUMEN

Este estudio analiza las informaciones colectadas durante la investigación realizada en el Estado de Santa Catarina en el período de abril a junio de 1984 junto a 140 profesores de la escuela pública estadual. Este estudio considera básicamente la cuestión de la *formación teórica* del profesor entendida aquí como la formación, recibida en la enseñanza superior y la posibilidad de fundamentación de esta *formación* para la *práctica pedagógica*. El análisis de las informaciones obtenidas durante la aplicación de la investigación mostró que la gran mayoría de los profesores que actúan en la escuela pública elemental y secundaria "no está satisfecha" con la *formación teórica* recibida en la enseñanza superior porque, según estos profesores, esta formación "no satisface y no da fundamentación para la *práctica pedagógica*". Estos determinantes posibilitaron la reflexión sobre las posiciones de los profesores en cuanto al *nivel de preparación* que juzgaron haber obtenido y/o estar obteniendo en la enseñanza superior en las disciplinas de instrumentalización de la Ciencia y de la Pedagogía. Considerando los cuestionamientos planteados por profesores en relación a la *insuficiencia* de la *formación teórica* obtenida en la enseñanza superior busco llamar al lector a una reflexión en el sentido de buscar alternativas para "mejorar" la cuestión de la *formación teórica y práctica pedagógica*.

TABELA 1

ESTADO DE SANTA CATARINA
 PROFESSORES DE HISTÓRIA (1º E 2º GRAUS)*
 FACULDADES E CURSOS QUE FREQUENTARAM
 1984

CURSOS FACULDADES	HISTÓRIA		CIÊNCIAS SOCIAIS		ESTUDOS SOCIAIS		OUTROS		TOTAL	
	Nº ⁺	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
UFSC	19	27,9	02	11,7	02	6,2	02	9,5	28	18,1
UDESC	03	4,4	-	-	01	3,1	-	-	04	2,8
FESSC	-	-	-	-	03	9,3	01	4,7	04	2,8
FUCRI	-	-	-	-	07	10,2	-	-	07	10,2
FURJ	20	29,4	-	-	05	7,3	03	14,2	28	41,1
FURB	-	-	-	-	-	-	02	9,5	02	1,4
FEPEVI	10	14,7	-	-	-	-	02	9,5	12	8,6
UNIPLAC	-	-	15	88,2	-	-	-	-	15	10,8
FUNORTE	-	-	-	-	-	-	02	9,5	02	1,4
FUOC	-	-	-	-	02	6,2	-	-	02	1,4
FUNDESTE	-	-	-	-	05	15,6	-	-	05	3,6
OUTRO ESTADO (PARANÁ)	11	16,1	-	-	04	5,8	-	-	15	10,8
OUTRO ESTADO (RGS)	04	5,9	-	-	02	6,2	06	28,5	12	8,6
OUTRO ESTADOe/ou PAÍS	01	1,4	-	-	01	3,1	03	14,2	05	3,6
TOTAL DE ENTREVISTA- DOS** E PERCENTUAIS	68	100	17	100	32	100	21	100	138	100

*Pesquisa realizada nas cidades de Florianópolis, Criciúma, Blumenau, Joinville, Mafra, Lages, Joaçaba e Chapecó.

⁺Número de entrevistados.

**Total de 140 professores entrevistados. Deixaram de responder à esta questão - 02 professores (1,4% de população pesquisada).

TABELA 2

ESTADO DE SANTA CATARINA
PROFESSORES DE HISTÓRIA (1º E 2º GRAUS)*
NÍVEIS DE PREPARAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

1984

NÍVEIS DE PREPARAÇÃO EM DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	BOM††		REGULAR		RUIM††		TOTAL DE ENTREVISTADOS E PERCENTUAIS**	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bom†	6	46,1	2	4,6	3	6,0	11	10,3
Regular	4	30,7	32	71,1	24	48,0	60	56,6
Ruim††	3	23,0	9	20,9	23	46,0	35	33,0
TOTAL DE ENTREVISTADOS E PERCENTUAIS**	13	100	43	100	50	100	106	100

* Pesquisa realizada nas cidades de Florianópolis, Criciúma, Blumenau, Joinville, Mafra, Lages, Joaçaba e Chapecó.

†.†.† As respostas dos níveis de preparação ÓTIMO e BOM foram agrupadas em BOM, e as dos níveis RUIM e PÉSSIMO foram agrupadas em RUIM.

** Número total de entrevistados - 140 professores.

Total de respondentes da questão - 106 professores (75,7% da população pesquisada). Não responderam a questão - 34 professores (24,3% da população pesquisada)

TABELA 3

ESTADO DE SANTA CATARINA
 PROFESSORES DE HISTÓRIA (1º E 2º GRAUS)*
 NÍVEIS DE AVALIAÇÕES AS ATUAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR
 LICENCIATURAS DE HISTÓRIA, ESTUDOS SOCIAIS, CIÊNCIAS SOCIAIS E OUTROS).

