

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DANIELA PATTI DO AMARAL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ: ARGUMENTOS PELA
SUA CONSTITUIÇÃO COMO TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO
TEÓRICA E PRÁTICA DOS LICENCIANDOS

Rio de Janeiro
2008

DANIELA PATTI DO AMARAL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ: ARGUMENTOS PELA
SUA CONSTITUIÇÃO COMO TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO
TEÓRICA E PRÁTICA DOS LICENCIANDOS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2008

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ: ARGUMENTOS PELA SUA
CONSTITUIÇÃO COMO TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO TEÓRICA E
PRÁTICA DOS LICENCIANDOS

Daniela Patti do Amaral

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada por:

Presidente, Professor Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ)

Professor Dr. João Cardoso Palma Filho (UNESP)

Professor Dr. Márcio Lemgruber (UFJF)

Professora Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Professor Dr. Roberto Leher (UFRJ)

**Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2008**

Amaral, Daniela Patti do.

Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como território de formação teórica e prática dos licenciandos/Daniela Patti do Amaral. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/FE, 2008.

xv, 257 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Tese (Doutorado em Educação)- UFRJ/Faculdade de Educação/Programa de Pós Graduação em Educação, 2008.

Referências Bibliográficas: f. 238-251.

1. Políticas de ensino superior. 2. Formação de professores. 3. Análise retórica. – Tese.

I. Oliveira, Renato José de (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em educação. III. Título.

Dedico esse trabalho à minha mãe (In Memoriam) pela grande educadora que foi e por todo conhecimento compartilhado com os quatro filhos. Sigo, hoje, os passos que ela onsou trilhar nos caminhos da pós-graduação em educação e no magistério do ensino superior. Agora pude entender a complexidade da nossa escolha pela profissão docente.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são inúmeros e configuram-se em um necessário momento de partilha.

Aos meus companheiros de vida e de reinvenção do cotidiano: minha filha Helena: única, brilhante, doce, amiga e parceira. Minha *pequeninha*. Agradeço todos os dias a felicidade que é ser mãe dela. Meu companheiro Gustavo: um parceiro de todas as horas, fabuloso em suas argumentações, gentil, generoso, um *gentleman* – desses em fase de extinção.

Aos alunos das licenciaturas da UFRJ que, em 2003, esboçaram, através de suas inquietações sobre a formação pedagógica, os caminhos de constituição do objeto de estudo da tese e do entendimento da Faculdade de Educação como território legítimo de formação docente na UFRJ.

À Professora Ana Cavaliere, pela clareza e leveza com que tem conduzido o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

Aos professores do PPGE, interlocutores, intelectuais orgânicos, pessoas que deixaram marcas profundas na minha maneira de pensar o campo da educação e o universo do trabalho docente. No entanto, é preciso fazer alguns agradecimentos especiais a professores especiais:

À Professora Dra. Alice Casimiro Lopes, por possibilitar, através das aulas de Políticas de Currículo, a aproximação de um tema relevante e muito interessante. Tão interessante que, por problemas relacionados aos meus horários de trabalho, fui “atrás” da disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ.

À Professora Dra. Ana Maria Monteiro, pelo seu interesse na minha pesquisa, pela atenção e disponibilidade em conceder materiais, entrevista, enfim, dispor do seu tempo para me ouvir e estimular a condução do trabalho, sempre ressaltando a relevância do tema de pesquisa.

Ao Professor Dr. Luiz Antonio Cunha, porque ter sido sua aluna foi um presente, um privilégio e um convite irrecusável ao estudo da Educação Brasileira.

Ao Prof. Dr. Roberto Leber de quem fui aluna em 3 disciplinas durante 3 semestres consecutivos. Faria todas novamente (e outras, se tivesse sido possível) com tanto ou mais vigor e interesse. A colaboração das suas aulas e dos textos lidos para as discussões travadas nesse estudo foi basilar para o entendimento das políticas de formação docente e, em especial, para o entendimento do cenário da mercantilização do ensino superior. A você Roberto, minha gratidão e admiração.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, Henrique e Solange, sempre atenciosos e prestativos.

Aos companheiros de pós-graduação, parceiros de muitos momentos que incluíram aulas, pesquisas, viagens, almoços, caronas e que já deixaram saudades: Suely, Luciana, Cristina, Carla, Fernando, Elisa, Andréa...

Aos companheiros do GPPEE – Grupo de Pesquisa sobre a Ética na Educação – um encontro nas manhãs de sextas-feiras que deram muito fôlego ao trabalho de elaboração da tese.

Aos meus colegas de trabalho das Faculdades Integradas Campo-Grandenses, especialmente aos professores Patrícia e Luiz, pelas trocas, discussões e conflitos ao longo desses 30 meses de trabalho insano na coordenação dos cursos de Letras, Geografia e Pedagogia e na Comissão Própria de Avaliação. Formamos um trio imbatível.

À Renata, colega de trabalho, de doutorado e do GPPEE. Agradeço pela torcida, pelas conversas, caronas, trocas de experiências e pelo estímulo e interesse que sempre demonstrou pela minha pesquisa.

À Márcia, duplamente. Primeiro, pelas aulas de francês para aprovação no exame de doutorado. Conseguimos nota oito e meio! Posteriormente, pela presteza em fazer o resumo em francês em tempo recorde, demonstrando, sempre, gentileza, amabilidade e extrema competência.

À querida Celiza pela gentileza em se oferecer para fazer a revisão cuidadosa da tese. Mesmo diante do volume de trabalho de final de ano para uma professora de Língua Portuguesa você encontrou espaço para me acolher. Obrigada, mil vezes, obrigada.

E, finalmente, um agradecimento especial ao Renato, meu orientador. Depois de quase seis anos de reuniões do GPPEE, disciplinas no doutorado, leituras, discussões sobre os textos, trabalhos, seminários, pesquisas, “operações pente fino na tese”, eu me perguntava como ele conseguia manter tanta calma com suas orientandas enlouquecidas. Renato torna o espaço da sala de aula e da orientação mais do que prazeroso, muito mais do que especial. É um orientador generoso, companheiro e sempre com uma anedota acadêmica na cartola. Um orador em busca do diálogo e da problematização. A você Renato, meu carinho, minha gratidão, minha admiração.

*Talvez não tenha vivido em mim mesmo,
talvez tenha vivido a vida dos outros.
Do que deixei escrito nestas páginas se desprenderão sempre —
como nos arvoredos de outono e como no tempo das vinhas — as
folhas amarelas que vão morrer e as uvas que reviverão no vinho
sagrado. (Pablo Neruda, Confesso que vivi, 2007).*

RESUMO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRJ: ARGUMENTOS PELA SUA CONSTITUIÇÃO COMO TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DOS LICENCIANDOS

Daniela Patti do Amaral

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Resumo da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Essa tese aborda questões acerca da formação de professores no Brasil e da constituição do projeto dos cursos de licenciatura a partir da década de 30 do século passado contemplando, em especial, a criação da Universidade do Distrito Federal, da Universidade do Brasil e da Universidade de São Paulo, esta última através da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Procurou-se problematizar, ao longo dos últimos setenta anos, as alterações sofridas na legislação e nos programas de formação de professores através das licenciaturas tanto em instituições públicas como privadas, bem como as políticas internacionais e nacionais para formação docente. Buscou-se ainda discutir a mercantilização da educação superior nos últimos quinze anos através das políticas implementadas por organismos internacionais, em especial o Banco Mundial. No âmbito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, procurou-se problematizar as representações que os licenciandos de diferentes áreas têm sobre as disciplinas pedagógicas e os professores da Faculdade de Educação e as relações entre teoria e prática construídas pelos alunos a partir da perspectiva epistemológica da virada retórica na filosofia. Para tal, analisamos o discurso dos licenciandos a partir de um questionário respondido por 126 graduandos. As respostas foram avaliadas por meio da técnica da análise retórica do discurso, a qual procura evidenciar os principais argumentos que embasam o pensamento de um orador. Buscou-se compreender que discursos os licenciandos proferem acerca dos professores da Faculdade de Educação, das disciplinas pedagógicas obrigatórias para obtenção do título de licenciado e quais suas visões sobre os territórios de formação docente no âmbito da UFRJ – a Faculdade de Educação e os cursos de origem. A análise dos discursos revelou que os argumentos pela defesa dos cursos de origem como principal território de formação do licenciando não se mostraram suficientemente fortes para que o primado da formação docente ficasse a cargo das escolas e institutos de origem, o que permite concluir que a Faculdade de Educação se configura como território legitimado de formação de professores no âmbito da UFRJ.

Palavras chave: ensino superior; formação de professores; análise retórica.

Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2008

Abstract

SCHOOL OF EDUCATION OF UFRJ: ARGUMENTS FOR CONSTRUCTION OF THE TERRITORY OF THEORIC AND PRACTICE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Daniela Patti do Amaral

Supervisor: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Summary of Doctoral Thesis submitted to the Post-graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ, as part of the requirements needed to obtain the title of Doctor of Education.

This thesis addresses questions about the training of teachers in Brazil and since the beginning of last century 30 contemplating, in particular, the creation of the University of the Federal District, the University of Brazil and the University of Sao Paulo, through the Faculty of Philosophy and Science Letters. Over the last seventy years, we acknowledge changes in legislation and programs of training for teachers in both public and private institutions as well as international and national policies for teacher training. The aim was to further discuss the commercialization of higher education in the last fifteen years through the policies implemented by international organizations, especially the World Bank. Regarding the Federal University of Rio de Janeiro, we intended to point out the representations that students from different disciplines have on the teaching and teachers of the Faculty of Education and the relationship between theory and practice built by students from the perspective of the rhetoric in the philosophy. For this, we analyzed the speech of the students through a questionnaire answered by 126 graduating. To seize the representations, was held on analysis rhetoric of speeches highlighting his character argumentative considering the intentions of the speaker in the construction techniques employed. The aim was to understand issues about the teachers and the subjects of the Faculty of Education and the questions about the territories of teacher training within the UFRJ - the Faculty of Education and the courses origin, such as Mathematics, Biology and others. The analysis of the speeches revealed that the arguments indicate that the Faculty of Education configures as a legitimate territory for training teachers under the UFRJ.

Key words: higher education policy, teacher training; rhetoric.

**Rio de Janeiro
February 2008**

Résumé

FACULTÉ D'ÉDUCATION DE L'UFRJ: ARGUMENTS POUR LA CONSTITUTION DU TERRITOIRE DE FORMATION THÉORIQUE ET PRATIQUE DES LICENCIÉS

Daniela Patti do Amaral

Directeur de thèse Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Résumé de thèse de Doctorat soumise au Programme de Pos-graduation en Éducation de la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro- UFRJ, faisant partie des conditions nécessaires à l'obtention du titre de Docteur en Éducation.

Cette thèse aborde des questions sur la formation des professeurs au Brésil et sur la constitution du projet des cours de licence à dater des années 30 du dernier siècle, privilégiant, de manière spéciale, la création de l'Université du District Fédéral, de l'Université du Brésil et de l'Université de São Paulo, cette dernière à partir de la Faculté de Philosophie des Sciences et des Lettres. On s'est efforcé de rendre problématiques, au long des dernières 70 années, les modifications subies par la législation, par les programmes de formation des professeurs en vigueur dans les institutions publiques et privées, de même que par les politiques internationales et nationales pour la formation d'enseignants. On a encore cherché à discuter les procédures mercantilistes de l'éducation supérieure des quinze dernières années, dues aux politiques implantées par des organismes internationaux, particulièrement par la Banque Mondiale. Dans le domaine de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro, on a tenté de rendre polémiques les représentations qu'on les licenciés de différents secteurs des disciplines pédagogiques, des professeurs de la Faculté d'Éducation et des relations entre la théorie et la pratique constituées par les élèves en prenant pour point de départ la perspective épistémologique du tournant rhétorique de la philosophie. Dans ce but, on a analysé le discours des licenciés qu'on a réussi à définir grâce à un questionnaire répondu par 126 licenciés. Pour appréhender les représentations, on a réalisé l'analyse rhétorique des discours, qui a rendu évident son caractère argumentatif, considérant les intentions des orateurs dans la construction des techniques argumentatives employées. On a tâché de comprendre quel discours les licenciés préfèrent sur les professeurs de la Faculté d'Éducation, sur les disciplines pédagogiques obligatoires pour l'obtention du titre de licenciés et quelles sont les représentations des territoires de formation d'enseignants dans l'enceinte de l'UFRJ- la Faculté d'Éducation et des cours d'origine. L'analyse des discours a révélé que les arguments pour la défense des cours d'origine comme territoires de formation n'ont pas été assez forts pour que la primauté de la formation d'enseignant soit à la charge des écoles et des instituts d'origine, ce qui nous permet de conclure que la Faculté d'Éducation s'affirme comme territoire légitimé de formation de professeurs dans le domaine de l'UFRJ.

Mots clés: enseignement supérieur; formation de professeurs; analyse rhétorique.

Rio de Janeiro,
Février 2008

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ABE	Associação Brasileira de Educação
Cap	Colégio de Aplicação da UFRJ
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJE	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
CCMN	Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEG	Conselho de Ensino de Graduação CEG
CENPES	Centro de Pesquisas e Desenvolvimento da Petrobrás (CENPES), do CEPE- Centro de Pesquisas da Eletrobrás
CEPAL	Comissão de Estudos e Planejamento para a América Latina
CETEM	Centro de Tecnologia Mineral
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CLA	Centro de Letras e Artes
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNEN	Comissão Nacional de Energia Nuclear
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPL	Comissão Permanente de Licenciaturas
CRA	Conselho Regional de Administração
CRB	Conselho Regional de Biblioteconomia
CRBio	Conselho Regional de Biologia
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
CREFITO	Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
CRF	Conselho Regional de Farmácia
CRFa	Conselho Regional de Fonoaudiologia
CRM	Conselho Regional de Medicina
CRO	Conselho Regional de Odontologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CT	Centro de Tecnologia
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho

OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
Pró-licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC-RJ	Pontifício Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UAB	Universidade Aberta do Brasil (UAB)
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. COMO TUDO COMEÇOU	32
1.1 A pesquisa em educação.....	32
1.2 A abordagem exploratória.....	34
1.3 Delimitação do objeto.....	36
1.5 O desenvolvimento da pesquisa.....	39
2. AS CONTRIBUIÇÕES DA RETÓRICA PARA A ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	43
2.1 Por quê retórica?	43
2.2. A retórica como articulação solidária entre o <i>ethos</i> , o <i>pathos</i> e o <i>logos</i> ,	48
2.3 A proferição do discurso: a Ação	53
3. LICENCIATURAS NO BRASIL: panorama histórico e legal a partir da década de vinte.....	59
3.1 A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o <i>nascimento</i> da Universidade no Brasil	59
3.2 Formação de professores em diferentes contextos políticos: as décadas de 60, 70 e 80	73
3.3 Uma nova proposta de formação de professores a partir da década de 90: A LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica	79
4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM NEGÓCIO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	95
4.1 A educação como um negócio: cenário mundial.....	95
4.2 Conceituação de trabalho	113
4.3 A precarização do trabalho docente e algumas implicações.....	115
5. PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: saberes da docência e conhecimentos em sala de aula	125
5.1 Os saberes da docência: disciplinares, didático-pedagógicos; da experiência e da cultura profissional	125
5.2 Ciência e conhecimentos em sala de aula	133

6.	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: BREVE HISTÓRICO E SEUS TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS	148
6.1	Um pouco da história da UFRJ	148
6.2	Territórios contestados de formação pedagógica dos licenciandos: a Faculdade de Educação e os cursos de origem.....	157
6.3	De olho no presente: os cursos de licenciatura na UFRJ e a Comissão Permanente de Licenciatura	162
6.4	Uma nova proposta: projeto pedagógico da formação pedagógica dos cursos de licenciatura da UFRJ – reforma curricular 2006	169
7.	A PESQUISA DE CAMPO	176
7.1	Dados quantitativos da pesquisa de campo.....	176
7.2	Análise retórica dos dados das questões semi-estruturadas do questionário	181
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
	REFERÊNCIAS	238
	ANEXO A	252
	ANEXO B	254
	ANEXO C	255
	ANEXO D	256
	APENDICE A.....	257

INTRODUÇÃO

O Sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu (IMBÉRNON, 2005, p.57).

A convivência com pais educadores não foi, a priori, decisiva na escolha pela profissão docente. Pelo contrário, a torcida, especialmente materna, era contra essa opção. Nesse sentido, a faculdade de jornalismo foi a primeira a ser cursada como trajetória profissional. Infelizmente, um caminho interrompido antes de ter sido concluído. Anos depois dessa tentativa frustrada de conclusão do ensino superior, a maternidade e a aproximação com o universo da escola, da educação infantil e dos profissionais de creche fez surgir o desejo de compreender melhor o porquê de uma profissão tão desprestigiada e, o mais grave, uma formação tão precarizada. Foi então que a trajetória pelos caminhos da Pedagogia da educação escolar iniciou.

Durante e após a graduação em Pedagogia, a experiência como bolsista de iniciação científica e aperfeiçoamento no MAST – Museu de Astronomia e Ciências Afins e o trabalho junto à Revista Ciência Hoje das Crianças da SBPC permitiu o contato com o mundo da pesquisa e da escola básica brasileira, apontando algumas questões relevantes sobre a formação inicial de professores e os espaços não-formais de educação, temas desenvolvidos no mestrado em educação. A oportunidade de participar de pesquisas bibliográficas, de campo, realizar entrevistas, coletar e analisar dados e apresentar resultados de pesquisa em Jornadas, Congressos, Encontros ou Seminários é uma

experiência enriquecedora que deveria fazer parte da formação inicial de todos os licenciandos.

Com o fim da experiência “bóia-fria”¹ de bolsista, veio o mestrado em educação, que buscou problematizar a formação de professores para atuar em espaços não formais de educação, mais especificamente em classes hospitalares. Ao término do mestrado, em 2001, surgiu a oportunidade de trabalhar como professora do ensino superior em uma instituição privada em Campo Grande, além de coordenadora do curso de Pedagogia da mesma instituição situada na zona oeste do município do Rio de Janeiro e, posteriormente, o trabalho como professora substituta na Faculdade de Educação da UFRJ.

O trabalho docente junto aos alunos de IES públicas e privadas é uma experiência grandiosa, tanto quantitativa como qualitativamente. Turmas numerosas, alunos trabalhadores, graduandos com sérias dificuldades de produção textual, entre tantas outras realidades, são fatos constantes nesse cenário. As relações que implicam afetar e ser afetado estão permanentemente imbricadas nesse universo de cores, crenças, valores e vivências. A experiência acumulada nesse pequeno período de sete anos de magistério no ensino superior tem se mostrado rica em trocas, observações, crescimento pessoal e profissional, em uma busca permanente por caminhos que fortaleçam a Pedagogia, as disciplinas de formação pedagógica, as faculdades, centros e institutos de educação como espaço protagonista de constituição da identidade docente. E essa busca tem apontado caminhos que levam à crítica aos modelos precarizados de formação de professores evidenciados nos últimos tempos e ao desejo de reversão desse quadro. A pesquisa,

¹ Esse era um termo que os bolsistas do MAST usavam de modo recorrente para se referirem ao trabalho temporário como bolsista: sem carteira assinada, sem benefícios, sem 13º salário e sempre com medo de que o depósito da remuneração pela bolsa atrasasse.

associada à prática e à divulgação e problematização do conhecimento é um desses caminhos.

Antes do ingresso no doutorado, em 2004, já vínhamos participando do Grupo de Pesquisa Sobre a Ética na Educação – GPPEE, da Faculdade de Educação da UFRJ, que permitiu a aproximação com o referencial teórico da teoria da argumentação e da retórica, além de possibilitar a discussão e a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, projetos pedagógicos escolares e inúmeros debates travados por muitas manhãs de sexta-feira nas reuniões do grupo.

Quando iniciamos nossa trajetória no doutorado, a Faculdade de Educação vivenciava um momento muito especial de renovação, apontando percursos que, sem dúvida, trouxeram novo fôlego ao Programa de Pós-graduação, ao curso de Pedagogia e à formação pedagógica oferecida para a licenciatura. Foi muito prazeroso acompanhar esse período. Destacamos a contribuição de algumas disciplinas para a elaboração desse estudo, em especial, Educação, Sujeito e Trabalho, Políticas Públicas em Educação, Filosofia da Educação, Questões Epistemológicas da Educação, que, durante os quatro anos, permitiram uma discussão mais profunda acerca das políticas educacionais da América Latina e especialmente do Brasil.

Ao longo desses quatro anos, procuramos sempre acompanhar as notícias veiculadas pela mídia sobre a situação atual do magistério no Brasil. De acordo com matéria publicada na página 82² da edição de 11 de janeiro de 2007, do jornal O Globo, o Ministério da Educação – MEC estima que 66% dos docentes que atuam na educação básica não têm formação adequada, ou seja, até dois terços dos professores brasileiros de

² Matéria assinada por Demétrio Weber

6º ao 9º ano e do Ensino Médio não têm formação adequada para lecionar. Isto significa que não concluíram a licenciatura plena para a disciplina que lecionam.

Tal estimativa baseia-se em uma pesquisa concluída pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a partir do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, realizado em 2003, apontando que 694 mil vagas de professor eram preenchidas, em 2003, por profissionais sem a formação adequada, o equivalente a 66% do total. Embora a maioria tivesse diploma de nível superior, lecionavam em área distinta daquela para a qual fora licenciado, ou até mesmo num desvio de sua opção inicial, como no caso, muito comum, de engenheiros que ensinam matemática.

Ainda conforme relatado na matéria, para o secretário de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Araújo, é comum a realização de concursos públicos para professores de Matemática, Química, Física e Biologia em que o edital já prevê a possibilidade de profissionais de outras áreas lecionarem. Segundo Araújo, que é presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, isso ocorreu nos últimos quatro concursos da rede pernambucana: “representantes comerciais, engenheiros e advogados fazem concursos para complementar o salário, é um bico”, afirma o sindicalista.

Em 1º de dezembro de 2007, o referido jornal, em matéria intitulada “A Tragédia da educação”, informou que, com base nos mesmos dados do censo de 2003, sete em cada dez professores das disciplinas de ciências nas escolas brasileiras não tem formação específica para lecionar, o que significa que fizeram faculdade em outra área ou, em menor escala, não têm diploma de nível superior. A situação é mais dramática em Física e

Química, em que 90% e 86% dos docentes, respectivamente, não concluíram o curso apropriado.

Esses dados da realidade educacional brasileira nos permitem vários questionamentos: por que o magistério pode ser um bico? Por que improvisamos professores, mas não improvisamos advogados, arquitetos, médicos, engenheiros, psicólogos? O magistério é uma profissão menor? Não é considerado uma profissão, logo podemos improvisar professores? E, em relação aos exames de ingresso nos cursos de licenciatura, por que, na maioria das universidades públicas, é uma escolha tardia e não *a priori*?

A preocupação com a formação de novos professores para atuar na educação básica, associada aos dados alarmantes de demissões, exonerações e abandonos da profissão docente³ por muitos professores, tem fomentado novos rumos para as licenciaturas no Brasil. As novas tecnologias têm papel decisivo nesse contexto. Um exemplo desses novos tempos é o Pró-licenciatura (Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Propostas Conceituais e Metodológicas), criado pelo Ministério da Educação por meio das Secretarias de Educação Básica, de Educação à Distância e de Educação Superior em abril de 2005. É um programa de formação inicial desenvolvido junto às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais e dirigido a professores em exercício nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos

³ Conforme pesquisa realizada por Lapo e Bueno (2007), a rede pública de ensino do estado de São Paulo contava, em 1995, com 230 mil professores, dos quais 78.135 eram professores efetivos. Os dados obtidos permitiram constatar que de 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração. A média anual no aumento de exonerações desse período foi de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que deixava a rede aumentava, em média, nessa proporção. Assim, pode-se afirmar que um número cada vez maior de professores estava deixando a rede estadual de ensino.

de ensino que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura).

As IES implementarão, em parceria, cursos de licenciatura na modalidade de educação à distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas “atividades” docentes. O Programa tem abrangência nacional e atua nas diversas áreas do conhecimento. A meta é atingir 60 mil professores-cursistas em 2006 e 90 mil em 2007. O recurso financeiro é proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Foram aprovados 55 Projetos de Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior, públicas, comunitárias e confessionais para oferecer 49 mil vagas em 22 Unidades da Federação, a saber: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santos, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Os estados do Piauí, Alagoas, Sergipe, Mato Grosso e Acre não foram contemplados.

Seria esse modelo o mais adequado para dar conta da escassez de professores para a educação básica? Formar professores à distância é a saída?

O mais recente projeto do MEC destinado à melhoria da formação de professores no país é o Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA, criado no ano de 2006 pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, que visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior.

O Prodocência financiou, no ano de 2006, vinte e oito projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas Diretrizes Curriculares da Formação de Professores para Educação Básica. Segundo informações do MEC, o Programa é uma importante iniciativa na valorização da graduação, com ênfase nos Cursos de Licenciatura e na formação de professores. Seus objetivos específicos são contribuir para a elevação da qualidade da Educação Superior, em nível de Graduação; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os Cursos de Licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior, propiciando uma formação acadêmica, científica e técnica dos docentes; e apoiar a implementação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.

Muitas pesquisas e publicações são encontradas a respeito da temática que envolve a formação para o magistério e a profissão docente. Dentro desse contexto, nossa escolha recaiu sobre os argumentos dos alunos – futuros professores da educação básica brasileira. Optamos por dar voz e vez aos estudantes das licenciaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, para que seus questionamentos pudessem ser ouvidos. Afinal, eles são sujeitos da história, e é a formação docente deles que se constrói no curto período de tempo que freqüentam a Faculdade de Educação⁴.

As práticas desses futuros professores certamente irão refletir não só a teoria que aprenderam nos seus cursos de origem como Biologia, Matemática, Música, e tantos outros e na FE, mas, entre outras questões, a forma com que, como alunos, foram marcados por experiências e vivências escolares, seja na educação básica ou na superior. A responsabilidade dos formadores de professores é enorme e poderá vir a se tornar

⁴ A partir de agora denominada FE.

modelo para muitos dos quase 2000 licenciandos⁵ que cruzam os corredores da FE todos os anos. Nesse sentido, indagamos: deveríamos utilizar a prática dos professores da FE como modelo? Reboul (1999) afirma que o modelo é dado como algo digno de ser imitado, e, como afirma Perelman “não se imita qualquer um; para servir de modelo, é preciso um mínimo de prestígio” (2002:414).

Dessa maneira, torna-se fundamental construir canais de comunicação entre docentes e discentes na busca de alternativas e novas práticas que permitam uma formação para a docência que contemple entender o magistério como profissão, com saberes próprios, impregnados de questionamentos, estereótipos, anseios, prazer, satisfação. Buscamos entender o significado do que é ser professor, que, de alguma forma, acaba por se traduzir nos argumentos utilizados pelos alunos das licenciaturas a partir de suas experiências na FE.

No que se refere à metodologia de análise dos dados coletados, utilizamos a análise retórica, que em sua função interpretativa, aborda o texto a partir das seguintes questões: em que ele é persuasivo e quais os seus elementos argumentativos e oratórios. Nesse sentido não é intenção do presente estudo afirmar que os relatos apresentados têm razão ou não, estão certos ou errados. No entanto, não assumimos postura de neutralidade, são feitos juízos de valor acerca dos argumentos utilizados pelos entrevistados, se estes são fortes ou fracos e qual a legitimidade das colocações feitas, procurando apontar que o material de análise, ou o texto estudado, pode sempre ensinar alguma coisa ao leitor, seja pela sua força ou por sua fraqueza.

Um discurso tende a persuadir seu leitor de alguma coisa – ou coisas, e esses objetivos que o orador pretende alcançar podem ser imediatos ou não, podem gerar

⁵ Segundo dados da coordenação de licenciaturas da UFRJ, o ano de 2007 contabilizou, até março, 2000 matrículas de 24 diferentes licenciaturas.

efeitos esperados ou mesmo não intencionados. Como afirma Meyer (1998), “o orador é simbolizado pelo ethos: a sua credibilidade assenta no seu carácter, na sua honra, na sua virtude, isto é, na confiança que lhe outorgam” (p.28).

É preciso lembrar que analisamos a fala de alunos a respeito do papel da faculdade em que estudam, representada pelos professores e pelas disciplinas pedagógicas que são obrigados a cumprir para obtenção do título de licenciando, logo há nessa relação uma questão de poder e hierarquia que não pode ser desprezada. Além, certamente, de uma diferença de grau, não de natureza, em relação ao conhecimento disciplinar e pedagógico dos professores da FE em relação aos licenciandos.

A escolha feita por jovens pela carreira docente e pelo magistério como profissão perpassa influências dos mais variados tipos. Tardif e Lessard (2005) em suas pesquisas revelaram que vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor. Segundo os autores, muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de tal carreira, sendo que outros mencionaram a influência de seus antigos professores na escolha, bem como na maneira de ensinar. Há ainda escolhas feitas a partir de experiências escolares importantes e positivas como ajudar outros alunos em sala, ou também a questão afetiva de lidar com crianças.

Tardif (2006) aponta que “a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores e sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro” (p.79). Os resultados de suas pesquisas indicam que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.

Esses saberes, sozinhos, não permitem representar o saber profissional. Eles são importantes por fazerem parte da história plural e singular de cada professor, portanto trazem a marca do humano. Nesse sentido, nossa intenção é problematizar os saberes que envolvem a constituição da profissão docente e, a partir da constituição desses saberes, como os professores constroem seus conhecimentos cotidianos, científicos e escolares de modo que possam chegar a um modelo de conhecimento confiável para trabalhar em suas aulas.

Compreendemos, como afirmado por Mendonça (2002), que existe uma inércia institucional que aponta para o fato de a universidade brasileira ter se mostrado incapaz, ao longo do tempo, de equacionar o problema da formação de professores para a educação básica. Segundo a autora, formar professores tem sido atividade secundária que se expressa através da desvalorização dos cursos de licenciatura face aos cursos de bacharelado, isolamento e desprestígio das unidades de educação responsáveis pela formação pedagógica. Soma-se a isso o fato de que a formação de professores concentrou-se em instituições de ensino superior isoladas privadas, de pouca ou nenhuma pesquisa.

Não podemos deixar de mencionar a importância das Instituições Federais de Ensino Superior na formação de professores. Em 02 de julho de 2007, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, destacou, durante reunião da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que as Universidades Federais têm responsabilidade primordial na formação de professores da educação básica. “Infelizmente, os nossos professores não têm acesso a uma formação de qualidade”, afirmou.

Para resolver essa questão, o ministro citou a importância do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e as novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), que passa a cuidar também da formação dos professores da educação básica. Outro ponto é o reforço às licenciaturas presenciais. “Formamos poucos professores e a maior parte deles fica na própria universidade ou leciona nas escolas privadas”, diz o Ministro.⁶

No entanto, pesquisa realizada por Ruiz, Ramos e Hingel (2007) aponta o Brasil como um dos países que menos paga aos seus professores. É o que demonstrou um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apresentado em Paris, durante as comemorações do Dia Internacional do Professor, realizadas em 38 países, entre eles, o Brasil.

O levantamento revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério. E os baixos salários constituem uma das principais causas apontadas para isto, senão a mais importante. A pesquisa mostra que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é dos menores.

A tabela 1, a seguir, extraída do relatório de pesquisa dos autores, apresenta os resultados para alguns dos países pesquisados. Ressaltamos as limitações que uma tabela que expressa valores em dólares, como em qualquer outra moeda podem apresentar. As mudanças que as diferentes economias do mundo vêm sofrendo produzem alterações no entendimento do valor de compra e consumo das populações. Utilizamos a tabela apenas como ilustração das diferenças entre os valores recebidos pelos professores em alguns países. Destacamos que os autores não informam quando a pesquisa foi realizada. Após

⁶ Disponível em www.andifes.org.br e capturado em 03 de julho de 2007.

análise das referências bibliográficas informadas pelos autores no documento, não foi possível também apontar a partir de que pesquisa realizada pela OIT e UNESCO os dados foram levantados.

Remunerações anuais de professores no início e no topo da carreira do magistério no Ensino Médio (US\$).

País	Remuneração inicial/ano	Remuneração no topo/ano
Alemanha	35.546	49.445
Coréia do Sul	23.613	62.135
Estados Unidos	25.405	44.394
Espanha	29.058	43.100
Finlândia	21.047	31.325
França	21.918	41.537
Inglaterra	19.999	33.540
Portugal	18.751	50.061
Argentina	15.789	26.759
Chile	14.644	19.597
Malásia	13.575	29.822
Brasil	12.598	18.556

Tabela 1

Conforme os autores, a evasão nos cursos de Licenciatura nas universidades de todo o país é, por sua vez, excessivamente alta, e por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública. Um estudo de dez anos atrás realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, feito em parceria entre o MEC e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), mostra o percentual de evasão nas licenciaturas, conforme a tabela 2, a seguir.

É importante ressaltar que o número de alunos evadidos foi separado do número de retidos, de forma que o percentual expresso na Tabela refere-se, de fato, a alunos evadidos.

Evasão nos cursos de Licenciatura, 1997 (%)

Curso	Percentual de Evasão
Licenciatura em Matemática	56%
Licenciatura em Química	75%
Licenciatura em Física	65%
Licenciatura em Biologia	42%
Licenciatura em História	44%
Licenciatura em Geografia	47%
Licenciatura em Letras	50%
Licenciatura em Educação Artística	52%

Tabela 2

O estudo dos autores termina por propor sugestões e ações para reverter esse quadro de formação de professores no país, especialmente na área das ciências da natureza – química, física, biologia e matemática, em que o número de licenciados é considerado muito pequeno.

A primeira sugestão é a instituição da Política Nacional de Formação de Professores que deve ter por base programas e ações para formação, aperfeiçoamento, avaliação e promoção dos recursos humanos no campo da educação pública. Os programas e as ações abrangidos por essa política devem contemplar a criação de centros de formação inicial e continuada em todos os estados, regiões metropolitanas e outras consideradas de importância estratégica, com estabelecimento de metas a serem cumpridas pelos estados e municípios. Consideramos uma ótima iniciativa, até pelo nome utilizado – Política e não Programa ou Campanha – o que dá a idéia de algo permanente e não provisório. Essa política prevê ainda a participação permanente das IFES que serão estimuladas a priorizar a formação inicial e continuada dos recursos humanos que vão atuar na educação básica.

Conforme os autores,

cabe a elas [as IFES], em cooperação com organismos governamentais de todos os níveis, debater, propor e desenvolver ações e projetos específicos para a formação de educadores para suprir as principais carências do sistema educacional. A elas, primordialmente, compete a tarefa de viabilizar, do ponto de vista metodológico, com base científica e senso prático, uma efetiva rede nacional de centros de formação inicial e continuada e de aperfeiçoamento de professores (p.23).

O documento propõe novos currículos para os novos saberes e considera indispensável a revisão dos currículos das licenciaturas plenas – como já se fez com o Curso de Pedagogia. Os currículos das licenciaturas deverão, necessariamente, envolver a formação pedagógica, com a participação das Faculdades de Educação, Centros Pedagógicos ou unidades equivalentes às das universidades mantidas pelo Poder Público. Também defendemos e apoiamos essa iniciativa.

No entanto, acreditamos que será necessária uma maior discussão e problematização das propostas seguintes. Inicialmente os autores propõem a criação de licenciaturas abrangentes (licenciaturas por área) e ainda o que chamam de “Formação de professores por licenciaturas polivalentes” (p.25) destinadas à formação de professores “polivalentes”, a princípio, em nível das universidades mantidas pelo Poder Público. O que seria um professor polivalente? Algum profissional dotado de múltiplos saberes, funções, poderes?

Como parte das Soluções Emergenciais o texto prevê a contratação de profissionais liberais como docentes (engenheiros, biólogos, agrônomos...) para atuarem no Ensino Médio nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia, mediante a aprovação em curso de Complementação Pedagógica. Esse curso deveria incluir Didática Especial e prática de ensino relativa à habilitação pretendida. Discordamos dessa proposta

que vai de encontro a toda a discussão apresentada em nossa pesquisa: não se improvisa professor em um curso de didática e algumas horas de prática de ensino. O que a proposta prevê é a ratificação do modelo conhecido como 3+1 (três anos de bacharelado e um ano de didática) como justificativa para um quadro de falta de professores.

Por fim, o documento aponta ainda para o aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes no que os autores chamaram de “pacto provisório entre o Executivo estadual e os órgãos de controle para a superação de um déficit que é real e tende a agravar-se, pois não é possível formar professores de uma hora para outra” (p.28). Esse déficit de professores não é uma realidade apenas no Brasil. A UNESCO faz um alerta de que a meta mundial fixada no início dos anos 90 de uma “Educação para todos”, e que deveria ser atingida até o ano de 2015, está ameaçada devido ao déficit de professores. A estimativa é de que, em dez anos, o planeta amargará uma carência de 15 a 30 milhões de docentes (Maranhão, 2007).

Sem dúvida que não é possível formar professores de uma hora para a outra. Mas improvisar profissionais liberais nas salas de aula do país, colocar turmas da educação básica nas mãos de um licenciando em formação será a melhor alternativa? E que pacto provisório é esse? Quem legitimou e quando o fez?

Na busca por discutir e problematizar questões que cercam a formação de professores oferecida pela UFRJ elaboramos o presente estudo em sete capítulos. No capítulo 1, apresentamos o contexto da pesquisa no campo educacional, delimitamos nossa abordagem exploratória do objeto de pesquisa, construímos a hipótese de estudo e elencamos as questões norteadoras. Finalizamos o capítulo apresentando o desenvolvimento da pesquisa de campo realizada no ano de 2005.

O capítulo 2 apresenta o referencial teórico da análise retórica, metodologia utilizada para analisar os discursos dos licenciandos acerca das disciplinas pedagógicas e dos professores da FE. Destaca-se a proposta de entendimento da retórica distante do senso comum que a estigmatizou de “coisa empolada”, discurso vazio. Entende-se a retórica como a arte de persuadir através do discurso, bem como, a possibilidade de negociar a distância entre os homens através do discurso empregado.

No capítulo 3, destacamos o panorama histórico e legal da licenciatura no Brasil a partir da década de vinte. Escolhemos esse período por tratar-se de rico cenário do campo educacional e de reformas no âmbito dos estados e, posteriormente, em âmbito nacional a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Destacamos ainda a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, locus inicial pensado para a formação de professores. O capítulo faz uma análise da trajetória histórica e legal da formação de professores ao longo do século XX e início do nosso século.

No capítulo 4, fazemos, inicialmente, uma apresentação sobre a educação superior como um negócio mundializado e uma mercadoria ou um bem de consumo negociado no âmbito de acordos internacionais. Esse setor tem movimentado bilhões de dólares anuais, promovendo mudanças significativas no cenário da formação em nível superior no planeta. Fazemos ainda uma análise sobre a questão da desprofissionalização do magistério, acentuando as diferenças entre pensar a docência como um trabalho, uma atividade ou uma tarefa. Nesse contexto, são fundamentais as reflexões acerca das políticas educacionais do país nas últimas décadas, especialmente a política para a educação superior, que apresenta um quadro expressivo de expansão do ensino superior privado, e de como esse setor tem sido o principal responsável pela formação de professores da educação básica no Brasil.

No capítulo 5, desenvolvemos as relações entre os saberes da docência, relacionados aos saberes disciplinares, os saberes didático-pedagógicos, os saberes da cultura profissional e da identidade docente e os saberes da experiência, presentes desde as primeiras experiências escolares de todos nós. Destaca-se ainda a discussão acerca dos conhecimentos utilizados pelos professores em sala de aula e da articulação entre o conhecimento científico, cotidiano, escolar.

No capítulo 6, mergulhamos no universo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, contando um pouco da sua história e dos seus territórios de formação: a Faculdade de Educação e os cursos de origem que se configuram nos territórios de formação disciplinar e pedagógica dos alunos da universidade. Apresentamos um panorama da atual situação da Universidade, sua constituição em 1920 e suas propostas atuais de formação de professores.

No capítulo 7, apresentamos os dados quantitativos e qualitativos da pesquisa de campo realizada com 126 licenciandos acerca das suas argumentações sobre as disciplinas pedagógicas e os professores da Faculdade de Educação da UFRJ e, por fim, apresentamos nossas considerações finais e sugestões após a análise dos dados e da pesquisa bibliográfica.

Como revela o título do trabalho, consideramos a Faculdade de Educação da UFRJ como território legítimo de formação dos licenciandos desta universidade. No entanto, muito há ainda que se negociar, problematizar, discutir, empreender para que essa grande instituição – grande no tamanho, na beleza, no prestígio - e suas escolas, centros, institutos e faculdades promovam a qualidade da formação de professores para a educação básica brasileira.

1. COMO TUDO COMEÇOU

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (Lortie, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (...) os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 1999:20).

1.1 A pesquisa em educação

Alves-Mazzoti (2001), enfatiza a importância da contextualização do problema pesquisado por meio do diálogo com estudos anteriores. A autora se refere à comparação e à crítica que explicitam a necessidade e pertinência do estudo proposto que, ao seu final, apontam corroborações e discordâncias entre os resultados obtidos e os estudos anteriores. Ainda conforme a autora,

a validação do conhecimento gerado pela pesquisa, a aprovação de sua confiabilidade e relevância pela comunidade acadêmica, exige que o pesquisador se mostre familiarizado com o estado atual do conhecimento sobre a temática focalizada, de modo que ele possa, de alguma forma, inserir sua pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento. Tal preocupação favorece o diálogo com aqueles que se interessam pela mesma temática, além de permitir a cumulatividade e aplicabilidade dos resultados (pp.638-639).

Teixeira (2005) afirma que a partir dos anos 70 houve um considerável crescimento de interesse na pesquisa qualitativa ou interpretativa. Nesse tipo de trabalho, o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a

ação, buscando compreender também as circunstâncias que envolvem determinada situação.

A pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com crenças, valores, atitudes. Tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida nas comunidades. Só posteriormente veio para o campo educacional. Por isso, houve o desenvolvimento de métodos considerados originais, dentre os quais destacam-se a utilização científica de documentos pessoais, como cartas e diários íntimos, a exploração de diversas fontes documentais e o desenvolvimento do trabalho de campo sistemático.

A pesquisa qualitativa baseia-se nas teorias críticas e interpretativas, levando em consideração a participação dos indivíduos na compreensão dos dados e na construção de significados. As interações sociais seriam responsáveis pela existência de um mundo intersubjetivo, no qual a linguagem e o comportamento dos participantes seriam de fundamental importância para a compreensão do processo.

A abordagem quantitativa se relaciona com o levantamento e quantificação de dados obtidos mediante uma pesquisa. Como afirma André (1994:39), “o pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos (...) o que lhe permite uma descrição densa da realidade estudada”.

Nas pesquisas quantitativas, a ênfase é dada à observação direta e objetiva dos dados, com o propósito de estabelecer leis ou princípios gerais. Conforme descrito por Oliveira (1999), cabe aos cientistas tentarem quantificar dados com a utilização de recursos e técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentagem, média e desvio

padrão, até as mais complexas, como coeficiente de correlação e análise de regressão. McQueen e Knussen (2002) afirmam que a abordagem quantitativa se centra na visão de um universo representado numericamente. Isto permite a comparação de diversos elementos utilizando uma classificação comum e um sistema de medição. Os autores argumentam que números são símbolos representando outros elementos e por isso podem descrever desde características do perfil dos participantes até suas opiniões, por exemplo.