1984

DISCIPLINAS NO EN- SINO SU- PERIOR	DISCIPLINAS DE CONTEÚDOS DA CIÊNCIA										DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS										
	BOA*		SATISFA- TÓRIA**		RUIII		TOTAL NÃO RES- PONDE- RAM		%		BOA*		SATISFA- TÓRIA		RUIII		TOTAL DA AMOSTRA		NÃO RES- PONDE- RAM		%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Florianópolis	8	30,7	14	51,9	4	14,8	27	1	96,3	7	26,0	17	63,0	3	11,1	27	-	-	-	100	
Criciúma	8	42,1	11	57,9	-	-	19	-	100	8	42,1	11	57,9	-	-	19	-	-	-	100	
Blumenau	3	17,6	12	70,6	2	11,8	17	-	100	2	11,7	11	64,7	4	23,5	17	-	-	-	100	
Joinville	5	17,2	18	62,1	6	20,7	29	-	100	4	14,2	21	72,4	3	10,3	29	1	96,5	-	100	
Marfraz	8	66,6	-	-	4	33,3	12	-	100	2	16,6	2	16,7	4	33,3	12	4	66,6	-	100	
Lages	1	7,1	2	14,3	11	78,6	14	-	100	2	14,2	4	28,6	8	57,1	14	-	-	-	100	
Joaçaba	-	-	3	50,0	2	33,3	6	1	83,3	1	16,7	2	33,3	3	50,0	6	-	-	-	100	
Chapécó	5	31,2	7	43,8	4	25,0	16	-	100	8	50,0	2	12,5	6	37,5	16	-	-	-	100	

*Total de 140 professores entrevistados.

+,**As respostas dos níveis de avaliações às atuações pedagógicas dos professores do ensino superior MUITO BOA e BOA para DIS-
 CIPLINAS DE CONTEÚDOS, foram agrupadas em BOA, e os níveis SATISFATORIA e SATISFATORIA MAS PODERIA MELHORAR, foram agrupa-
 dos em SATISFATORIA. Este mesmo critério foi também adotado quanto aos níveis de avaliações para as DISCIPLINAS PEDAGÓGI-
 CAS.

TABELA 4

ESTADO DE SANTA CATARINA
PROFESSORES DE HISTÓRIA (1º E 2º GRAUS)*

CONCENTRAÇÃO DAS AVALIAÇÕES (QUANTO AOS DIFERENTES NÍVEIS)**
ÀS ATUAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

1984

DISCIPLINAS NO ENSINO SUPERIOR CIDADES-SEDE (UCREs)	DISCIPLINAS DE CONTEÚDO (níveis de avaliações)	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS (níveis de avaliações)
Florianópolis	satisfatório	satisfatório
Criciúma	satisfatório	satisfatório
Blumenau	satisfatório	satisfatório
Joinville	satisfatório	satisfatório
Mafra	bom	ruim
Lages	ruim	ruim
Joaçaba	satisfatório	ruim
Chapecó	satisfatório	bom

*Total de 140 professores entrevistados.

**Níveis de avaliações: BOM, SATISFATÓRIO e RUIM.

TABELA 5

ESTADO DE SANTA CATARINA*
 PROFESSORES DE HISTÓRIA (1ª E 2ª GRAUS)*
 SITUAÇÕES-PROBLEMAS PERCEBIDAS NO ENSINO SUPERIOR QUANTO À
 MINISTRAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE CONTEÚDOS DA CIÊNCIA E DAS
 DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

1984

CATEGORIAS* SITUAÇÕES-PROBLEMAS NO ENSINO SUPERIOR	DISCIPLINA PEDAGÓGICAS				DISCIPLINAS DE CONTEÚDOS DA CIÊNCIA			
	Ocorrem sempre e são prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem		Ocorrem às vezes e são prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem		Ocorrem sempre e são prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem		Ocorrem às vezes e são prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem	
	Número de entrevistados	%	Número de entrevistados	%	Número de entrevistados	%	Número de entrevistados	%
Nas salas de aulas há excesso de alunos	48	34,3	-	-	44	31,4	-	-
Os professores têm pouco tempo para se dedicar à orientação do aluno fora do horário de aula	81	57,9	-	-	76	54,3	-	-
Os professores elaboram os programas sem conhecer o nível das turmas	48	34,3	-	-	52	37,1	-	-
Os métodos de ensino (geralmente não diversificados) não favorecem a aprendizagem dos alunos	-	-	50	35,7	-	-	49	35,0
Os professores não dominam o conteúdo da disciplina que lecionam	-	-	69	49,3	-	-	69	49,3
Os critérios de avaliação são inadequados aos programas desenvolvidos e aos objetivos propostos	-	-	62	44,3	-	-	62	44,3
Os programas não preparam os alunos para o que vão ensinar no 1º e 2º graus	51	36,4	-	-	49	35,0	-	-
Os professores não estão preocupados com a formação de profissionais para o 1º e 2º graus	-	-	42	30,0	-	-	38	27,1
A(s) Biblioteca(s) da(s) Faculdade(s) não possui(m) livros adequados ao estudo das Disciplinas Pedagógicas e de Conteúdos da Ciência	-	-	37	26,4	-	-	41	29,3
O maior interesse dos alunos se dá pelas Disciplinas de Conteúdo em detrimento das Disciplinas Pedagógicas	-	-	31	22,1	-	-	39	27,9

*Pesquisa realizada nas cidades de Florianópolis, Criciúma, Blumenau, Mafra, Joinville, Lages, Joazeiro e Chapecó.

*Total de 140 professores entrevistados. Não responderam a esta questão - 04 professores (2,8% da população pesquisada).

*Dentre as diversas alternativas oferecidas aos entrevistados através do Questionário, registrou-se, na elaboração desta TABELA, apenas as freqüências que agruparam as maiores incidências de respostas.