No que diz respeito à utilização das técnicas quantitativas ou qualitativas no desenvolvimento da pesquisa, devemos ter o cuidado de não reduzir essa discussão a um falso dualismo, uma vez que acreditamos ser importante destacar, como afirmado por Gamboa (1994:113) que,

as técnicas não se explicam por si mesmas. Tanto as técnicas quantitativas como as qualitativas adquirem significação e dimensão diferentes dependendo da abordagem na qual se inserem ou do paradigma que as prioriza ou não em relação aos outros elementos da pesquisa.

A abordagem qualitativa da pesquisa em educação permite essa inter-relação quantidade/qualidade dentro de uma visão dinâmica do fenômeno abordado.

1.2 A abordagem exploratória

Quando chegamos à Faculdade de Educação da UFRJ em março de 2003 para assumirmos como professora substituta a disciplina Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus não poderíamos imaginar que estava ali, bem diante dos olhos, o futuro objeto de pesquisa para a tese de doutoramento: a licenciatura. Uma realidade tão complexa, plural e singular ao mesmo tempo, um enorme desafio para qualquer professor. Trabalhar a história e a legislação educacional de forma contextualizada, sem que se

configurasse numa receita, ou numa seqüência de leis estanques e engessadas, e fazer isso diante de turmas com 80 alunos das mais diferentes formações foi e continua sendo, sem dúvida, um trabalho hercúleo.

Mas o objeto não ficou claro desde o início. Havia uma preocupação prática de que os alunos percebessem primeiramente a relevância da disciplina. O nome não ajuda, o número de alunos reprovados uma ou mesmo duas vezes na disciplina demonstrava os receios e a até mesmo uma certa aversão à disciplina. Em um determinado momento percebíamos na “rádio corredor”⁷ as falas dos alunos sobre alguns professores e/ou disciplinas e as dúvidas em relação às matrículas. Vale lembrar que, naquela época, os alunos se inscreviam na disciplina sem saber quem iria ministrá-la. Essa prática foi alterada na nova gestão da FE.

Ao longo dos dois anos de experiência na FE, o objeto dessa pesquisa foi sendo delineado, refletido, problematizado. Como reduzir as distâncias entre o discurso do professor, a disciplina que ministra e os licenciandos; como fazer para que compreendam que a formação docente requer práticas, saberes, conhecimentos específicos; como e o que eles aprendem; como articulam a teoria e a prática pedagógica, e, finalmente, o que pensam da FE, uma vez que compreendemos qualquer faculdade de educação como um espaço privilegiado de discussão das ciências da educação, da prática pedagógica e da investigação sobre a formação e a prática docente.

⁷ Esse termo, segundo relato dos alunos, diz respeito às suas argumentações sobre a FE que são discutidas e conversadas nos corredores da Unidade. Nos últimos dois anos foram retiradas as carteiras e cadeiras dos corredores, o que reduziu os encontros e a ampliação da divulgação das notícias da “rádio”. Chegamos a receber um ranking, elaborado pelos alunos da Educação Física, no qual cada professor recebia uma nota e comentários feitos pelos estudantes sobre seu desempenho.

1.3 Delimitação do objeto

O nosso objeto de estudo diz respeito à representação que os licenciandos de diferentes cursos têm sobre as disciplinas pedagógicas e os professores da Faculdade de Educação da UFRJ na sua formação. Não podemos perder de vista que qualquer curso de formação de professores precisa se dar conta de como é uma tarefa complexa a formação e a atuação destes profissionais. Complexidade essa que vai além do conhecimento seguro dos conteúdos das disciplinas que irão ensinar, mas também do entendimento da mediação que o professor irá realizar entre os processos de ensino e de aprendizagem, sem deixar de lado, certamente, questões de caráter ético, profissional e cultural que perpassam essa profissão e que vão sendo agregadas a inúmeras outras habilidades ao longo da formação e da atuação docente. Relevante ainda quando pensamos na magnitude da Faculdade de Educação da UFRJ, responsável pela formação pedagógica de licenciandos das mais diferentes áreas disciplinares.

A partir da temática exposta, investigamos qual o papel das disciplinas pedagógicas e dos professores da FE na formação desses futuros educadores. Interessa-nos saber se esta formação - através das disciplinas oferecidas - é suficiente, contextualizada com práticas tão diversas (afinal são várias “licenciaturas” em uma mesma sala de aula), e quais são os argumentos utilizados pelos licenciandos sobre a FE da UFRJ, representados pelas disciplinas oferecidas e pelos professores atuantes, tendo como referencial teórico-metodológico a análise retórica.

Dentre a bibliografia referente ao tema podemos destacar autores da área de currículo, formação inicial e continuada de professores, formação de professores como compromisso político, saberes e conhecimentos da docência, a questão das reformas nas

licenciaturas. E ainda autores que trabalham com análise retórica⁸, o que permite buscar, nas falas dos alunos, as técnicas argumentativas empregadas em seus discursos.

Face ao exposto, formulamos algumas questões norteadoras, buscando contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão da licenciatura no âmbito do município do Rio de Janeiro e do país, tendo sempre em pauta a questão de que há saberes da profissão docente distintos de outras profissões:

- De que forma as disciplinas pedagógicas obrigatórias são efetivamente oferecidas pela faculdade e cursadas pelos alunos – quais seus argumentos sobre as disciplinas obrigatórias, sobre os professores da faculdade de educação e sobre o papel da faculdade de educação na sua formação docente⁹;
- Qual a relação entre teoria e prática exercitada pelos alunos, vinculando os conhecimentos construídos na sua formação de origem e a prática pedagógica discutida e vivenciada na faculdade de educação;
- O que pensam a respeito da ambigüidade da formação docente, isto é, como se posicionam diante dos territórios de formação: faculdade de educação e institutos específicos e cursos de origem.

Partimos da hipótese que a docência não tem sido pensada, defendida e problematizada como uma profissão. Dados como a falta de controle e regulação sobre a atuação profissional dos professores, a evasão nos cursos de licenciatura, as políticas de precarização de formação de professores além das questões que envolvem os baixos salários e o desprestígio dessa profissão configuram-se em um cenário que indica uma proletarização da profissão docente. Nesse sentido, buscamos compreender as questões

⁸ O termo análise retórica aqui utilizado foi cunhado por Mazzoti e Oliveira a partir do estudo de autores como Reboul, Meyer e Perelman.

⁹ Relação das disciplinas a seguir.

históricas, econômicas e sociais que têm permitido a configuração de um quadro verdadeiramente complexo que envolve a formação de professores no Brasil.

Em relação aos procedimentos metodológicos desenvolvidos para responder às questões norteadoras da pesquisa são esclarecedoras as considerações de Luna (1994), quando diz que esses procedimentos constituem “(...) um conjunto de passos que gerem informação relevante... nenhuma metodologia pode dispensar procedimentos” (p.28). Minayo (2007) apresenta ponto de vista coerente com o de Luna, ao salientar que metodologia é “(...) o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (p.14). Por isso, segundo a autora, a metodologia é muito mais que técnicas. “Ela inclui as concepções teóricas de abordagem, articulando-se coma teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (...) nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador” (p.15).

Optamos por uma abordagem qualitativa do objeto da pesquisa, uma vez que procuramos analisar sob esse enfoque alguns aspectos que permeiam o discurso dos licenciandos da UFRJ e seus argumentos acerca das disciplinas e dos professores da faculdade de educação, e de que forma são construídas suas concepções sobre formação docente. Na mesma linha de pensamento, entendemos esses alunos como sujeitos sociais e históricos, o que nos encaminha para perceber seus saberes e práticas pedagógicas como historicamente construídos.

Mais uma vez, apoiamo-nos em Minayo (ibid), quando argumenta que a pesquisa qualitativa nas ciências sociais, se preocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Isso significa que ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. E, conforme a autora, esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte

da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (p.21).

A escolha de um determinado método interfere nas relações estabelecidas com o objeto que se pretende conhecer, desde o levantamento das questões a serem respondidas até o modo como tratamos o referido objeto e empreendemos as respostas conferidas na investigação do mesmo. O problema da pesquisa não está somente na escolha de um método, mas envolve o problema do conhecimento. Este sim é o terreno da pesquisa, de onde emergem as decisões que dão sustentação às práticas relativas ao trato com o objeto.

O conhecimento humano se torna um fenômeno humano, do qual o erro, a imprecisão, a generalização indevida nunca estão inteiramente ausentes. O conhecimento, sempre perfectível, é sempre imperfeito. A verdade não é coincidência perfeita com o seu objeto (...). o conhecimento se torna situado no meio cultural, na tradição, na disciplina. A história do conhecimento deixa de ser história dos erros da mente humana para se tornar a de seus progressos (PERELMAN, 1999, p. 365-366)

A noção de *progresso do conhecimento* subentende a de expansão e o alargamento deste, o que se constitui na história do conhecimento e o que se torna possível na ligação com o existente. Conforme afirma Perelman (1999, p. 366), “o saber humano jamais começa do zero”, ao contrário se vale do já instituído, dialoga com este, problematiza-o para, então, aperfeiçoá-lo e renová-lo. Este movimento se constitui o cerne da questão epistemológica da pesquisa.

1.4 O desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa de campo iniciou-se com a apresentação da proposta de levantamento de dados a alguns professores da FE para posterior aplicação de questionários junto aos alunos. Consideramos relevante essa questão pelo fato de que dados quantitativos foram

levantados e apresentaram informações pertinentes para o desenvolvimento do estudo. Com a aplicação de 126 questionários e posterior leitura e análise da primeira parte do questionário, foi possível a montagem de um cenário, mesmo que parcial, dos licenciandos da FE.

Dando prosseguimento à pesquisa, em um segundo momento foram incluídas perguntas semi-estruturadas que permitissem uma resposta pessoal e espontânea dos respondentes, trazendo dados importantes para uma análise qualitativa.

Nos cursos de licenciatura de diferentes instituições privadas, as disciplinas pedagógicas como sociologia, psicologia e filosofia da educação, didática, legislação educacional, entre outras, estão inseridas na matriz curricular de cada curso, já que não se formam bacharéis, o que torna o curso mais rápido, em média concluído em seis semestres. O mesmo não ocorre atualmente na maioria dos cursos da UFRJ destinados à formação de professores para a educação básica, onde o aluno que pretende fazer a licenciatura é levado a procurar a faculdade de educação para cursar as disciplinas pedagógicas. Essa prática nos permite reflexões sobre o papel que a faculdade de educação vem desempenhando na formação dos licenciandos da UFRJ. Observamos que, no contexto da UFRJ, independente da licenciatura escolhida pelo aluno, sua formação pedagógica se faz na Faculdade de Educação, onde ele busca disciplinas que irão fornecer-lhe o título de licenciado.

A pesquisa contou com a aplicação de 126 questionários entre os meses de outubro e dezembro de 2005, respondidos por alunos do Fundão e da Praia Vermelha, nos turnos da manhã e da noite. Como afirma Botelho (2004) “os cursos de licenciatura da UFRJ estão situados em grandes centros que podem ser considerados campos distintos

(cf. Bourdieu) por apresentarem códigos e moedas de trocas simbólicas próprias – expressivos de posições epistemológicas, políticas e históricas peculiares” (p.32).

Podemos caracterizar a UFRJ segundo sua localização nos grandes centros: CCMN (Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza); CCS (Centro de Ciências da Saúde); CT (Centro de Tecnologia); CLA (Centro de Letras e Artes); CCJE (Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas) e o CFCH (Centro de Filosofia e Ciências Humanas); onde se encontra a Faculdade de Educação. Esses territórios de formação permitem uma percepção do espaço universitário ampla e extremamente diversa, trazendo diferentes implicações para a experiência de olhar a universidade.

Ao olharmos parte da universidade como nosso objeto de estudo, contemplamos, como afirmam Gabriel e Moehlecke (2006), que ela se torna, ao mesmo tempo, o lugar de onde se fala e o objeto sobre o qual se fala.

Acreditamos, com essa pesquisa, proporcionar um olhar para a formação de professores nas universidades públicas, focalizando o estudo na formação oferecida pela Faculdade de Educação da UFRJ, a partir da visão do licenciando.

Nesse contexto, o instrumento para coleta de dados mais adequado foi um questionário para elaboração de uma sondagem com os licenciandos que estavam cursando as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação. Elaboramos um roteiro de perguntas para os licenciandos da UFRJ no qual, inicialmente, procuramos obter dados pessoais sobre curso de origem, idade e sexo. Em uma segunda parte, constam perguntas semi-estruturadas, vinculadas às questões norteadoras da investigação. Foi quando buscamos conhecer mais profundamente as argumentações de cada participante do estudo. Além disso, focalizamos o que cada um espera desse espaço e as expectativas em relação à sua formação docente.

Nesse sentido, Triviños (1987) esclarece:

(...) o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre. (...) os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (p.138).

Como revela o título da pesquisa, nossa intenção não é a de avaliar a FE da UFRJ através das disciplinas e dos professores, mas problematizar como a licenciatura vem sendo pensada e praticada pelos intelectuais que ensinam aos futuros professores através de algumas disciplinas sobre *o que é ser professor*. Nossa preocupação não se traduz na dicotomia certo ou errado, bom ou mal, mas procura reduzir a distância que envolve esses dois protagonistas – licenciandos e professores – nessa difícil tarefa de construir o futuro da educação brasileira através da formação docente.

No próximo capítulo abordaremos o referencial teórico-metodológico da análise retórica, abordagem utilizada para analisar os depoimentos dos licenciandos da UFRJ que participaram do estudo.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DA RETÓRICA PARA A ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Existem cada vez mais homens. Também estão cada vez mais divididos e entram muitas vezes em guerra para resolverem os seus problemas. Mas também podem falar sobre eles para negociarem e discutirem sobre aquilo que os opõe. É nesse momento que têm maior necessidade da retórica. Ela dá-lhes a ilusão de abolir as distâncias e, por vezes misteriosamente, consegue-o. Todo o interesse da retórica reside nesse mistério (MEYER, 1998, p.9).

2.1 Por quê retórica?

O presente estudo está baseado nas contribuições que a retórica fornece para a análise do discurso. Nossa intenção é buscar compreender a visão do licenciando a partir dos argumentos (técnicas argumentativas) empregados no discurso, quais são seus elementos argumentativos e como se constrói sua oratória.

Reboul (1999, p. XIII) afirma que, “... para o senso comum, retórica é sinônimo de coisa empolada, artificial, enfática, declamatória, falsa”. No entanto, nos últimos quarenta anos, diz o autor, acadêmicos como Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca redescobriram a retórica, vendo-a como a arte de argumentar, a arte de persuadir através do discurso, buscando exemplos em oradores religiosos, políticos, jurídicos.

Portanto, conclui Reboul, “a retórica diz respeito ao discurso persuasivo ou ao que um discurso tem de persuasivo” (p. XV). Aqui entendemos persuadir como levar alguém a crer em alguma coisa. Nesse sentido, nossa intenção no presente estudo é buscar, através da análise da fala dos licenciandos, de que forma e quais técnicas argumentativas utilizam para persuadir seu auditório sobre o que pensam da formação docente oferecida pela Faculdade de Educação.

Concordamos com Duarte (2004) quando afirma seu entendimento de retórica como epistemologia para a produção de conhecimento, isto é “explicita os mecanismos

cognitivos postos em ação em qualquer produção de conhecimento (...) o que varia é o rigor argumentativo aliado aos interesses de cada grupo social específico e às pessoas envolvidas no processo da produção” (p.29).

A retórica, afirma Meyer (1998), é o encontro dos homens e da linguagem na exposição das suas diferenças e das suas identidades. Segundo o autor,

Eles afirmam-se aí para se encontrarem, para se repelirem, para encontrarem um momento de comunhão ou, pelo contrário, para evocarem essa impossibilidade e verificarem o muro que os separa. Ora, a relação retórica consagra sempre uma distância social, psicológica, intelectual, que é contingente e de circunstância, que é estrutural porque, entre outras coisas se manifesta por argumentos ou por sedução (p.26).

A retórica, aponta o autor (ibid), é a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema. Esta negociação acontece pela linguagem (ou de modo mais genérico, através da – ou de uma linguagem), pouco importa se é racional ou emotiva. A distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso. Para Meyer, nossa época vive a hora da retórica com todas as conseqüências daí decorrentes e, para nos certificarmos disso, basta ligarmos a televisão, lermos o jornal, acessarmos a Internet e ouvirmos os políticos ou as mensagens publicitárias – o discurso e a imagem têm o dever de agradar, chocar, seduzir ou convencer. A retórica, finaliza Meyer,

continua a ser o melhor antídoto contra os abusos de linguagem, os excessos metafísicos e os hermetismos ideológicos. A retórica denuncia-os justamente porque estuda e põe a nu os mecanismos que fabricam tanto as grandes fraudes quanto os melhores divertimentos, graças ao que podemos então desmontar essas armadilhas (p.12).

No presente século, midiático ao extremo, vivemos numa sociedade que permanentemente se comunica, presencial ou virtualmente, na qual os homens cada vez mais expressam suas crenças, valores, promovem debates e procuram agradar e convencer. Nesse sentido, Meyer (2002) afirma que “nada escapa à retórica” (p.13).

Conforme afirmado por Duarte (op.cit.), a forma pela qual Aristóteles concebeu a retórica “como racionalidade de uma produção” (p.28), atraiu a atenção de filósofos contemporâneos como Chaim Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, Michel Meyer e Olivier Reboul – teóricos da chamada Virada Retórica da Filosofia. No Tratado da Argumentação, publicado em 1958, Perelman e Olbrechts-Tyteca partem de um problema filosófico, como afirma Reboul (1999):

como fundamentar os juízos de valor? o que nos permite afirmar que isto é justo ou que aquilo não é belo? Buscaram, pois, a lógica do valor... a grande descoberta desse tratado (...) é que, entre a demonstração científica e a arbitrária das crenças, há uma lógica do verossímil, a que dão o nome de argumentação, vinculando-a à antiga retórica (p.89).

A palavra retórica tem sido entendida historicamente através de concepções muito diversas. Nosso interesse nesse estudo é partir da concepção de retórica como “a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão” (Pacheco, 2004).

Reboul (op.cit.) afirma que a retórica é anterior à sua história, mesmo a qualquer história, pois não se imagina que homens não tenham utilizado a linguagem para persuadir, sejam eles chineses, hindus ou egípcios.

No entanto, em certo sentido, para o autor “pode-se dizer que a retórica é uma invenção grega” (p.1) pois,

para começar, os gregos inventaram a “técnica retórica”, como ensinamento distinto, independente dos conteúdos, que possibilitavam defender qualquer causa e qualquer tese. Depois, inventaram a teoria da retórica, não mais ensinada como uma habilidade útil, mas como uma reflexão com vistas à compreensão, do mesmo modo como foram eles os primeiros a fazer teoria da arte da literatura, da religião. (p.1).

Segundo o autor, a retórica não nasceu em Atenas, mas na Sicília grega por volta de 465 a.C. e sua origem é judiciária e não literária: “retórica judiciária, portanto, sem

alcance literário ou filosófico, mas que ia ao encontro de uma enorme necessidade” (p.2). Como àquela época não existiam advogados, os litigantes recorriam a logógrafos, uma espécie de escrivães públicos, que redigiam as queixas que eles só precisariam ler diante do tribunal. Os retores, com agudo senso de publicidade, ofereciam aos litigantes e aos logógrafos um instrumento de persuasão que afirmavam ser invencível, capaz de convencer qualquer um de qualquer coisa. Sua retórica não argumenta a partir do verdadeiro, mas a partir do verossímil. Reboul (1999) prossegue afirmando que

a retórica... é um instrumento de ação social, o seu domínio é o da deliberação, esse domínio é precisamente o do verossímil. De fato, não se delibera sobre o que é evidente – por exemplo para saber se a neve é branca! Nem sobre o que é impossível; delibera-se sobre os fatos incertos, mas que podem realizar-se, e realizar-se em parte através de nós (p.37).

Convém salientar que a retórica exerce a persuasão por meio de um discurso e se preocupa com a adesão do auditório. Conforme afirma Oliveira, R. (2004:3): “a análise retórica busca fundamentalmente responder à questão: em que o discurso é persuasivo? Para tanto, examina as falas e/ou textos com vistas a apontar seus pontos fortes e fracos, isto é, sua maior ou menor capacidade de persuadir”. Para o autor, nesse contexto, é fundamental dimensionar os recursos e técnicas argumentativas empregados pelos oradores. Dessa maneira, é nosso interesse levantar e analisar o discurso do licenciando da UFRJ a partir das argumentações feitas acerca do papel das disciplinas pedagógicas e dos professores da FE na sua formação como docente.

A retórica é, portanto a arte do bem falar e, conforme apontado por Meyer (1998), reenvia para uma quantidade de objetivos:

1. Persuadir e convencer, criar o assentimento;

2. agradar, seduzir ou manipular, justificar (por vezes a qualquer preço) as nossas idéias para as fazer passar por verdadeiras, porque o são ou porque acreditamos nelas;
3. fazer passar o verossímil, a opinião e o provável com boas razões e argumentos, sugerindo inferências ou tirando-as por outrem;
4. sugerir o implícito através do explícito;
5. instituir um sentido figurado, a inferir do literal, a decifrar a partir dele, e para isso utilizar figuras de estilo;
6. utilizar uma linguagem figurada e estilizada, o literário;
7. descobrir as intenções daquele que fala ou escreve, conseguir atribuir razões para o seu dizer, entre outras coisas através do que é dito (p.22).

Essa generosa pluralidade de objetivos permite que a retórica realize a análise dos diferentes discursos, razão pela qual Mazotti e Oliveira (2000) empregam o termo “análise retórica”. Isso torna, sem dúvida, a tarefa interpretativa mais complexa, pois leva o pesquisador a buscar o que está além do aparente e dos sentidos. A busca do pesquisador que ousa analisar retoricamente o discurso deve estar atenta ao dito e ao não dito, àquilo que não está, muitas vezes, explicitado no discurso e que poderá ser percebido pela entonação do orador, pelo emprego de técnicas argumentativas, pelo olhar, pelo estabelecimento de contato visual entre orador e auditório - ou ausência dele.

O pesquisador retórico busca a intenção do orador na arte de persuadir seu auditório e as formas que este orador emprega para colocar suas intenções em prática. Busca ainda reconhecer a legitimidade do orador na arte de seduzir seu público,

convencido de que, quando se trata de persuadir e seduzir – seja um fiel, um aluno ou um amor, toda técnica argumentativa empregada é legítima. Uma grande contribuição da retórica é o fato de que não há separação entre conteúdo e forma. Logo, ao analisar um discurso, o pesquisador está permanentemente atento ao que o orador fala e como se dirige ao auditório.

Meyer (2002) afirma que em retórica não temos *A ou não A*, mas *A e não A*, logo não é imperioso que uma das proposições seja falsa e que a outra seja necessariamente verdadeira.

2.2 A retórica como articulação solidária entre *ethos*, *pathos* e *logos*

Segundo Mazotti (2007), a relação orador/auditório estabelece o discurso ou o *logos* admissível e admitido em uma certa situação de diálogo, isso porque, conforme o autor,

caso se tome *o logos per se*, procurando apreender seu significado e sua força persuasiva nele mesmo, mergulha-se ou em um formalismo inoperante, como o do estruturalismo, ou se sustenta que o discurso opera sobre os homens desde o exterior. Donde, a noção de um *logos* que domina o homem, controla-o, como se as idéias fossem recebidas passivamente, Tais concepções não têm lugar na teoria retórica proposta por Perelman. Para ele, não se pode falar de um orador fora da situação, como se faz quando se julga que alguém é capaz de mudar as crenças e valores de outras pessoas por ter algum poder retórico imanente (p.2).

Mazotti (íbid) afirma ainda que o orador autorizado, aquele que é reconhecido como tal, exerce seu papel em certo grupo de pessoas; para outros, ele pode ser visto e entendido como um charlatão. “Tem-se, então, que a situação retórica é a totalidade das relações interpessoais entre orador e o auditório que o autoriza” (Mazotti, 2007, p.2). Um discurso tende a persuadir seu leitor de alguma coisa (ou coisas), e esse objetivo que o orador pretende alcançar pode ser imediato ou não, pode gerar efeitos esperados ou mesmo não intencionados. Como afirma Meyer (1993), “o orador é simbolizado pelo

ethos: a sua credibilidade assenta no seu carácter, na sua honra, na sua virtude, isto é, na confiança que lhe outorgam” (p.28).

Ainda conforme o autor, nada é mais convincente nem mais sedutor do que a força moral, o carácter e as virtudes de autoridade de que deve fazer prova numa certa matéria aquele que procura persuadir. A retórica estuda-se, então, seguindo o recorte *ethos-pathos-logos*, e é nisto que reside a sua especificidade (Meyer, 2002, p.14).

Sempre que argumentamos, o fazemos diante de alguém. Esse alguém, que pode ser um indivíduo, um grupo, uma multidão, chama-se auditório, termo que se aplica até mesmo aos leitores. O auditório, conforme Meyer (1998) “é representado pelo pathos: para convencer é necessário comovê-lo, seduzi-lo” (p.28). Um orador sabe que faz um discurso para um auditório particular, mas tenta superá-lo, dirigindo suas palavras a outros auditórios possíveis que estão além dele.

Perelman (1999) afirma que auditório é o conjunto de todos aqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso. Ele se distingue de diversas maneiras: pelo tamanho, pelas características psicológicas decorrentes do sexo, profissão, idade, cultura, pela ideologia - seja política ou religiosa, pelas crenças ou pelas emoções, e também pela competência, que promove distinções sobre os conhecimentos necessários bem como sobre o nível da argumentação e até mesmo sobre o vocabulário.

O conhecimento do auditório é vital para o sucesso da argumentação, já que o orador sempre fundamentará seu discurso sobre determinados acordos prévios com o auditório. Quanto melhor se conhece o auditório, maior é o número de acordos prévios que se tem à disposição, e, portanto, melhor fundamentada será a argumentação. Acordos prévios são determinadas proposições incontroversas que já se encontram aceitas pelo auditório antes do início do discurso. É sobre estas proposições que o orador baseará seu

discurso, procurando transferir a adesão do auditório em relação aos acordos prévios até a tese que apresenta.

Os acordos prévios podem ter naturezas muito diferentes: podem ser fatos de conhecimento público ou notório, podem dizer respeito à hierarquia de valores de uma dada sociedade, podem se referir a auditórios específicos (congregações religiosas, grupos profissionais) e mesmo o auditório universal, que seria o conjunto dos homens razoáveis, ou a expressão de uma determinada imagem do homem construída pelo orador. Não pode haver diálogo sem um entendimento mínimo entre os interlocutores. Esse acordo é revelado pelo próprio texto, conforme afirma Reboul (op.cit.): “pelo não dito, por expressões como é certo que, todos sabem, deve-se admitir...” (p.143).

O inverso também é verdadeiro porque um dos erros mais comuns em uma argumentação ineficaz é o que se chama de petição de princípio. Esta, afirma Perelman (1999), consiste em supor admitida uma tese que se desejaria fazer admitir pelo auditório.

O terceiro componente da retórica é o logos, que diz respeito à argumentação propriamente dita do discurso. Ao analisarmos os argumentos do orador, a preocupação da retórica é com a forma e com o conteúdo, ou seja, o que se fala e como se fala.

Perelman (2002) define o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Para o presente estudo situamos o auditório discente, particular e heterogêneo, composto pelos 126 licenciandos de 12 diferentes cursos, ainda que visto pelos oradores (professores) como universal e homogêneo. No entanto, a argumentação efetiva tem que conceber o auditório presumido tão próximo quanto o possível da realidade. Uma imagem inadequada do auditório pode ter as mais desagradáveis conseqüências. Conforme afirma o autor, “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz”

(p.23). E, conclui, é a arte de levar em conta, na argumentação, esse auditório heterogêneo que caracteriza o grande orador.

Mesmo se tratando de auditório a princípio homogêneo, por constituir-se de um grupo de licenciandos, é necessário ter em mente que são graduandos de diferentes situações socioeconômicas, culturais, e de diferentes áreas disciplinares. No escopo desse auditório de licenciandos estruturam-se novos auditórios através de subdivisões – sociais, disciplinares, entre outras.

Indagamos se a argumentação dos professores da FE, oradores diante do(s) auditório(s) de licenciandos, é persuasiva ou convincente. Perelman (ibid) chama persuasiva uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional, logo é preciso partir do pressuposto “da idéia que o orador faz da encarnação da razão” (p.31). Cada pessoa crê num conjunto de fatos, verdades que todo homem considerado “normal” deve, segundo ela, aceitar, porque são válidos para todo ser racional. Mas essa pretensão é realmente válida? Para qualquer auditório? Será que os professores consideram seu auditório de licenciandos um auditório universal e supõem que, compartilhando do mesmo espaço, das mesmas aulas e ouvindo os mesmos discursos adotariam as mesmas conclusões?

Nesse sentido, a natureza do auditório ao qual alguns argumentos podem ser submetidos com sucesso é que determina em ampla medida tanto o aspecto que assumirão as argumentações quanto o caráter, o alcance que lhes serão atribuídos. Conforme Perelman (1999), encontramos três espécies de auditórios, o primeiro, constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os homens adultos e normais, que o autor chama de auditório universal; o segundo formado, no diálogo,

unicamente pelo interlocutor a quem se dirige; o terceiro, constituído pelo próprio sujeito, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos.

A retórica preocupa-se com a problematização das questões e seu estudo não é relativo ao verdadeiro, mas ao preferível, a que, como afirma Perelman (1999), a adesão do homem não é simplesmente submissão, mas decisão e participação. O seu estudo, continua o autor,

introduziria um novo elemento na teoria do conhecimento e não limitaria o debate à aceitação total de um racionalismo inspirado nos procedimentos científicos ou à sua completa rejeição. A introdução de uma técnica intelectual que permitiria romper os âmbitos da alternativa ‘objetivismo sem sujeito’ ou ‘subjetivismo sem objeto’ necessariamente contribui de um modo apreciável para a compreensão das condições do exercício de nossa liberdade espiritual” (pp.252,253).

Meyer (2002) afirma que a unidade retórica só é possível a partir de uma dupla condição. Primeiro, é uma relação *ethos-pathos-logos*; e segundo ela lida com questões, com a problematidade, com o enigma, o que implica que se interprete o *ethos*, o *pathos* e o *logos* problematologicamente, ou seja, a partir do questionamento, de algo que está em questão. Segundo o autor, encontramos o *logos* ao longo deste algo que está em questão, questão essa que separa o orador e o auditório, isto é, respectivamente, o *ethos* e o *pathos*.

Finalizando a relação entre orador, auditório e discurso, recorreremos a Meyer (2002), quando o autor argumenta que o pecado original é composto por três pecados: a luxúria, a gula (simbolizada pela maçã comida por Adão) e a soberba que desvia o homem do amor a Deus para se dedicar aos prazeres da carne, representados por Eva. Esses três pecados seriam, na realidade, as paixões que resultam de uma obsessão pelo Eu, pelo Outro e pelo Mundo. Para o autor, “o eu, as coisas e os outros remetem para o *ethos*, o

logos e o *pathos*, já que a relação retórica é a ligação entre o eu e um outro através de um discurso a propósito de algo que constitui uma questão” (p.278).

2.3 A proferição do discurso: a Ação

A ação (*hypocrisis*) é a proferição efetiva do discurso, com tudo que ele pode implicar em termos de efeitos de voz, mímicas e gestos. Segundo Reboul (*op.cit.*) a ação, “é o arremate do trabalho retórico, a proferição do discurso” (p.67). Meyer complementa ao afirmar que a ação é a produção gestual e verbal do discurso, como se lhe poderia juntar a escrita, isto é, a síntese de todos os elementos, argumentos, sentenças do discurso. (2002, p.20).

Mesmo nos dias atuais, em tempos de comunicação de massa, interligação on-line com grande parte do planeta, a comunicação via e-mail, programas de conversa on-line, salas de bate papo virtuais, entre outros, a ação continua ainda sendo indispensável. Certas regras antigas permanecem, como a impostação da voz, o domínio da respiração, variedade do tom, regras sem as quais o discurso não passa. A ação poderia ser apontada como uma representação teatral, a interpretação de um ator perante um público.

No entanto, o orador pode, como o ator, fingir o que não é, exprimir o que não sente, sem, contudo tornar isso público ao seu auditório sob o risco de destruir seu discurso. O bom ator, que finge bem ser um personagem que não é, sairia do palco sob aplausos, já o orador que finge bem correria o risco de sair sob uma chuva de vaias. No caso da pesquisa em questão, que trabalha com discursos escritos, essa fase não poderá ser dimensionada.

Para Meyer (1998), “a ação pontua a voz com gestos e mímicas. É este o âmbito ou o contexto da argumentação, mas também dos efeitos mediáticos de amplificação ou

de atenuação”. (p.24). E Reboul (op.cit.) complementa, salientando que o objetivo da retórica já não é produzir discursos, porém interpretá-los.

Conforme mencionamos no início do capítulo, é nossa intenção analisar o discurso dos licenciandos da UFRJ a partir das técnicas argumentativas por eles utilizadas. Nesse contexto, torna-se necessário apontar, de forma resumida e sem esgotar o tema, uma breve exposição dessas técnicas.

O emprego de termos modais como “pode ser”, “é preciso que”, “é necessário que” e “deve ser” é comumente encontrado em diferentes discursos e em diferentes contextos e pode, em alguns casos, conferir ao discurso um tom prescritivo, determinando o que deve ser feito ou que se exige que deva ser feito.

Oliveira, R. (2004:3), ao citar Toulmin (2001:25-26) afirma que “ao dizer que algo é possível estamos indicando que se trata de uma alternativa, entre outras, a qual merece ser levada em consideração”. O autor argumenta ainda que, no que diz respeito ao modal **deve ser**, é importante salientar que muitas vezes seu uso sugere imposição, tornando a argumentação pouco efetiva, já que o auditório passa a considerar as boas razões do orador apenas como ordens a serem obedecidas.

Devemos também considerar a figura que, como afirma Duarte (2004), é considerada por sua função cognitiva, afetiva e pragmática: a metáfora. Como aponta a autora ao citar Mazzotti (2002, p.08): “A metáfora, por sua característica central, é uma condensação de significados produzida a partir da analogia, sendo, por isto, considerada uma analogia condensada” (p.31).

Por exemplo: a velhice é a noite da vida, $\left(\begin{array}{c} \underline{\text{noite}} \\ \text{dia} \end{array} \Xi \begin{array}{c} \underline{\text{velhice}} \\ \text{vida} \end{array} \right)$. O termo dia foi condensado para gerar a metáfora.

A metáfora tem poder cognitivo, aumenta a capacidade de persuadir o auditório e também é um argumento. Para Reboul (1999),

a metáfora argumenta estabelecendo contato entre dois campos heterogêneos: o segundo, o foro, introduz no primeiro uma estrutura que não aparecia a primeira vista. Mas é redutora por ressaltar um elemento comum em detrimento dos outros, por ressaltar uma semelhança mascarando diferenças. (p.188).

As figuras, afirma Oliveira, R. (2004), embelezam o discurso além de permitir que o auditório apreenda com mais facilidade o raciocínio do orador, contribuindo de modo significativo para persuadir aquele. (p.8).

Reboul (1999) aponta que o Tratado da Argumentação (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002), começa com um grupo de argumentos que denomina quase-lógicos, uma expressão que, segundo o autor, pode surpreender, pois afinal “um argumento é lógico ou não é” (p.168). Ainda segundo o autor, ao contrário dos princípios lógicos da demonstração, os argumentos podem ser todos refutados demonstrando-se que não são puramente lógicos (p.168). Um exemplo apresentado por Reboul (1999:170), extraído de Quintiliano, pode ser empregado no campo educacional: “o que é honroso aprender também é honroso ensinar”. Mas será que, em educação, ensinar e aprender são efetivamente recíprocos?

Um outro tipo de argumento, fundado na estrutura do real, já não se apóia na lógica, mas como afirma Reboul (op.cit.), na experiência. Aqui, argumentar já não é implicar, é explicar. “O mais importante é que o argumento na verdade quer estabelecer um juízo de valor, mostrar o valor do efeito a partir do valor da causa, ou o inverso”. (p.173).

A finalidade, para Reboul (ibid), desempenha papel de extrema relevância nas ações humanas. E a partir dela podemos extrair vários argumentos. O argumento de desperdício – quando, por exemplo, o orientador diz ao aluno como irá desperdiçar tempo ao mudar o tema da dissertação após meses de estudos e revisão de literatura sobre um assunto que ele não deseja mais pesquisar. O argumento de direção, quando o governo de um país diz à imprensa que não irá negociar e ceder às exigências terroristas, senão poderá desencadear um efeito dominó, possibilitando outras formas de chantagem ou extorsão. O argumento da superação que, como afirma Reboul, “parte da insatisfação inerente ao valor: nunca ninguém é bom demais, justo demais, desinteressado demais”. (ibid, p.175). O argumento de autoridade, que justifica uma afirmação baseando-se no valor de seu autor, na moralidade. No nosso campo – a educação – a autoridade do professor, muitas vezes pouco questionada pelos alunos.

Há ainda outros tipos de argumentos, aqueles que não se apóiam na estrutura do real, criam-na ou a completam, como afirma Reboul (ibid): “fazendo que entre as coisas apareçam nexos antes não vistos, não suspeitados” (p.181), nos quais encontramos o exemplo, a ilustração e o modelo. O exemplo, afirma o autor, “é o argumento que vai do fato à regra, por exemplo: nos Estados Unidos alega-se que certo jornaleirozinho ficou bilionário, para dizer que qualquer um pode ser bilionário” (loc.cit). Contextualizando com nossa realidade, citamos o caso de uma babá que foi a vencedora de um *Reality Show* exibido por uma grande rede de televisão nacional, ficando rica da noite para o dia.

O exemplo, afirmam Cardoso e Cunha (2007), pretende generalizar estabelecendo uma regra a partir de um caso concreto: o exemplo de um indivíduo de etnia cigana implicado num caso de tráfico de droga é utilizado como argumento para generalizar e estabelecer uma regra segundo a qual todos os ciganos são traficantes.

A ilustração, diz Reboul, é um exemplo que pode ser fictício e cuja função não é provar a regra, mas reforçar a adesão. A ilustração como argumento procura reforçar a adesão à crença numa regra já estabelecida. Como afirma Perelman (2002), os exemplos servem para provar a regra, as ilustrações para a tornar clara.

O modelo é mais que um exemplo, pois acentua o caráter de como algo é digno de ser imitado. A babá vencedora do reality show não é apresentada como modelo, ninguém pede que se faça como ela, mas é dito a todos os telespectadores que poderão, numa próxima edição do reality show, fazer como ela. Fica claro, a partir do exposto, que nem sempre a distinção entre exemplo e modelo é absolutamente nítida. No mais das vezes, é a conduta do auditório que vai definir o que é tomado como exemplo e o que acaba por se configurar em modelo.

O argumento por dissociação das noções – *distinguo*, consiste em dissociar noções em pares hierarquizados – meio/fim, aparência/realidade; distinguindo-se de todos os outros argumentos que associam noções. Conforme esclarece Oliveira (2002),

dissociar uma noção é uma técnica que opera do seguinte modo: A é dissociado em A_1 e A_2 sendo que o primeiro termo corresponde a uma noção distorcida e o segundo a noção correta. O termo A_2 tem, portanto, valor normativo em relação a A_1 . Um exemplo típico, usado em numerosas situações argumentativas, é a dissociação da noção de verdade em verdade aparente e verdade real. O segundo termo permite que sejam feitos julgamentos acerca de uma dada situação e também a proposição de soluções com base na visão que ele enseja. (p.32).

Concluindo, ainda sem esgotar o assunto, precisamos identificar no discurso os marcadores de lugares da argumentação: da quantidade – aquilo que proporciona mais bens, o normal como aquilo que tem o sentido do que é mais freqüente e que mais pessoas fazem ou pensam. Como destaca Oliveira (2002), os lugares da quantidade apelam para a superioridade do mais em relação ao menos, da maioria sobre a minoria, do

que é duradouro e estável em contraposição ao que é passageiro e fugaz (pp.24-25). Já os marcadores do lugar da qualidade têm sentido contrário – a norma já não é o normal, mas o original, até mesmo, o marginal. Segundo Oliveira (ibid), os lugares da qualidade podem ser considerados como linhas de argumentação que apelam para valores opostos ao anteriormente referidos. Declaram a superioridade do singular sobre o que é comum, do transitório sobre o perene (p.26).

3. LICENCIATURAS NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO E LEGAL A PARTIR DA DÉCADA DE VINTE

Seja como for, o horizonte do “ser professor” passa a abranger outras virtudes muito mais exigentes do que apenas dar aula. Precisa desaparecer, desde logo, toda tática de encurtamento, abreviação, banalização, porque formação é fenômeno que acarreta certa plenitude, implicando ademais tessituras técnicas, políticas e éticas (DEMO, 2002:7).

3.1 A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o *nascimento* da Universidade no Brasil

Apesar de o ensino superior ter sido criado durante a permanência da Família Real no Brasil (1808-1821), a primeira organização desse ensino em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o Governo Epitácio Pessoa, que, como afirma Romanelli (2002), não passava da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica (p.132). Piletti (2002) acrescenta ainda que “a Universidade do Rio de Janeiro não teve existência mais que nominal, nunca chegando a funcionar na prática, pois as escolas que a formaram continuaram técnica e administrativamente isoladas” (p.80). Fávero e Lima (2006) complementam, contudo, afirmando que a instituição da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país.

Segundo Fávero (1999), na primeira década do século XX, com base nos princípios liberais de descentralização, vão ocorrer algumas tentativas de criação de universidades. Em uma tentativa de deslocamento da órbita do governo central para a dos

estados, surge, em 1909, a Universidade de Manaus e em 1912 a Universidade do Paraná, esta última oficializada pela Lei estadual nº 1.284.

No entanto, o Governo Federal, através do Decreto-Lei nº 11.530 de março de 1915, determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de cem mil habitantes, e Curitiba, na época, não atingia essa população. Conforme a autora, configuram-se em “instituições livres para as quais as condições do meio não permitiram senão uma existência efêmera e precária” (p.17). Em 1927 surgia a Universidade de Minas Gerais que também não passou da agregação das escolas de Direito, Engenharia e Medicina.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas no Brasil por novas idéias e movimentos culturais, políticos e sociais que tiveram profundas repercussões. Entre eles destacamos a Semana de Arte Moderna de 22, a constituição da Academia Brasileira de Ciências (ABC) no mesmo ano e, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE).

Esse período efervescente nas artes, na cultura, na literatura, na música, repercutiu amplamente no campo da educação e do ensino e muitos educadores promoveram a crítica a um modelo de ensino passivo, engessado, em que o aluno era apenas um receptor das idéias e dos conhecimentos transmitidos pelos mestres. Abre-se, nessa época, um caminho para as reformas nos sistemas de ensino e educação.

Como afirma Lemme (2005),

as idéias e diretrizes que procuravam concretizar-se nas realizações dessas reformas, evidentemente, não surgiram por geração espontânea na cabeça dos educadores. Elas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, política e sociais. De outro lado, começaram a chegar até nós, da Europa do pós-guerra, um conjunto de idéias que regavam a renovação de métodos e processos de ensino (...). Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da Escola Nova ou Escola Ativa (p.167).

Na década de 20, têm início as reformas estaduais de ensino, um prenúncio das reformas nacionais que surgiram a partir da década de 30. Em 1920, Sampaio Dória realiza, no estado de São Paulo, a primeira reforma regional de ensino. Em seguida, Lourenço Filho (1922-1923) no Ceará; em 1924 é a vez de Anísio Teixeira na Bahia; depois, Francisco Campos em Minas Gerais (1927-1928) e Fernando de Azevedo lidera a reforma no Distrito Federal durante os anos de 1927-1930 (Romanelli, op.cit).

A Associação Brasileira de Educação assumiu a liderança de todos esses movimentos de renovação da educação e do ensino no país, conforme Lemme (ibid), promovendo a realização de palestras, debates, cursos, conferências, convocando para isso autoridades e especialistas, nacionais e estrangeiros (p.169).

Quando o bacharel em Direito Júlio de Mesquita Filho assume a direção do jornal *O Estado de São Paulo*, Fernando de Azevedo foi um grande colaborador. Em 1925, Mesquita Filho publica o artigo *A crise nacional* no qual defende, pela primeira vez, a criação de uma universidade em São Paulo, preconizando uma nova concepção e novas funções para a universidade cujo centro integrador seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a quem caberia “a tarefa de formar as elites ilustradas, único grupo social capaz de realizar positivamente a obra de regeneração política da sociedade brasileira, e também de formar o professorado secundário e superior” (Mesquita Filho, 1925:88, apud Bontepi Junior, 2002:26). No ano seguinte, em 1926, Fernando de Azevedo procedeu a um vasto inquérito sobre o estado da educação em São Paulo.

Após a revolução de outubro de 1930, passamos a viver uma nova fase no país, a chamada “Era Vargas”, que integra o governo provisório; Vargas no poder após a promulgação da Constituição de 1934 e Vargas no poder após o golpe de 1937, permanecendo como ditador do Estado Novo até 1945. Vargas, através do Decreto nº

19.402 de 14 de novembro de 1930, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública que, entre 1930 e 1937, passou por três gestões: Francisco Campos (1930-1932); Washington Pires, que durou até 1934, e Gustavo Capanema que encerrou em 1945 com o fim da ditadura do Estado Novo.

Em 1931, três importantes Decretos são sancionados em 11 de abril, criando o Conselho Nacional de Educação (nº 19.850); o Decreto 19.851 institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando, para o ensino superior, o regime universitário. É nesse Estatuto que a questão da formação de professores para o ensino secundário será enfrentada oficialmente pela primeira vez. No art. 5º do Estatuto constava que:

A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I. Congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras tinha como missão dar o caráter verdadeiramente universitário às universidades.

Nessa mesma data, através do Decreto 19.852, o Governo reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando-lhe a Escola de Minas Gerais, as Faculdades de Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, esta última nunca implantada. Segundo Schwartzman (2005), essa primeira legislação universitária aprovada em 1931 determinava uma combinação das escolas profissionais ao estilo francês com uma nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, copiada da Itália, que deveria ser lugar de pesquisa, do estudo das ciências puras, e também de formação de professores para as escolas médias. Em 18 de abril, através do Decreto 19.890, é totalmente reorganizado o

ensino secundário e, por fim, pelo decreto de 30 de junho do mesmo ano é alterado o plano de ensino comercial e criado o Curso Superior de Finanças (Lemme, op.cit.). Em decorrência da reforma Francisco Campos, em 1931, a URJ é submetida a sua primeira reorganização.

Diante dessa situação, os educadores mais atuantes, congregados na ABE, resolveram convocar uma de suas conferências nacionais a fim de pressionar o governo federal a definir uma política nacional para o setor educacional. Essa Conferência, a quarta convocada pela Associação, realizou-se no Rio de Janeiro em dezembro de 1931, tendo como tema *As Grandes Diretrizes da Educação Popular*. Dessa Conferência resultaram duas iniciativas importantes. A primeira consistiu na assinatura de um convênio estatístico entre o governo federal e os estados, de modo a adotar normas de padronização das estatísticas de ensino em todo país.

A outra iniciativa seria a elaboração de um documento em que os mais representativos educadores brasileiros procurariam traçar as diretrizes de uma política nacional de educação e ensino abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis. Esse documento, aprovado em plenário e cujo redator principal foi Fernando de Azevedo, trazia como título principal o de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual se propunha “A reconstrução educacional no Brasil” (Lemme, op.cit., p.171).

Em relação ao ensino superior, o Manifesto preconizava a criação de universidades organizadas e aparelhadas de forma que pudessem exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la e que seus institutos servissem, entre outras questões, à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores. Mesmo antes da organização das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras ou das Faculdades de Educação, esses educadores já

problematizaram que essa formação docente deveria ser em nível superior para todos, inclusive àqueles que ensinam nas escolas primárias. Há setenta e cinco anos que se pensa uma formação ampla e plena para os docentes no Brasil, no entanto esse desejo não se concretizou, seja pela via legal, seja pela via das possibilidades de estudo superior dos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme afirma Durham (2005), as três primeiras universidades criadas nesse período reapresentam bem os conflitos que marcaram a reforma do ensino superior. A Universidade Nacional do Rio de Janeiro, criada pelo Governo Federal, “representou plenamente o caráter conservador da reforma feita pelo governo Vargas, que a instituiu como modelo a ser obrigatoriamente seguido pelas demais universidades” (p.206). A universidade do Distrito Federal, modelo inovador criado por Anísio Teixeira, também no Rio de Janeiro, teve vida curta, tendo sido fechada pelo Estado Novo em 1939.

Em janeiro de 1934 é criada e organizada a Universidade de São Paulo através do decreto estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, por decisão do governador de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, que, segundo Durham (ibid), fazia oposição ao governo Vargas. Teve como mentor intelectual Júlio Mesquita Filho, então diretor do *Jornal O Estado de S. Paulo*, que publicava ostensivamente artigos e estudos favoráveis à criação de uma universidade em São Paulo e sobre os problemas do ensino superior e universitário no Brasil. Apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que tinha por objetivo a formação de professores para o magistério secundário, sendo Fernando de Azevedo o diretor desta Faculdade e catedrático de Sociologia (Piletti, 2002a). Conforme Durham, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era um elemento inovador do sistema e a inclusão de um setor de educação permitiu que os bacharéis adquirissem também uma qualificação profissional

como professores, sistema que ficou conhecido como o modelo 3+1 (três anos de bacharelado mais um ano do curso de Didática).

A USP é criada pela composição de dez unidades de ensino e pesquisa, sete já existentes e três novas, sendo a mais antiga a Faculdade de Direito, que data de 1827. A Faculdade de Medicina, criada em 1913; Faculdade de Farmácia e Odontologia, criada em 1899; Escola Politécnica, criada em 1894; Instituto de Educação, antigo Instituto Caetano de Campos, transformado em Instituto de Educação em 1933; Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, criado apenas em 1946; Escola de Medicina Veterinária, criada em 1928; Escola Superior de Agricultura, criada em 1901 ; Escola de Belas Artes, que deveria ser instalada posteriormente. À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pelo Decreto de sua fundação, caberia a missão de integrar o conhecimento literário, humanístico e científico da nova universidade, e que mais tarde se subdividiria em unidades autônomas. Vários professores estrangeiros, especialmente da França, Itália e Alemanha, foram convidados para dar aulas na nova instituição.¹⁰

Segundo Hey e Catani (2006), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras representava a concepção de seus fundadores, sendo entendida como

instituição que deveria conter todas as virtudes que eram atribuídas à Universidade como um todo, qual seja, o lugar ‘ do refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal, da cultura livre e desinteressada’ . Ela era entendida como o local adequado onde seriam formados os novos quadros de dirigentes capazes de ultrapassar a visão profissional e a técnica restrita que caracterizavam os cursos superiores dominantes até então (p.300).

Conforme os autores, a FFCL seria uma espécie de universidade dentro da própria universidade, garantindo às demais escolas, faculdades e institutos os novos padrões de ensino e pesquisa básica e aplicada, bem como a formação de docentes e de

¹⁰ Dados disponíveis no endereço eletrônico da Universidade, <<http://www2.usp.br>> e capturados em 24/03/2007.

pesquisadores, devendo realizar a integração dos cursos e das atividades acadêmicas de toda a USP.

Conforme afirma Schwartzman (2007), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP nasceu em meio a este quadro complexo, que se tornou ainda mais difícil pela pluralidade de influências européias que recebeu. Instituída em 1934, ela foi criada conforme a legislação de 1931 de Francisco Campos, copiada da Itália, que ainda detinha o formato universitário da universidade clássica abolido na França com a revolução, baseado na concepção das ciências e das artes como forma superior de conhecimento, que deveria dar fundamento intelectual, científico e ético aos estudos aplicados e práticos.

Segundo o autor, dentro da Faculdade, a principal tensão se deu entre os que a viam como um centro de formação e pesquisa científica, na tradição alemã, e os que tratavam de orientá-la para a formação de professores de segundo grau, conforme previsto na legislação de Francisco Campos. E havia ainda os que viam na nova instituição, principalmente, um centro de atividade literária e cultural. Segundo Mendonça (op.cit.), “o projeto da USP tem como objetivo explícito a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria por via da ciência, em vez das armas, de acordo com Júlio de Mesquita Filho, presidente da comissão organizadora da universidade” (p.23).

A USP incorpora à sua estrutura o Instituto de Educação, que já oferecia cursos de nível superior, de caráter profissionalizante para o magistério desde 1933 (Ayres, 2005). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras oferecia os conhecimentos específicos e, só após a formação específica dada em seus cursos de origem, os alunos se dirigiam ao Instituto de Educação para cursar as disciplinas pedagógicas destinadas à formação docente. Conforme Ayres (op.cit.), essa concepção implantada na USP durou pouco, pois em 1938,

o Instituto de Educação é desligado da universidade e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a incorporar também os estudos pedagógicos.

Estruturada por Anísio Teixeira em 1935, a Universidade do Distrito Federal foi composta por várias Escolas, um Instituto e pela Escola de Educação, constituída a partir da incorporação do Instituto de Educação à UDF.¹¹

Mendonça afirma que, tanto no caso da USP como da Universidade do Distrito Federal - UDF, a universidade assume, entre seus objetivos, a formação de professores por meio da incorporação dos institutos de educação existentes nas duas capitais (São Paulo e Rio de Janeiro). No entanto, continua a autora, “as experiências da USP e da UDF possuem uma base comum, na medida em que são expressões do ideário do chamado Movimento da Escola Nova, resumido no Manifesto de 1932. No entanto, seriam outras as fontes das quais se origina o projeto da Universidade do Brasil – UB” (ibid,p.26).

Ayres (op.cit.) afirma que, tanto a USP em 1934, a UDF em 1935 como a UB em 1939 expressaram a primeira gênese da formação de professores para o ensino secundário no Brasil, apesar de terem perspectivas bastante diferenciadas deste processo. Conforme a autora, a USP tinha uma clara pretensão de construir uma elite intelectual e política que devolvesse a São Paulo a hegemonia que havia perdido nas armas. A UDF se enquadrava em um projeto educacional mais amplo que incluía todo o sistema educacional do Distrito Federal e que pudesse ser estendida ao restante do país. A UB foi criada com uma forte perspectiva autoritária e centralizadora, fortemente influenciada pelo regime do Estado Novo, mais voltada para a formação de quadros técnicos e intelectuais para servir à burocracia do Estado. Conforme a autora, é esta a concepção que sai vencedora.

¹¹ O Instituto de Educação foi criado por Anísio Teixeira em 1932 a partir da Escola Normal do Rio de Janeiro (Ayres, 2005).

O governo Vargas, além de extinguir a UDF, obriga a USP a se enquadrar nos moldes ditados pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, o que implica em excluir o Instituto de Educação de sua estrutura e incorporar a seção de Educação à FFCL.

Conforme Mendonça (op.cit.), dentro do projeto de reorganização do ensino superior do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, a instalação no país das faculdades de filosofia era de extrema relevância:

na concepção de Capanema – e a proposta final de organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que se consubstanciou no Decreto-lei nº 1.190, de 4.4.39, saiu diretamente de suas próprias mãos -, essa instituição se caracteriza como mais uma escola especializada, ao lado das demais, sem qualquer pretensão a exercer, como no caso da USP, papel articulador ou integrador junto às outras escolas (p.150).

Segundo Mendonça (ibid), Capanema certamente tomou como ponto de partida de seu projeto a proposta originária da Reforma de Francisco Campos de 1931, isto é, o “modelo híbrido da Faculdade de Educação, Ciências e Letras” (p.150). Em um segundo momento, afirma a autora, pensou-se no desmembramento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em duas escolas: uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade de Educação. Esse foi o modelo incorporado à Lei nº 452 de 5 de julho de 1937, que organizou a Universidade do Brasil, e que previa a constituição da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e da Faculdade Nacional de Educação. Esse era o modelo defendido por Lourenço Filho, relator junto ao Conselho Nacional de Educação de um projeto de elaboração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras elaborado pelo Conselho Universitário da Universidade do Brasil.

Fávero e Lima (2006) afirmam que, para Capanema, a UB tornar-se-ia um grande e vivo centro de trabalho e o projeto define essa Universidade em seu art. 1º como uma comunidade de professores e alunos consagrados ao estudo. Para Capanema dois

princípios inspiraram a criação dessa Universidade que seriam a função de fixar o padrão de ensino superior em todo o país; e o fato da UB ser uma instituição de significação nacional e não local.¹²

Já naquela época, o projeto estabelecia a cooperação das faculdades de filosofia com as faculdades e institutos de educação na formação do educador, sendo que, nas universidades que não tivessem organizado faculdades ou institutos de educação seria mantido um curso complementar de educação compreendendo as seguintes disciplinas: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Esse escopo de disciplinas – conhecido como o curso de didática - pensadas no início da década de 30 para a formação dos professores do ensino secundário muito se aproxima da formação oferecida, em 2007, pela FE aos licenciandos da UFRJ. Um grupo de seis disciplinas pedagógicas acrescidas ao final de um curso. Como afirma Mendonça (ibid), “na concepção de Capanema, a formação pedagógica tinha um caráter meramente complementar no processo de formação do professor” (p.153). Ou seja, já naquela época a formação pedagógica era um curso a parte, ou um apêndice da formação geral, essa sim, mais importante. Ainda conforme a autora,

O Decreto nº 1.190/39 deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia, criando-se em seu interior a seção de Pedagogia – ao lado das seções já previstas de filosofia, ciências e letras – e abandonando-se de vez a idéia de organização de uma escola autônoma de educação. Fixava-se para os egressos da faculdade uma dupla titulação de bacharel e licenciado, conferindo-se a última apenas aos bacharéis que concluíssem regularmente o Curso de Didática, que seria de um ano e compreenderia as disciplinas: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (p.154).

¹² Inferimos que esse comentário era, de certa maneira, provocador em relação à UDF de Anísio Teixeira pelo fato de fazer referência em sua sigla apenas ao Distrito Federal.

A concepção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras mostrava-se um modelo com objetivos híbridos como o de ser uma faculdade de cultura, uma escola de formação de professores e uma escola de altos estudos, destinada à pesquisa. Para Mendonça (ibid), essas concepções coexistentes expressavam diferentes tendências dentro do campo da educação, as quais, por sua vez, refletiam os variados projetos de reconstrução nacional que se confrontavam durante o período (p.20).

No contexto da UB, conforme o Decreto de sua fundação, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) tinha por finalidades:

- preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e
- realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, constituidores de objeto do seu ensino.

Quatro seções fundamentais compõem essa unidade universitária: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, havendo também uma seção especial de Didática. Os cursos são agrupados em ordinários e extraordinários. Os primeiros destinam-se à obtenção do título de bacharel ou de licenciado e, os demais caracterizam-se como cursos avulsos, de aperfeiçoamento, de especialização e de doutorado.

Através dessas quatro seções são oferecidos cursos que conferem o diploma de bacharel:

- Seção de Filosofia — Curso de Filosofia
- Seção de Letras — Cursos de Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas e Letras Neolatinas

- Seção de Ciências - Cursos de Ciências Sociais, de Física, de História e Geografia, de História Natural, de Matemática e de Química
- Seção de Pedagogia - Curso de Pedagogia
- Seção Especial de Didática - Curso de Didática

Já em 1940, são doze cursos, acrescidos, em 1943, de Jornalismo, o qual só vem a ser implementado em 1948 e, em 1962, o de Psicologia. Além das cátedras, a Nacional de Filosofia, como toda a Universidade do Brasil, a partir do Decreto 21.321/46, passa a ter também departamentos, assim distribuídos: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, História e Geografia, Ciências Sociais, Letras e Pedagogia. O Curso de Didática, exigência para os que pretendiam lecionar no ensino secundário, de 1939 a 1946, tinha a duração de um ano. Esse “esquema 3+1” vai ser revisto com o Decreto-lei de 26 de março de 1946, que estabelece a possibilidade de uma dupla orientação para o funcionamento das Faculdades de Filosofia: ou o modelo anterior da FNFi, ou a nova proposta. Nessa, desaparece o Curso de Didática e os demais cursos passam de três para quatro séries, e a formação pedagógica do candidato ao magistério se integra a partir da 2ª série de todos os cursos. Tal orientação, no entanto, não chegou a ser implantada na Nacional de Filosofia¹³.

Mendonça finaliza afirmando que, ao longo do processo de constituição da Faculdade Nacional de Filosofia, a instituição foi se afastando das experiências da USP e da UDF, apesar de ter incorporado o quadro desta última após sua extinção por Vargas em 1939. Após o golpe do Estado Novo há uma intenção explícita do governo federal de assumir o controle das iniciativas no campo cultural. Duas universidades pertencentes a dois municípios e não ao Estado era considerado um fato perigoso aos ideais de um

¹³ Disponível em <http://www.proedes.fe.ufrj.br/arquivo/fnfi.htm>. Capturado em 03 de julho de 2007.

Estado controlador que, como afirma Mendonça, queria o monopólio da formação das elites e impunha sua tutela sobre a universidade (p.29).

A morte da UDF, em 1939, iria viabilizar a criação de uma nova escola no interior da Universidade do Brasil: a Faculdade Nacional de Filosofia que, no entanto, “nunca passou de instituição especializada como as demais escolas profissionalizantes e, em nenhum momento, se propôs ou se apresentou como núcleo integrador da universidade” (Mendonça, *ibid*,129)¹⁴.

O centro de formação de professores da UB – atual UFRJ, nasce sem o perfil ou a premissa primeira de formar professores a partir da integração entre as escolas e os institutos de origem e a formação pedagógica. Esse projeto já nasceu descaracterizado e, ao longo de 70 anos, tem se empenhado em achar um caminho menos tortuoso para formar os professores que irão atuar na educação básica do país. No entanto, convém destacar que, naquela época não havia espaço para as discussões atuais sobre um perfil profissional da docência ou mesmo o entendimento complexo do que seja ser professor. Essas são discussões que se irão ser travadas posteriormente no campo educacional.

Segundo Mendonça (2003), a UDF e a UB não puderam coexistir porque expressavam concepções divergentes de universidade, bem como se integravam a projetos de reconstrução nacional distintos e excludentes e, afirma a autora, “a absorção da UDF pela UB foi a condição *sine qua non* para a viabilização da Faculdade Nacional de Filosofia, cerne do projeto de reorganização do ensino superior de Capanema” (p.16).

Mesmo com a criação de um espaço destinado à formação de professores no período de 1930 a 1968 prevalece o modelo de formação conhecido como 3 + 1, no qual

¹⁴ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil foi constituída, segundo Sampaio (2000), sob forte influência católica, mas não a ponto de satisfazer às aspirações da Igreja que buscava uma universidade sob seu estreito domínio. Derrotada em suas pretensões de controle do ensino público, a Igreja católica tomou a iniciativa de criação de suas próprias universidades na década seguinte (p.46).

o bacharel, no último ano do curso, geralmente de quatro anos, optava por cursar as chamadas matérias pedagógicas. Esses profissionais se dedicariam a ministrar aulas das disciplinas que compunham o curso secundário. Esse modelo enfatizaria a formação disciplinar, isto é, fornecer ao aluno a bagagem teórica necessária sobre a disciplina a ser ministrada, apontando para a relevância dos saberes disciplinares em detrimento dos outros saberes da docência. Como afirmado por Palma Filho (2004), esse modelo de formação generalizou-se para quase toda a América Latina. Conforme o autor,

nesse modelo, a formação pedagógica é superficial, considerada mesmo desnecessária. De modo geral, os adeptos dessa concepção de formação de professores consideram os cursos de formação pedagógica superficiais, sem rigor científico. Avaliam que os conhecimentos obtidos nesses cursos poderiam ser mais bem adquiridos na prática, ou seja, no próprio exercício profissional (p.147).

Destaca-se que o surgimento de novas Faculdades de Filosofia pelo resto do país foi acontecendo de forma precária. Conforme Candau (1988), até 1950, em todo Brasil, havia apenas vinte e duas, sendo sete oficiais, cinco em universidades particulares católicas e dez escolas isoladas. Em 1960 já ultrapassavam a marca de setenta unidades, sendo que a grande maioria de alunos matriculados em instituições privadas de ensino superior concentrava-se na área de humanidades, sendo raras as licenciaturas em física ou química.

3.2 Formação de professores em diferentes contextos políticos: as décadas de 60, 70 e 80.

Apesar de aprovada em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, nº 4024, que permaneceu treze anos tramitando no Congresso, não trouxe grandes alterações em relação ao ensino superior ou mesmo à formação de professores. O artigo 66 destacava que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o

desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”.

Na referida lei, a questão da formação de professores é tratada no Título VII, capítulo IV, intitulado "Da formação do magistério para o ensino primário e médio", sendo atribuídos ao curso Normal, no artigo 52, "a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância". Essa escola Normal tinha dois graus: o ginasial, de quatro séries, conduzindo ao diploma de regente de ensino primário, conforme o exposto no artigo 54, e o grau colegial, de três séries anuais, levando ao diploma de professor primário, ambos os diplomas assegurando "igual direito a ingresso no magistério primário oficial ou particular", conforme fixado no artigo 58, cabendo aos estados e ao Distrito Federal regulamentar o ali disposto. Admitia-se o exercício do magistério por aqueles que concluíam o normal ginasial ou o normal colegial indiscriminadamente.

O Parágrafo Único do artigo 59, que trata da formação de professores para o ensino médio, estabelece que “ela deve ser feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica”.

Somente mais tarde começam a surgir modificações no modelo de formação em nível superior no país. Conforme Palma Filho (loc.cit.), “a legislação educacional vigente a partir dos anos 60 e início dos anos 70 produziu alterações significativas nos procedimentos universitários voltados à formação de professores” (p.147).

O Parecer CFE 292/62 de 14/11/62 estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do

bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, neste momento, eram escalonados em oito semestres letivos e seriados. O Parecer propõe como matérias pedagógicas, obrigatórias para todas as licenciaturas: Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem; Didática; Elementos de Administração Escolar; além da Prática de Ensino das matérias que sejam objeto da habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado. Segundo o Parecer é necessário conceber a licenciatura como um grau equivalente ao bacharelado e não igual ao bacharelado mais Didática – o esquema 3+1. Importante observar que, salienta ainda, as matérias de formação pedagógica deverão ser oferecidas ao longo do curso e não ao final do mesmo (Candau,1988).

Antecedendo a própria reforma do ensino superior de 1968, o Decreto-lei nº 53 de 1966 trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação.

Após o golpe militar de 1964 o Governo Federal deu início à chamada reforma Universitária, através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Segundo Romanelli (op.cit.), a proposta é de uma política de concentração de esforços e recursos materiais e humanos para obtenção de maior economia de aplicação de recursos e maior produtividade. Com a reforma, a menor fração da estrutura universitária passa a ser o departamento, o qual congregará disciplinas afins.

Pilleti (2002) afirma que, com a reforma, houve o abandono do modelo da Faculdade de Filosofia e a organização da Universidade em unidades, isto é, em Institutos (dedicados à pesquisa e ao ensino básico), e Faculdades e Escolas (destinados à formação profissional). Para o autor, tais mudanças resultaram, em parte, da ingerência

estadunidense em assuntos educacionais brasileiros, “mediante acordos assinados entre o nosso Ministério de Educação e a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos, conhecidos pelo nome de acordos MEC-USAID” (p.118).¹⁵ É nesse contexto da reforma de 68 que são criadas as faculdades de educação bem como os cursos de curta duração. Conforme a Lei 5.540 de 1968, a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Em 1969¹⁶, quando a reforma começa a ser posta em prática, o governo concentrou suas forças na neutralização da luta dos estudantes por mais vagas nas escolas públicas, instituindo o vestibular classificatório, em que só seriam aprovados tantos candidatos quantas fossem as vagas. Com a criação dos departamentos – que passaram a oferecer as disciplinas, a organização por semestres, a matrícula por disciplina e o curso parcelado pelo sistema de créditos, reduziu-se drasticamente as possibilidades de encontro e parceria do corpo discente e destituiu-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de sua posição integradora, dificultado a vida universitária plena, promovendo reflexos na formação de professores pelos cursos de licenciatura.¹⁷

Ghiraldelli (2003) complementa afirmando que a consequência disso foi a inevitável fragmentação do trabalho escolar, o isolamento dos pesquisadores e, ainda, a dispersão dos alunos pelo sistema de créditos. Esse período contempla a primeira etapa da ditadura militar que se refere aos anos dos governos Castello Branco e Costa e Silva

¹⁵ Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados 12 acordos MEC-USAID (Ghiraldelli, 2003, p.127).

¹⁶ A resolução 09/69 de 10/10/1969 fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de Ada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

¹⁷ Nesse momento há o importante início de um movimento que se confirma na década de noventa: o aumento do número de vagas e instituições de ensino superior privadas.

(1964/1969). Uma segunda etapa abrange o governo da Junta Militar e do General Médici (1970/1974) e, por fim, a terceira etapa engloba os governos Geisel e Figueiredo (1975-1985).

Somente em 1970, após a Lei da Reforma Universitária, foi efetivamente aprovado o Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Uma importante questão apresentada por Fávero e Lima (2006) em relação à constituição física e a ocupação do espaço geográfico pela UFRJ, é que a administração superior da Universidade procurou dirigir suas ações no sentido de organizar um *campus* que a unificasse fisicamente, integrando áreas de conhecimento e diminuindo os efeitos do histórico conglomerado de escolas que marcara a criação da instituição. A prática e as décadas seguintes demonstraram a incapacidade de se atingir essa meta, principalmente no que tange à quebra de resistências construídas pelos diferentes Centros, Escolas e Institutos de se deslocarem até o *campus* do Fundão.

Tínhamos, então, novo modelo de universidade, além da dissolução das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e, especificamente em relação à formação inicial de professores nas licenciaturas, um novo modelo que chegaria com a Lei 5692/71: a chamada licenciatura curta em nível superior com a duração máxima de dois anos destinada aos docentes que iriam atuar nos atuais anos finais do ensino fundamental.

Como afirma Piletti (2002:120), a sessão conjunta do Congresso Nacional que aprovou a reforma durou apenas duas horas e meia e discursaram somente quatro deputados¹⁸, sendo o ensino de 1º e 2º graus rapidamente reformados, ao menos em termos legais. Os antigos ensinos primário e ginásial foram unificados num único curso de 1º grau com duração de oito anos destinado à educação geral. E o ensino de 2º grau

¹⁸ O Brasil atravessava os chamados anos de chumbo, o período mais duro da ditadura militar, sendo que a maioria dos congressistas pertencia à ARENA (Aliança Renovadora Nacional, partido do governo).

tornou-se todo ele profissionalizante, sendo que o aluno só poderia concluí-lo mediante a obtenção de um diploma de auxiliar técnico (três anos) ou de técnico (quatro anos). Conforme o autor, mais de duzentas habilitações profissionais foram regulamentadas pelo Conselho Federal de Educação.

Em relação ao magistério, a Lei preconizava que (BREJON, 1986):

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdos e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes, no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau (TANURI, 2000). Foi desse modo que se passou a formar os professores para o ensino das disciplinas que integram, a partir de então, o currículo do ensino de primeiro e segundo graus.

As licenciaturas curtas que surgiram no final da década de 60 e início da década de 70 montam um cenário no qual se passou a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. A implantação inicial desses cursos deveria se dar prioritariamente nas regiões onde houvesse uma maior carência de professores, no entanto eles acabaram por se proliferar por todo o país. Esse modelo foi amplamente rejeitado desde o início de sua instituição e implantação, pois muitos afirmavam que dava uma formação deficitária em vários sentidos. Essas críticas acabaram repercutindo no Conselho Federal de Educação, que aprovou, em 1986, a indicação que propunha a extinção desses cursos nas grandes capitais do país.

Fica claro que, a partir desse momento, a política de formação de professores no país tem um modelo aligeirado, mais econômico, mais rápido e através de propostas diferentes nas diferentes regiões e instituições de ensino superior públicas e privadas do país.

Uma das relevantes questões que aparecem nesse contexto é a dos territórios de formação. Nas universidades públicas, a formação considerada disciplinar, isto é, dos conhecimentos da disciplina que será lecionada pelo futuro professor, é ensinada nos Institutos/Escolas de formação, como por exemplo, Química, Física ou Biologia. A formação para a docência, ou seja, a parte pedagógica, é ensinada nas Faculdades de Educação através de um núcleo que contava com disciplinas Como Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º E 2º Graus, Psicologia da Educação e mais a Prática de Ensino.

Podemos inferir que os críticos desse modelo pertencem a ambos os territórios. Os provenientes dos institutos de formação argumentam que houve uma redução da parte dos conteúdos disciplinares, com ênfase no “como ensinar”. No entanto, fica claro

que as horas destinadas à formação pedagógica ficaram empobrecidas e engessadas, sendo insuficientes para formar um professor que compreenda a amplitude do seu trabalho.

3.3 Uma nova proposta de formação de professores a partir da década de 90: A LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Uma nova alteração legal para a formação de professores em nível superior no Brasil surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, a Lei Darcy Ribeiro. Não é objeto do nosso estudo fazer uma contextualização histórica da aprovação das legislações educacionais no país, mas é relevante ressaltar que a discussão dessa Lei se inicia uma década antes de sua aprovação, com a Carta de Goiânia, logo após a redemocratização do Brasil, o fim da ditadura militar e a chegada de um civil à Presidência. Como essa Lei é, até o momento, nossa Legislação máxima versando sobre educação, acreditamos ser importante fazer uma breve introdução sobre seu histórico.

Conforme colocado por Saviani (1997), o início das discussões da Lei de Diretrizes e Bases inicia na IV Conferência Brasileira de Educação em 1986, na qual é aprovada a Carta de Goiânia e, no ano seguinte, publicado na revista da ANDES um artigo sobre a LDB.

No âmbito legal, em 1988, o deputado Otávio Elísio apresenta na Câmara Federal um projeto de lei fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre os anos de 1988 e 1989 são apresentadas três emendas do deputado, sendo o projeto aprovado na Comissão de Constituição e Justiça. Ao projeto original foram anexados sete projetos completos, dezessete projetos sobre temas específicos e 978 emendas. Em 1990, o texto transforma-se no Substitutivo da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara

(Substitutivo Jorge Hage). Em 1992, enquanto tramitava na Câmara Federal, deu entrada na Comissão de Educação do Senado um projeto do Senador Darcy Ribeiro, tendo como relator o Senador Fernando Henrique Cardoso. Em 1993, o projeto de Darcy Ribeiro (tendo agora Cid Saboya como relator) é aprovado na Comissão de Educação do Senado.

De volta ao cenário da Câmara Federal, o Substitutivo Jorge Hage é aprovado em 1990 com 25 emendas da relatora (deputada Sandra Cavalcante). Em 1992 temos um conturbado cenário político com a Comissão Parlamentar de Inquérito, que ficou conhecida como a CPI P.C. Farias e o posterior impeachment do presidente Fernando Collor. Em 1993, a Câmara Federal aprova o projeto substitutivo que seguiria para o Senado. No ano de 1994, Fernando Henrique Cardoso é eleito Presidente da República. Darcy Ribeiro, ainda Senador, apresenta substitutivo próprio, baseado no seu projeto inicial e com leves alterações baseadas no projeto da Câmara.

Em 1996, seu Substitutivo é aprovado no Senado. O projeto retorna à Câmara Federal como Substitutivo Darcy Ribeiro, tendo o deputado José Jorge (PFL) como Relator, sendo aprovado em 17 de dezembro e indo à sanção presidencial – sem vetos – em 20/12/96. Do início da tramitação da Lei até sua promulgação, o Brasil teve quatro diferentes presidentes da República: José Sarney; Fernando Collor de Melo; Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

Dentre seus Nove Títulos e 92 artigos, no que tange à formação dos professores, a LDB 9.394/96 dedica um dos Títulos, o TÍTULO VI, aos Profissionais da Educação: os professores, que ministram o ensino, e os demais, que apóiam os processos de ensino e aprendizagem. Todos esses profissionais têm ação centrada na educação básica, isto é, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

A formação do professor constitui, segundo Carneiro (2002), aspecto angular da educação básica. Daí a Lei definir a formação de nível superior, adquirida em cursos de licenciatura, de graduação plena. A Lei não inclui os cursos de licenciatura curta, extinguindo-os. A licenciatura adquire identidade específica e encarna conformidade própria, distinguindo-se, em sua natureza e “musculatura orgânica”, do bacharelado.

Além das universidades, poderão oferecer a formação docente para a educação básica os Institutos Superiores de Educação que são instituições de concepção especializada em educação. Estas novas instituições vão oferecer uma modalidade específica de curso para o magistério que trabalhará com a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental, através do curso Normal Superior.¹⁹ Trata-se, aparentemente, de uma nova visão da relevância da pré-escola e do ensino fundamental. Esta fase de escolaridade exige professores com densa formação. Nos Institutos Superiores de Educação serão oferecidos cursos:

- Normal superior – destinado à formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental;
- Cursos de licenciatura – destinados à formação de professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- Programas de formação continuada – destinados à atualização profissional de docentes da educação básica;
- Programas de formação pedagógica – destinados a alunos do ensino superior que, embora não estejam matriculados em cursos de licenciatura, desejam ensinar nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio ou na educação profissional de nível técnico, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade;

¹⁹ Esses cursos acabaram por não se firmarem no cenário educacional e poderão ser convertidos em cursos de Pedagogia conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

- Programas especiais de formação pedagógica – destinados a portadores de diploma de nível superior que queiram ensinar nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio ou na educação profissional de nível técnico. Neste caso, os programas devem se voltar para determinadas disciplinas ou áreas de conhecimento;
- Formação pós-graduada – destinados a portadores de diploma de graduação que desejem atuar na educação básica. Neste caso, a formação aludida tem caráter profissional.

Gostaríamos de ressaltar a novidade dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, definidos pelo Parecer nº 4/97 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 11 de março de 1997. Segundo o Parecer, elaborado pelo Conselho Pleno do CNE atendendo solicitação do então Ministro da Educação Paulo Renato, estes programas têm caráter emergencial. Por isso, são tratados como programas e não como cursos. Eles se destinam a portadores de diploma de nível superior, como o bacharelado, e devem ser oferecidos no âmbito de cursos que tenham direta vinculação com a habilitação pretendida. Isto significa que um biólogo estará apto, após o final do programa, a dar aulas de biologia ou ciências; um engenheiro, através de uma formação aligeirada para a docência, poderá se dedicar ao ensino da matemática na educação básica e assim por diante. Não seria esse movimento um retorno ao modelo da licenciatura curta, feita, em muitos casos, em menos de um ano?

Conforme o Parecer, cabe à Instituição verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina objeto da pretendida habilitação e deve ter duração mínima de 540 horas, com a parte prática compreendendo pelo menos 300 horas. Os concluintes dos programas especiais de formação pedagógica receberão certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.

Conforme o texto do Parecer:

Há uma história já longa em torno da formação de professores em nosso país, que não pode ser ignorada. Sob este aspecto é bom lembrar os problemas desencadeados com a instalação da licenciatura curta nos anos 70, que procurava também atender à falta de professores, mas produziu, e produz ainda, efeitos negativos sobre sua formação, tanto no que se refere à preparação nos domínios específicos das disciplinas científicas, quanto no pedagógico. A universidade vem assumindo com dificuldades sua responsabilidade irrecusável quanto à formação de professores para o ensino básico. Nessa já longa trajetória assinalam-se pontos positivos e negativos, provavelmente a balança pendendo mais para o lado destes, não apenas em nosso país. Parece constituir problema universal o desafio de delimitar com precisão o papel das instituições de ensino superior na preparação de futuros professores. Entretanto, embora sem essa precisão, já se pode registrar consenso sobre a importância desse papel e a certeza de que ele representa a garantia de contato do futuro professor com o universo da pesquisa e com um modo de vida e de trabalho voltado primordialmente para a construção do conhecimento, além da sua difusão. As licenciaturas carregam, de há muito, sérios problemas estruturais, que estão merecendo consideração específica na busca de soluções adequadas. A proposta apresentada agora pelo Sr. Ministro da Educação e do Desporto pode representar um estímulo para o desencadeamento de discussões pertinentes, se for enquadrada, como entendemos, no âmbito geral de questionamento das licenciaturas e da própria formação de professores, como questão de fundo. Enfatizamos a importância da definição de uma política nacional ampla para a formação profissional de docentes, que trate integralmente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação continuada. Sendo assim equacionada, dentro do quadro geral de formação de professores. **Para garantir o caráter emergencial é conveniente que a proposta se oriente para a proposição de programas, em lugar de cursos, como é facultado pela LDB, cuja duração ficará assim naturalmente limitada, evitando o risco de perenização de soluções que podem parecer apropriadas para um determinado tempo e lugar, mas podem se tornar obsoletas com a evolução da situação local** (grifo nosso).

Ressaltamos a questão apontada no Parecer de se evitar a perenização dessa solução paliativa sobre a falta de professores para a educação básica. No entanto, essa solução provisória completa dez anos sem que o problema da falta de professores tenha sido equacionado e sem maiores estudos ou pesquisas que discutissem a formação desses profissionais improvisados para a docência. Conforme matéria publicada no Jornal *O Globo* em 22 de julho de 2006 sobre o quadro da educação brasileira, a UNESCO chama a atenção para a necessidade de um estoque de professores para alcançar a universalização

até 2015: com a aposentadoria de profissionais que estão hoje nas escolas, serão necessários 396 mil novos docentes (Weber, D., 2006).

Acreditamos ser esse o início (ou uma retomada?) do modelo de precarização da formação docente que iremos abordar posteriormente. A LDB extingue as licenciaturas curtas, no entanto permite a formação de profissionais para o magistério na educação básica através de um modelo ainda mais aligeirado. Ao partirmos da hipótese de que o magistério é uma profissão que requer saberes específicos, com identidade própria e necessita tempo de formação teórica e prática, improvisarmos um professor em 540 horas pode ser considerado, no mínimo, um descompasso. Esse fato nos dá mostras de quanto foi e ainda é precarizada uma política nacional de formação de recursos humanos para o magistério.

Em 19 de maio de 1999, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprova Resolução que dispõe sobre a “plenificação” de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas, solicitando às instituições que desejem ministrar curso de licenciatura plena que dirijam suas solicitações ao Ministro de Estado da Educação.

No ano de 2002, duas novas resoluções do Conselho Nacional de Educação são homologadas pelo Ministro da Educação, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP nº 1/2002); e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

A partir da leitura crítica da Resolução CNE/CP Nº 1/2002, destacamos alguns aspectos que, conforme o exposto, deveriam orientar todos os cursos de formação de professores da educação básica no país:

Art. 3º

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

A análise desse artigo nos leva a uma das questões foco do nosso estudo: existe coerência entre as formações oferecidas, seja no curso de origem e/ou na faculdade de educação e a prática que o futuro professor exercita e observa durante o estágio? Essa coerência requisitada no documento pressupõe diálogo entre os territórios de formação dos licenciandos. Esse diálogo existe, segundo o relato dos licenciandos da UFRJ?

Art. 7º

A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

No artigo 7º, esses dois itens são de extrema relevância. O primeiro Inciso deixa evidenciado que a licenciatura plena precisa ser um curso com identidade própria e não um “apêndice” de um curso inicialmente pensado como um bacharelado. Esse não é o modelo mais comum que encontramos na maioria das universidades públicas do país. A licenciatura, em muitos momentos, é uma escolha tardia feita pelo aluno e não uma escolha inicial, no concurso de acesso via vestibular. Essa identidade própria apontada pelo documento, na maioria dos casos, não se constitui, porque a formação para a

docência é buscada pelos alunos já na etapa final do curso de bacharelado, como é o caso de muitos alunos da UFRJ, que estão na Faculdade de Educação cursando as disciplinas pedagógicas. Se essa identidade de licenciatura não existe, não se apresenta ao licenciando como um projeto pedagógico próprio, como esperar dele que construa uma imagem profissional da docência?

O Inciso II, novamente, destaca a necessidade de comunicação e articulação entre os institutos e áreas específicas, possibilitando o diálogo entre os diferentes territórios de formação do licenciando.

Art. 12º

Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

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

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

Art. 13

Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 3º O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

As questões da prática pedagógica e do estágio são abordadas nesse artigo que enfatiza que a prática não pode se restringir somente às horas destinadas ao estágio, que precisa estar articulada ao restante do curso e, principalmente, presente desde o início, permeando toda a formação do professor, seja nos conteúdos disciplinares ou pedagógicos. Em relação à formação pedagógica, a prática está concentrada no final da licenciatura, mediada pela disciplina de Prática de Ensino. Novamente, a questão da

articulação entre curso de origem e faculdades de educação se faz presente: seriam suficientes, na formação de um professor, duas disciplinas de prática de ensino no final de um curso que sequer começou como licenciatura? Ou, como apontado no Parágrafo terceiro, o estágio deveria começar no início do curso e ser processualmente avaliado pelos dois territórios de formação do licenciando. Mas, como isso acontece na prática? De acordo com Gatti (1996, p.33):²⁰

As licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico, e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso (...) não havendo como captar nessa estrutura híbrida uma perspectiva unificada que balize e articule todo currículo que é montado para uma determinada área.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a carga horária mínima de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior que deverão ser integralizadas em, no mínimo, três anos letivos.

O crescimento do ensino superior particular que já vinha acontecendo no país desde o início da década de noventa²¹, vislumbra agora, nas licenciaturas, um nicho de atendimento ao futuro candidato ao ensino superior. Se cursos como Economia, Administração, Comunicação, entre outros são praticamente impossíveis de serem concluídos em menos de quatro anos, a licenciatura pode ser integralizada em seis semestres. A positiva relação custo-benefício tão almejada por diversas instituições de ensino superior privadas fica mais tangível já que o aluno receberá um diploma de graduação plena, estando apto a lecionar na educação básica em três anos. Essa é uma

²⁰ Apud UNIMEP, 1998.

²¹ Segundo dados do MEC/INEP, em 1999 existiam 1097 Instituições de ensino superior, sendo 526 particulares. Em 2004 foram catalogadas 2013 Instituições de ensino superior, sendo 1401 particulares.

questão que mereceria maiores e mais profundos estudos, abordando a formação disciplinar e pedagógica desses profissionais.

Segundo dados levantados pelo MEC através do censo realizado pelo INEP em outubro de 2003 sobre as estatísticas dos professores no Brasil, a demanda na rede pública pelos cursos de graduação que possuem licenciatura era de três candidatos por vaga em 1991. Em 2002, essa relação chegou a cinco candidatos por vaga. No entanto, esses cursos encontram-se entre aqueles com o maior número de vagas não preenchidas. Em 2002, 6% das vagas nas instituições da rede pública e 41% nas instituições da rede privada não foram preenchidas. Uma outra questão relevante é a procura pelos cursos de licenciatura, bem menos acirrada quando comparada com outras áreas, que aponta para um relativo desprestígio da opção pela licenciatura. Considerando o ensino público, enquanto a demanda para cursos com licenciatura é de 5 candidatos por vaga, para cursos de Economia é de 6, Administração, 11 e de Direito, 18 candidatos por vaga. Em Medicina ocorre a maior competição, com 41 candidatos por vaga.

Na última década os cursos de graduação que oferecem licenciatura foram os que apresentaram o maior crescimento no número de ingressantes, chegando a dobrar de valor no período de 1991 a 2002, tanto nas escolas públicas como nas privadas. No entanto, não é possível definir quantos desses ingressantes irão concluir a habilitação para a licenciatura, já que alguns desses cursos oferecem a opção do bacharelado. Um dado relevante apresentado pelo documento foi o aumento do número de cursos de graduação que oferecem a licenciatura, que passaram de 2.512 em 1991 para 5.880 em 2002, com uma grande participação da rede pública, que concentra 3116 cursos.

A matrícula em cursos de graduação que oferecem licenciatura cresceu 90% no período 1991/2002, chegando, em 2002, a um contingente de 1.059.385 alunos. O

número de concluintes com licenciatura em 2001 foi de 176.569. Ficou constatado como áreas críticas, onde o número de licenciados está muito abaixo da demanda estimada, as disciplinas de Química e Física.

É importante considerar ainda que não há garantias de que todos os concluintes com licenciatura irão trabalhar como professores. Finalizando a análise desses dados, o censo aponta que no segundo segmento do ensino fundamental (6º à 9º ano), até o final do ano de 2006 seriam necessários 98 mil novos professores. Para o ensino médio a necessidade estimada é de um incremento de 125 mil novos docentes.²²

O último documento disponibilizado pelo CNE é o Parecer CNE/CP nº 5/2006, aprovado em quatro de abril de 2006, que aprecia a Indicação CNE/CP Nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

Já transformado em Projeto de Resolução, no entanto ainda não homologado, esse novo projeto, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, apresenta uma novidade.

Em seu artigo 5º, o Parecer propõe que “quando houver previsão no Projeto Pedagógico da Escola, os componentes curriculares dos anos iniciais da Educação Básica poderão ser lecionados por licenciados com habilitação para os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”.

Essa é uma questão não estabelecida anteriormente e que abre um novo espaço de atuação para o licenciando. Abre, porém, mais uma tensão na formação de professores. Por um lado, acentua a já precária formação nas disciplinas e práticas pedagógicas. Se esse

²² Considerando as metas de expansão de atendimento do Plano Nacional de Educação e, a relação professor aluno vigente em 2002 (37 alunos por turma no ensino médio) e a manutenção do cenário de políticas para regularização do fluxo escolar.

licenciando vai poder atuar nos cinco anos iniciais ²³ do ensino fundamental, ele irá necessitar, em sua formação, de disciplinas, práticas e estágios que dêem conta do entendimento e acompanhamento do alunado dessa faixa etária, o que não é uma realidade no atual momento. Os estágios são cumpridos somente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Esse novo espaço de atuação requer novos estudos, disciplinas e reflexões sobre o entendimento da infância, do esquema corporal, e de tantas percepções que englobam a faixa etária, em média, de seis a onze anos. Quais serão as conseqüências da “disciplinarização” dos conteúdos disciplinares a partir do primeiro ano do ensino fundamental?

É importante também refletir sobre as questões de contratação desses profissionais através de concurso público. Atualmente, o concurso para professores dos anos iniciais do ensino fundamental engloba todos os conteúdos disciplinares: a ciência, a matemática, os estudos sociais e a língua portuguesa. Com esse novo modelo, como se processará o concurso? Será separado por disciplina?

Outra questão de cunho político muito relevante é a disputa de mercado de trabalho que será travada com os egressos dos cursos Normal de nível médio, Normal Superior e Pedagogia, até então os únicos habilitados ao magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Como aponta o documento, caberá às escolas e seus projetos pedagógicos estabelecer se aceitarão ou não esses “novos” profissionais egressos das licenciaturas das disciplinas curriculares atuando no primeiro segmento do ensino fundamental.

²³ Conforme Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que amplia o ensino fundamental para nove anos.

Art. 8º

A carga horária dos cursos de licenciatura tratados no art. 6º será, no mínimo, de 2800 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais no mínimo 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e no mínimo 2.500 horas, às demais atividades formativas.

Parágrafo único. Para o cumprimento desta carga horária, poderá ser usado como referência o que consta no Parecer CNE/CP nº 28/2001.

Não houve mudança em relação à carga horária dos cursos de licenciatura, constando ainda 2.800 horas como tempo mínimo de formação, integralizadas em três anos. Incluídas nessas 2.800 horas, estão 200 horas das chamadas atividades acadêmico-científico complementares. Essas atividades, extra-classe, deverão ser desenvolvidas pelos alunos dentro ou fora das instituições de ensino, através de cursos de extensão, trabalhos voluntários, monitorias, atividades culturais, entre outras. O cumprimento dessas horas é uma exigência para que o aluno cole grau.

O que observamos é que, atualmente, essas horas de atividades complementares viraram moeda de troca em algumas instituições. Alunos desejam que atividades que não possuem nenhuma relação com o curso sejam aproveitadas, que horas cumpridas antes de ingressarem no curso sejam integralizadas, e negociam junto aos professores e coordenadores de curso essas horas, como se fossem uma quantia a ser depositada em seu “banco de horas”, independentemente da atividade que tenha sido cumprida por eles, tenha sido ela científico-cultural ou não.

O estágio, muitas vezes, muda de nomenclatura. Deixa de ser supervisionado e passa a ser orientado. O que aparentemente parece não fazer muita diferença significa, na prática, que o professor de estágio não exerce supervisão das atividades cumpridas pelo estagiário. O professor orienta no horário regular da grade curricular do aluno em sala de aula as atividades que serão realizadas e a infinidade de papéis a serem preenchidos pelos

alunos. Esse seria o estágio orientado, um modelo híbrido, meio presencial, meio à distância.

O estágio supervisionado requer maior participação do professor orientador, sua presença nas atividades exercidas na escola concedente de estágio e sua avaliação sobre a regência do aluno *in loco*. Isso dificilmente acontece. O professor orientador, especialmente o horista que trabalha em instituições privadas, precisaria dispor de um tempo exclusivo e elástico para acompanhar turmas com até 100 estagiários a cada semestre. Isso é humanamente e geograficamente impossível, levando-se em conta que, em alguns casos, as instituições de ensino (onde o aluno estuda e onde faz estágio) ficam em diferentes municípios.

Ainda a partir da leitura do documento, destacamos os seguintes artigos:

Art. 9º

A formação de docentes no nível superior para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de nível médio, destinada a portadores de diploma de Educação Superior, far-se-á numa das seguintes formas:

- a) Aproveitamento de estudos e conseqüentemente pela integração nos projetos regulares das licenciaturas mantidas pelas instituições de ensino;
- b) Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes.

Art. 12º

Em qualquer das duas formas descritas no art. 9º, os estudos adicionais que conduzem à licenciatura deverão obedecer à carga horária mínima de 800 horas, das quais no mínimo 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e no mínimo 500 horas, às demais atividades formativas.

Art. 13º

Os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes poderão ser ministrados por qualquer instituição de educação superior que mantenha, no mínimo, um curso de licenciatura já reconhecido no mesmo campo de conhecimento, independentemente de qualquer autorização prévia.

Art. 14º

A conclusão dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes será certificada, exclusivamente, por meio de apostilamento no diploma de graduação. Parágrafo único. O apostilamento de que trata o *caput* deste artigo é considerado como grau de licenciatura plena para todos os fins.

Art. 15º

Fica vedada, a partir da data da publicação desta Resolução, a abertura de novas turmas de Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes organizadas com base na Resolução CNE/CP nº 2/1997.

Parágrafo único. As turmas iniciadas até a data indicada no *caput* da presente Resolução terão prosseguimento normal até a conclusão do respectivo programa.

Conforme explicitado nos artigos anteriores, os Programas Especiais de Formação Pedagógica, apresentados em 1996 na LDB 9.394/96 permanecem válidos, tendo como carga horária mínima 800 horas, sendo 300 dedicadas à prática de ensino, e continuam dando os mesmos direitos legais daqueles profissionais que cursaram a licenciatura plena. Uma última questão que parece apontar para o encerramento da carreira dessa modalidade de estudos é a vedação de abertura de novas turmas a partir da publicação da Resolução. Esse dado aponta para o fim do que nasceu provisório e já completou dez anos de vida.

É necessário agora aguardar pela homologação, ou não, deste novo projeto de resolução e refletir sobre os impactos na formação de professores para a educação básica.

Como veremos a seguir, não podemos perder de vista que as Diretrizes Curriculares são fruto de tensões, conflitos e políticas situadas em um determinado período histórico e cronológico. Uma vez que, desde a década de noventa vimos nos orientando pela cartilha de diferentes organismos internacionais como o Banco Mundial e a CEPAL²⁴, sem dúvida a proposta de formação de professores não está blindada em relação às propostas veiculadas pelo governo, pelo Estado e por esses organismos, sofrendo processos de recontextualizações.

²⁴ Comissão de Estudos e Planejamento para a América Latina

4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM NEGÓCIO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Dos serviços públicos cada vez mais privatizados, até o turismo, no qual o “tempo livre” é instigado a ser gasto no consumo dos shoppings, são enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho, que colocam obstáculos ao desenvolvimento de uma subjetividade autêntica, ou seja, uma subjetividade capaz de aspirar a uma personalidade não mais particular nem meramente reduzida a sua “particularidade”. A alienação/estranhamento e os novos fetichismos que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atividades (ANTUNES E ALVES, 2004, p.349).

4.1 A educação como um negócio: cenário mundial

Conforme levantado por Porto e Régnier (2007), as matrículas nos níveis de ensino superior praticamente dobraram de tamanho no período de 20 anos: em 1975 somavam pouco mais de 40 milhões, e em 1995 superaram a casa dos 80 milhões de pessoas. Os dados levantados pela UNESCO²⁵ indicam que no período de 1980-1995 todos os países experimentaram taxas de crescimento substanciais no número de estudantes no ensino superior (exceção feita apenas para alguns países classificados como países em transição²⁶, que conheceram no mesmo período uma taxa de crescimento negativa). Ressalta-se ainda que foi nas regiões menos desenvolvidas - tais como a África Sub-sahariana e Ásia Oriental – que este crescimento se deu de forma mais intensa, ultrapassando a casa dos 100%.

²⁵ UNESCO – O Ensino Superior no Século XXI – Visão e Ações – Documento de Trabalho. Paris, outubro de 1998. In: *Tendências da Educação Superior para o Século XXI*. Brasília: UNESCO / CRUB, 1999; Pág. 246.

²⁶ O Relatório UNESCO considera como países em transição os seguintes: Albânia, Armênia, Azerbaijão, Belarus, Bósnia-Herzegovina, Bulgária, Croácia, Estônia, Ex-Rep. Iugoslava da Macedônia, Fed. Russa, Geórgia, Hungria, Cazaquistão, Quirguistão, Letônia, Lituânia, Uzbequistão, Polónia, Rep. da Moldávia, Rep. Tcheca, Rep. Fed. da Iugoslávia, Romênia, Eslováquia, Eslovênia, Tadjiquistão, Turcomenistão e Ucrânia.

Essa expansão da demanda de ensino superior pela população se deu, entre outros fatores, devido ao aumento do número de concluintes do ensino médio; a necessidade de aquisição de competências para enfrentar um mercado de trabalho instável e cada vez mais seletivo e excludente, bem como às transformações das ocupações e profissões, trazendo de volta para os bancos escolares uma população adulta, além das expectativas de melhoria de vida, crescimento da renda e ascensão social atribuídas a uma escolarização de nível superior.

Nesse sentido, concluem Porto e Régner (*op.cit.*), a questão da ampliação do sistema apresenta-se como um elemento crucial para o desenho de cenários futuros e abriu espaço para uma nova arena no contexto do ensino superior como a emergência de um conjunto de instituições dos tipos mais diversos com vistas a ocupar as janelas de oportunidades abertas.

Segundo Nogueira (2003), especialmente a partir de 1995, a política educacional brasileira deve ser examinada à luz das recomendações dos organismos internacionais para esse setor e, dentre estes, a autora destaca o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O discurso da aposta da educação como redentora e solucionadora dos problemas da fome, miséria, violência, gravidez precoce, entre tantas outras mazelas é marcante nesse contexto. Esse discurso, como afirma Nogueira (*ibid*), é propalado não só pelo Banco Mundial, mas também pela CEPAL/UNESCO.

Segundo a autora, esta última em seu documento Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade (1995) afirma que

o debate internacional permite concluir que a educação é uma prioridade nas discussões sobre estratégias nacionais de crescimento e desenvolvimento. Nos países desenvolvidos reconhece-se que, em grande medida, os êxitos e fracassos do processo e desenvolvimento das nações – em seus aspectos econômicos como nos sociais e políticos – são condicionados pelos sistemas educacionais (p.136, apud NOGUEIRA, 2003:63).

A UNESCO foi criada após a segunda guerra mundial com o propósito de contribuir para a construção da paz mundial, sendo que atualmente é composta por cerca de 190 Estados-Membros²⁷. A UNESCO, conforme Siqueira (2004), vem cada vez mais defendendo posições similares às expressas pelo Banco Mundial na área educacional. Um exemplo disso é tratar a educação como investimento e não mais como direito para todos. Dessa maneira, para facilitar o seu comércio ou a sua venda em nível global, é necessário “acabar com as regras nacionais e os traços de identidades locais, abrindo espaço para o surgimento de uma educação mundializada, mais homogênea e facilmente vendável a distintos países” (pp.149-150).

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile.

A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho

²⁷ Informações disponíveis em www.unesco.org.br. Capturado em 05 e outubro de 2007.

ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável.

Em 1996, os governos-membros atualizaram sua missão institucional, estabelecendo que a Comissão deve desempenhar-se como centro de excelência, encarregada de colaborar com seus Estados-membros na análise integral dos processos de desenvolvimento. Essa missão inclui a formulação, seguimento e avaliação de políticas públicas e a prestação de serviços operativos nos campos da informação especializada, assessoramento, capacitação e apoio à cooperação e coordenação regional e internacional.

Todos os países da América Latina e do Caribe são membros da CEPAL, junto com algumas nações desenvolvidas, tanto da América do Norte como da Europa, que mantêm fortes vínculos históricos, econômicos e culturais com a região. No total, os Estados-membros da Comissão são 43 e 8 membros associados, condição jurídica acordada para alguns territórios não-independentes do Caribe.

Os Estados-membros são: Alemanha, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Itália, Jamaica, Japão, México, Nicarágua, Países Baixos, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, República Dominicana, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.²⁸

No âmbito brasileiro, a lógica da produção mercantil para dentro das instituições escolares começa, segundo Reis (2005), na eleição de Fernando Collor, no que o autor chamou de década da preparação para o ajuste neoliberal. Nesse momento já começa a

²⁸ Disponível em www.cepal.org/brasil. Capturado em 05 e outubro de 2007.

produção da mercantilização da educação em todos os seus níveis e modalidades, e mais enfaticamente na educação superior. Com o *impeachment* de Collor e a chegada de seu vice, Itamar Franco, à presidência, Murilo Hingel assume o Ministério da Educação e “cria uma estratégia, assessorado por intelectuais e economistas do Banco Mundial, que entendiam a educação como uma prestação de serviço, portanto como mercadoria” (Reis, *ibid*, p.14). Essa estratégia se materializa através de reformas da educação que aconteceriam a partir da segunda metade da década de 90.

Com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência em 1994, diversos decretos feitos pelo sociólogo institucionalizam a mercantilização da educação superior, o que é uma espécie de não-assunção da responsabilidade pelo financiamento da educação superior por parte do Estado, no âmbito da União. A execução do projeto de políticas neoliberais para o ensino superior engloba a legalização de instituições de ensino superior com fins lucrativos; a flexibilização das normas para abertura de instituições; a diferenciação organizacional das instituições para melhor atender a demanda mercadológica; a implementação de cursos de curta duração; a elaboração de programas de financiamento estudantil com vistas ao ingresso no mercado privado.

Com essa receita, como avalia Marilena Chauí, a educação vira mercadoria e, como mercadoria, deve dar lucro. Nos últimos dez anos, o ensino superior no Brasil acabou virando mercadoria da maior lucratividade: o setor girou 14,5 bilhões de reais em 2004 (Hey, 2005).

Segundo Soares (2003), muitas das mudanças como a concentração dos recursos para a educação no ensino básico, coincidem com as propostas do Banco Mundial, o que é ratificado por Torres (2003:132) ao afirmar que o Banco Mundial vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica.

Na opinião do Banco:

Já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal nestes níveis (BM, 1995: XIII).

Essa guinada em direção à educação elementar (prioritariamente ao ensino fundamental) acontece na década de oitenta e permanece válida na década de 1990. No entanto, como afirmado por Leher (2002), assume uma feição mais marcadamente ideológica, centrada nas conexões pobreza-segurança-domínio/direção. Conforme o autor, a prioridade conferida ao ensino fundamental e à formação profissional é tanto econômica, já que a força de trabalho deve ser passível de adestramento, como ideológica, de forma a ganhar a adesão das massas para o projeto político que sustenta o neoliberalismo. Desse modo, define ainda o lugar dos países em desenvolvimento na divisão internacional do trabalho. Observa-se, como afirmado por Leher (ibid), que o Banco conseguiu configurar a agenda mundial da educação dos países em desenvolvimento e que a prioridade quase que exclusiva ao ensino fundamental é uma prova.

Dourado (2002) destaca as recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas da experiencia* (1995), cujas prescrições, afirma o autor, são claras no sentido da privatização desse nível de ensino; estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais; aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; diversificação

do ensino superior por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias.²⁹

Leher (1998) argumenta que a ênfase na educação básica proposta por organismos internacionais é um projeto estratégico para viabilizar a exclusão dos países periféricos do conhecimento técnico-científico e humanístico. Para o autor (apud Rodrigues, 2007) são cinco as principais linhas de força das iniciativas governamentais que informavam a versão original do anteprojeto de reforma da educação superior. A primeira, terceira e quarta linhas de força indicam a consolidação da educação superior como mercadoria a ser fornecida pelas instituições privadas em resposta às demandas do mundo dos negócios. Sendo a educação superior encarada pelo governo como mercadoria, a segunda linha procura naturalizar a idéia de que poucos jovens das camadas populares terão acesso aos cursos superiores de qualidade. E, finalmente, a quinta linha de força “caracteriza a hipertrofia do controle governamental (produtividade, eficiência e ideologia reguladas por meio da avaliação) e do mercado (financiamento e utilitarismo) sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica” (p.131).

O Banco Mundial é um dos principais organismos multilaterais internacionais de financiamento do desenvolvimento social e econômico. Foi concebido durante a segunda guerra mundial no estado de New Hampshire (EUA) e atualmente é constituído por 183 países membros, entre eles, o Brasil. É formado por cinco organizações: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), A Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência

²⁹ Dados do censo da Educação Superior MEC/INEP de 2005 indicam que há no Brasil 2165 IES sendo 176 universidades, 114 centros universitários, 117 faculdades integradas, 1574 faculdades, escolas e institutos e 184 centros de educação tecnológica.

Multilateral e Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Acerto de Disputas de Investimento (CIADI).

A interferência do Banco não tem contribuído historicamente para a diminuição da pobreza, mas sim para o incremento. O Banco tem representado o papel de importante auxiliar de política externa estadunidense e tem interesse tanto na venda de projetos para os países periféricos quanto no financiamento dos projetos apresentados por estes que estejam de acordo com suas determinações, afinal, o Banco Mundial, como qualquer outro banco, lucra com os pagamentos dos empréstimos concedidos (Michelotto; Coelho e Zainco, 2006).

Como afirma Coraggio (2002:86), é importante destacar que o Banco Mundial considera o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres, dando provas de que o investimento na educação fundamental da população seria uma forma de se manter a governabilidade do país. No entanto, afirma o autor, estudos disponíveis dos países desenvolvidos indicam que, por si só, a educação não resolve a pobreza (p.116).

Segundo Leher (1998), entende-se por governabilidade a capacidade de um país em exercer poder, tanto na gestão econômica, quanto na gestão de recursos sociais para o desenvolvimento. Nesse sentido, os principais focos dos governos que desejam o desenvolvimento devem ser a estabilidade política, econômica e social, com o intuito de garantir investimentos privados fundamentais para uma economia dirigida pelo mercado.

Em relação à educação fundamental, o Banco defende a obrigatoriedade do Estado na promoção desse nível de ensino, mas ainda se admitem contribuições da comunidade. O ensino médio deve ser aberto àqueles que demonstrem capacidade para segui-lo, mediante bolsas de estudos fornecidas pelo Estado, uma vez que o Banco afirma

ser esse nível de ensino prioritariamente espaço do setor privado. E, finalizando, o Banco propõe um sistema de fundos para bolsas de estudos destinadas àqueles com renda insuficiente, porque define o ensino superior como espaço exclusivo do setor privado.

Dourado (op.cit.) argumenta que Gentili (1998) destaca a especificidade da lógica privatista no campo educacional que, segundo o autor, envolve três modalidades institucionais complementares: 1. fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2. fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); 3. fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).

Uma dessas modalidades, financiar o ensino privado através de mecanismos de isenção de impostos, ficou evidente na instituição do ProUni- Programa Universidade para Todos - criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àqueles que aderirem ao Programa. Ou, como chamou Carvalho (2006, p.980), a “renúncia fiscal”, que torna-se novamente relevante como mecanismo de financiamento da política pública para a educação superior privada.

Conforme dados do MEC, no seu primeiro processo seletivo, O ProUni ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. Nos próximos quatro anos, o programa deverá oferecer 400 mil novas bolsas de estudos. No ano de

2007 foram oferecidas 163.854 mil bolsas, sendo 66.223 parciais e 97.631 integrais disponibilizadas em todos os estados do Brasil.³⁰

Segundo Coraggio (op.cit.), dentro do que o Banco Mundial deduz de seus modelos econômicos sobre a educação, encontra-se a questão de que o Banco *sabe* (grifo do autor) que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível, à distância), porque não é eficiente investir na sua formação prévia (p.101). Percebemos que esse projeto de capacitação do corpo docente à distância já tem nome, apesar de não ter sede nem endereço: Universidade Aberta do Brasil. Criado pelo Ministério da Educação em 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, segundo o documento, está voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Entre seus objetivos, destacamos: oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Nogueira (2003) destaca que “a CEPAL/UNESCO (1995) considera que, já que o setor público manter-se-á, pelo menos por algum tempo, como principal provedor da educação básica e média, então, que se reformem com urgência os processos de recrutamento, formação e capacitação de professores” (p.64).

Ball (2004) aponta para a importância de pensarmos a mudança/passagem no que diz respeito às atividades do setor público – do Estado como provedor para o Estado como regulador. Para o autor, a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional e configura-se, em vários sentidos, em uma oportunidade de negócios (p.1108). Siqueira (2004) afirma que atualmente, entre

³⁰ Conforme Tabelas no Anexo D verifica-se a evolução da oferta de bolsas do PROUNI nos últimos três anos.

gastos governamentais e privados, o setor educacional movimenta cerca de dois trilhões de dólares, um expressivo volume de recursos que tem atraído o interesse crescente de diversos grupos empresariais, sendo os países em desenvolvimento, onde se encontra a maior parte da população em idade escolar, os alvos privilegiados dessa busca dos grupos empresariais por novos mercados. Segundo essa percepção mercantilista, a educação passa a ser vista como mercadoria e seus usuários são transformados em consumidores, tomando decisões de escolha sobre um negócio: sua escolarização.

Nos últimos anos, observa-se a diminuição do ritmo de crescimento de universidades, centros universitários e faculdades privadas no Brasil. Com uma média de crescimento anual em torno de 13% registrada desde 1997, o índice de aumento entre 2006 e 2007 está em 0,14%. Entre 2005 e 2006 o índice de crescimento havia sido de 10.5%. Desde 1997, logo após a promulgação da LDB 9.394/96, foram criadas mais de 1,4 mil universidades, faculdades ou centros universitários no país.³¹

Esse quadro fica patente no atual cenário de instituições de ensino superior no país, ilustrado na tabela a seguir:

Número e percentual de Instituições de Ensino Superior
por categoria administrativa – Brasil – 2005

Instituições	Número	% de Instituições	Alunos matriculados
Públicas	231	11,1	1.192.189
Privadas	1.934	88,9	3.260.967
Total	2.165	100,00	4.453.156

Tabela 3 Fonte: Censo da educação superior MEC/INEP 2005

Conforme dados do INEP, em 1998 tínhamos 6.950 cursos nas universidades brasileiras, sendo 2.970 nas universidades públicas e 3.980 nas privadas. Em 2002,

³¹ Jornal Zero Hora, 16/07/2007, Porto Alegre, RS.

passamos para uma situação de 14.389 cursos, sendo 5.242 nas públicas e 9.147 nas privadas.³² A partir do tratamento dado pela Organização Mundial do Comércio – OMC, que considera educação como mercadoria e sua oferta uma prestação de serviço, esse órgão passa a regulamentar a educação, o que nos leva a inferir que ela passa a ter um viés essencialmente comercial.

Em geral, afirmam Marques e Pereira (2002), esse quadro da educação superior pensada como um negócio se aplica aos cursos de formação de professores, uma vez que tais cursos são os primeiros a serem oferecidos por uma instituição privada quando de sua criação, considerando os custos mais baixos para sua implantação. Acrescentamos ainda o tempo de duração das licenciaturas em instituições privadas que usualmente são integralizadas em seis semestres, demandando um investimento financeiro e de tempo menor por parte dos alunos.

Santomé (2003:31) afirma que, nesse contexto, a sociedade corre o risco de ver as instituições de ensino como valiosas e necessárias apenas na medida em que oferecem uma formação adequada a esse novo mercado, para obterem um posto de trabalho no setor privado. Segundo o autor, “certas instituições de caráter público e, portanto, com interesses públicos, como as de ensino, são sugadas por serviços privados, transformadas em apêndices de empresas para as quais preparam gratuitamente a mão-de-obra”.

Para Gentili (2004), as reformas educacionais em boa parte do mundo passaram a ser pensadas com o mesmo padrão e conjunto de princípios, sendo implementadas a partir de uma mesma receita. Dessa maneira, a política educacional dos países da América

³² Mesmo com todo aumento de oferta de cursos e IES, conforme Schmidt, Oliveira e Aragon (2000), dados da UNESCO e do INEP apontam que apenas 13% da população brasileira, entre 19 e 24 anos, está matriculada em IES, número muitas vezes menor do que apresentam Estados Unidos (81%), França (51%), Argentina (36%), Uruguai (29%), Chile (28%), Colômbia (17%) e México (14%). Esse dado foi ratificado pelo Jornal *A Folha de São Paulo* ao afirmar que somente 12,1% dos jovens entre 18 e 24 anos são universitários (20/12/2007).

Latina é hoje muito semelhante, o que demonstra uma certa padronização no discurso acerca da reforma educacional que se implementa. Não podemos, no entanto, reduzir essa discussão a um caminho de uma única via, isto é, baseado somente nas determinações dos organismos internacionais que foram cumpridas pelos governos brasileiros. De certo que as políticas não operam de fora para dentro e se elas ocorreram e ainda ocorrem é porque estão em consonância com as frações burguesas locais.

Andrioli (2002) aponta que, de acordo com o Banco Mundial, são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: inicialmente ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania; e gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas. Para o autor, os reflexos diretos esperados pelo grande capital a partir de sua intervenção nas políticas educacionais dos países pobres, em linhas gerais, são: garantir governabilidade; quebrar a inércia que mantém o atraso nos países do chamado Terceiro Mundo; construir um caráter internacionalista das políticas públicas com a ação direta e o controle dos Estados Unidos; estabelecer um corte significativo na produção do conhecimento nesses países; incentivar a exclusão de disciplinas científicas, priorizando o ensino elementar e profissionalizante.

No contexto que se insere a universidade pública brasileira, Pires e Reis (1999), discutem a questão da transformação das universidades em organizações sociais. Segundo os autores, organizações sociais são organizações públicas não estatais, de direito privado, que, mediante contratos de gestão com o poder executivo, podem fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal. Segundo os autores, do ponto de vista político, as diferenças entre organização social e instituição, no caso Instituições de Ensino Superior, dizem respeito a sua forma de inserção na sociedade: “enquanto uma

instituição pode incorporar a idéia de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma organização social tem caráter funcional, ou seja, de adaptação de suas atividades às necessidades já colocadas pela estrutura social vigente” (p.38).

Isso significa que a dependência das universidades de setores diretamente inseridos no mercado numa sociedade capitalista pode significar um risco para a produção independente de conhecimentos e cultura. A possível busca de fontes alternativas de financiamento põe em risco a autonomia da universidade.

De certo que é ingênuo pensar que a educação por si só é capaz de empreender mudanças e transformações sociais e políticas para a classe trabalhadora, alijada pelo capitalismo de participar de forma plena do fruto e dos resultados do seu trabalho. A educação tem seus limites. Mas também não podemos nos conformar com uma educação e uma escola mercantilista, que reproduz o modelo do capital, formando crianças e jovens individualistas, egoístas e pasteurizados por um processo pedagógico robotizante.

Como afirma Mézáros, (2005),

(...) o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida sociedade de produtores livremente associados (...) a esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização de educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora.

O campo educacional, por sua vez, é, hoje, claramente, um campo colonizado pelo discurso e pelas estratégias empresariais de gerência³³, e o que mais impressiona é a certeza com que são afirmados os vínculos entre as demandas da produção e as respostas dadas pela escola. As reformas educacionais conduzidas pelas políticas neoliberais têm

³³ Para ilustrar o assunto, no curso de pedagogia que coordenamos em uma IES privada na zona oeste do município do Rio de Janeiro, a partir de 2007, o trabalho de coordenação está matematicamente vinculado à procura pelo curso, isto é, a cada 100 matrículas, o coordenador tem “direito” a cinco horas de trabalho remuneradas na coordenação (essa estratégia vale para todos os cursos de graduação).

sido alguns dos principais canais dessa transferência da lógica empresarial para o campo educacional. São freqüentes as análises centradas em mostrar o ajuste inevitável à correspondência orgânica, à absoluta concordância entre a escola e as políticas educacionais com a lógica produtiva. Continua se enfatizando a escola como resposta às novas demandas de produção, como agência mais eficaz para socializar e reproduzir os novos paradigmas econômicos, sociais e culturais que se estabelecem hegemonicamente. Como apontado por Dias-da-Silva (2005:383),

nessas circunstâncias, perigosamente, temos presenciado projetos educacionais que apontam documentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou Órgão das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quando não relatórios do Banco Mundial, como suas principais referências bibliográficas. Substituem-se, assim, os argumentos de natureza filosófica, sociológica ou psicológica por planilhas e bancos de dados voltados ao conceito ora hegemônico de “custo-benefício”. Este cenário, que impõe a primazia da argumentação econômica, é também decisivo para a reconceituação da educação como mercadoria, como serviço a ser comprado e não mais como direito social de todo cidadão.

Seguindo a indagação de Sguissardi (2006), será a avalanche neoliberal na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, quase mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio, que irá condicionar a nova configuração da universidade no país e no exterior? Conforme o autor, as teses de que o ensino superior é um bem antes privado do que público, de que o retorno social e individual dos recursos aplicados na educação superior seria inferior ao dos recursos aplicados na educação básica, e de que, os países com dificuldades econômicas deveriam direcionar seus poucos recursos quase exclusivamente para esta, entre outras teses, têm orientado as políticas de educação superior no país durante os últimos anos. A preocupação, a partir do foco da educação superior como uma mercadoria mundializada, globalizada e passível de

negociação entre os países é não resguardar os elementos principais da identidade e da cultura de cada nação.

A questão, que envolve aquisições e fusões de instituições de ensino superior no mundo e no Brasil por instituições estrangeiras, tem suscitado críticas e reservas³⁴. Duas empresas estadunidenses com campi espalhados por países das Américas, Europa e Ásia aportaram no Brasil em 2005³⁵. Com a abertura de capital da Anhanguera Educacional, no começo de 2007, mais três grupos já se movimentaram para colocar seus ativos em ações. Além da aquisição de IES por grupos estrangeiros, as fusões de grupos nacionais e as aquisições no setor começaram o ano de 2008 a todo vapor. Até março foram anunciadas outras nove aquisições e movimentaram em torno de R\$ 80 milhões. Só no ano de 2007 ocorreram cerca de vinte e cinco aquisições.³⁶

O acordo multilateral de regulação sobre o Comércio Internacional de Serviços (GATS), assinado em 1995 no âmbito da Organização Mundial do Comércio - OMC oferece para o comércio e serviços as mesmas regras válidas para o comércio de bens e mercadorias. O acordo tem gerado debates sobre a possibilidade de regulação do setor de ensino superior pela OMC. Em relação a esse acordo, Ronaldo Mota, atual secretário de Educação superior do MEC, afirma que “o interesse de transformar a educação em serviço a ser negociado no âmbito da OMC é de natureza puramente comercial, tendo quase nada a ver com análises de natureza acadêmica ou de preocupação com a soberania das nações” (Vieira, 2007). A fala de Mota é corroborada por Durham quando afirma que “a gente não pode ser só um mercado para eles ganharem dinheiro” (ibid). Conhecido por

³⁴ Ver Anexo C que apresenta dados sobre a globalização da educação.

³⁵ As empresas estadunidenses Laureate Education que, em dezembro de 2005, comprou 51% da Universidade Anhembi Morumbi e a Whitney International University System, que, em novembro de 2006, adquiriu 60% das Faculdades Jorge Amado, na Bahia (Vieira, 2007).

³⁶ Dado disponível em www.aprendiz.uol.com.br e capturado em 04 de março de 2008.

suas reflexões sobre a universidade e a educação, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos falou, durante o III Fórum Social Mundial na cidade de Porto Alegre (RS), sobre sua expectativa com relação ao comércio internacional dos serviços, criticando de maneira enfática a entrada da educação no turbilhão do comércio de serviços e mercadorias apregoado pela OMC.

Conforme o sociólogo (2007), a idéia da internacionalização, da globalização dos serviços universitários, vai significar a criação de empresas que fornecem professores, que fornecem currículos, que fornecem avaliação de professores, que fornecem avaliação de estudantes e empresas que fazem a certificação de cursos.

Para Santos, esse movimento significa a liberalização total, a destruição da universidade moderna. Significa ainda impor para o ensino superior tudo o que é contrário à sua história, pois sua história foi no sentido de garantir a possibilidade de se pensar na sociedade a existência de interações não mercantis, isto é, a idéia de cidadania, a idéia de democracia, a idéia de conhecimento. Nesse momento, traz-se o mercantilismo para dentro da universidade. Santos questiona de que forma professores que estão envolvidos em uma universidade totalmente mercantilizada - ou que podem ser forçados a participar dela - podem depois defender durante as aulas os valores da solidariedade, da cidadania, da democracia.

Conforme destacado por Porto e Régnier (op.cit.), são quatro os modos definidos como abrangendo as formas que o comércio internacional de serviços educativos pode assumir segundo a classificação do GATS:

1. *Oferta além das fronteiras (cross-border supply)* – corresponde à forma normal de comércio que se dá com as mercadorias. Considera somente os serviços que atravessam as

fronteiras. Em particular a Internet é vista como sendo a mais promissora ferramenta para o ensino à distância.

2. *Consumo no estrangeiro (consumption abroad)* – refere-se à situação na qual o consumidor de um serviço se move para outro país para obter um determinado serviço (como os estudantes que viajam para estudar no estrangeiro).

3. *Presença comercial (commercial presence)* – refere-se ao estabelecimento de facilidades no estrangeiro pelos provedores de educação, como, por exemplo, filiais locais de campus ou parcerias com instituições nacionais.

4. *Presença de pessoas físicas (presence of natural person)* – consiste no deslocamento de pessoas físicas (professores, pesquisadores, administradores, etc) de um país para outro, durante um determinado período de tempo, com o objetivo de prover serviços educacionais.

Os “negócios educacionais” já contam, inclusive com uma feira internacional anual: a World Education Market, que reúne representantes de governos “vendedores” de serviços educacionais (Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos, Canadá, etc.), assim como potenciais “compradores” (Brasil, China, Chile, Rússia, etc.). Conta ainda com empresários do setor educacional, empresários de serviços educacionais, organismos internacionais (UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e Banco Mundial), empresários ligados ao setor de comunicação/informática e universidades (Siqueira, 2004:153).

A redução da educação a um serviço comercial a ser gerenciado com base nas regras gerais do comércio, afirma Siqueira (2004), afeta a concepção da educação como um direito social. Assim como afeta identidade e a soberania dos países, a concepção e o entendimento do ofício de ser professor, bem como a formação de professores.

4.2 Conceituação de trabalho

O trabalho, segundo Antunes (2006), pode ser entendido como atividade em que o ato teleológico se manifesta pela primeira vez em sua plenitude. Para o autor, o trabalho se apresenta como a chave analítica para a apreensão das posições teleológicas mais complexificadas. O trabalho “constitui-se numa categoria central e fundante, protoforma do ser social, porque possibilita a síntese entre teleologia e causalidade, que dá origem ao ser social” (p.156). Nesse sentido, o trabalho, a sociabilidade e a linguagem formariam os complexos que permitem a gênese do ser social.

O trabalho pode ser entendido como portador de sentido na sociedade humana e constitutivo da nossa subjetividade, logo a constituição do ser humano é indissociável do trabalho, pensado aqui como ato teleológico, ou seja, quando o homem é capaz de pensar o fruto do seu trabalho através de uma representação mental. Nesse sentido, o trabalho é pensado muito além da remuneração, valor ou venda de horas por dia ou mês.

Atualmente o trabalho se traduz como alienante, isto é, não pertence mais ao trabalhador, que não concebe o produto final do que produz, apenas uma parte fragmentada. O sujeito passa a ser insumo, recurso para o processo do capital, sendo que este último cada vez mais fetichiza a mercadoria, investindo na inovação tecnológica, seduzindo, através do desejo, tornando *necessário* tudo aquilo que o capital acha que o consumidor *merece*. Frigotto (2004) aponta que

diferente do animal, que vem regulado por relações causais, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência (Lukacs, 1978)... O trabalho humano não é de caráter causal, mas teleológico, por isso engendra escolha, liberdade, opção. Não se trata de uma escolha isolada, fora de condições históricas socialmente construídas. Trata-se da célebre tese de Marx de que “os homens fazem a história, mas não em condições escolhidas por eles” (p.63).

Nesse contexto, nossa preocupação se manifesta no que pensam os futuros professores, formados à luz do que chamam empregabilidade – isto é, as garantias de empregar-se hoje estão calcadas nas competências que cada um deve desenvolver, individualmente, para se colocar no mercado de trabalho. Noções como competências, habilidades, empregabilidade, denotam que se o trabalhador hoje está desempregado é porque não tem as competências necessárias para empregar-se e inserir-se no competitivo mercado, porque fez escolhas erradas ao longo de sua vida, logo, se ele sobra, o desemprego é culpa única e exclusivamente sua e das suas escolhas erradas.

Nessa busca frenética por conseguir trabalho, pela necessidade crescente de qualificar-se para se inserir no mercado de trabalho, parte importante do tempo livre dos trabalhadores está, como afirmam Antunes e Alves (2004), voltada para adquirir empregabilidade, palavra-fetiche que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital (p.347).

Como afirma Saviani (op.cit.), “o trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador” (p.102).

A escola formal, especialmente nos centros urbanos, oculta a reprodução do sistema capitalista. Separa, fragmenta, organiza o tempo e o espaço, disciplina crianças e jovens, seleciona, “rankeia”. Como afirma Kruppa (2005), “a escola contribui para disciplinar os trabalhadores, não apenas porque seus valores sejam individualistas, mas também porque sua organização dificulta a sociabilidade e a formação de espaços

coletivos não previstos. Tem um regime que transpira submissão e disciplina à fala” (p.24).

Em uma outra vertente, é possível pensar o trabalho como princípio educativo como afirma Ramos (2003:9), a partir da leitura de Gramsci,

não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta. Na unidade entre epistemologia e metodologia tendo o trabalho como princípio pedagógico, os processos produtivos e as transformações científico-tecnológicas passam a ser estudados como momentos históricos, como relações políticas e sociais concretas.

Conforme Antunes e Alves (2004), para se compreender a nova forma de ser do trabalho é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. Vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril e, com a reestruturação produtiva do capital observamos formas mais desregulamentadas de trabalho que incorporam também o proletariado precarizado, terceirizados, sub-contratados, *part-time*, com vínculo de trabalho temporário o que torna a classe trabalhadora hoje mais complexa, mais fragmentada e mais heterogênea, assim como os professores substitutos nas universidades públicas e os professores municipais e estaduais contratados pelo período de um ano.

4.3 A precarização do trabalho docente e algumas implicações

O conceito de profissão é marcado por diversas mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas ao longo dos tempos. Sem dúvida não é uma palavra neutra, é uma construção social produzida pelos homens e mulheres e, para o século XXI, aceleradas mudanças, avanços tecnológicos e novas formas de organização do trabalho definem novas profissões e ocupações, trazendo muitas incertezas.

Conforme Imbérnon (2005), profissão é um conceito que, no campo das ações sociais, alude a um modo particular de exercê-la. Segundo o autor,

O profissionalismo na docência em termos gerais implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (p.25).

Weber, S. (2003) argumenta que, “a função docente, no Brasil, foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola” (p.1130).

Ainda segundo a autora (ibid), o surgimento, em 1990, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) é um indicador do reconhecimento de que a atuação docente requer não somente formação específica, mas que a dimensão profissional pressupõe ainda a definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho. Weber (ibid) argumenta que esse pode ser considerado um marco do surgimento da docência como profissão, uma vez que uma profissão, conclui, desenvolve-se ou emerge relacionada a uma determinada estrutura social, sendo reconhecida quando a ela se vinculam formas de controle, respeitada a autonomia que lhe é inerente.

Pensar a docência como profissão e não como tarefa ou atividade implica resgatar sua autonomia e seu prestígio social, requer pensar um projeto coletivo de escola pública, gratuita, laica e de qualidade. E, fundamentalmente, essa qualidade está atrelada ao desempenho profissional dos professores que atuam nas escolas, através da sua formação inicial e continuada, através de uma remuneração decente e de condições dignas de trabalho. Esse projeto coletivo não pode ser pensado como um programa ou uma

campanha, mas sim como algo perene, que sobreviva às mudanças políticas e à falta de continuidade das políticas públicas de formação de professores no país.

Pensar no resgate da profissionalização docente é lutar contra a manutenção da precariedade do trabalho dos professores e contra uma concepção idealista que vê a profissão como heróica, próxima ao sacerdócio. Se aceitarmos que a docência é uma profissão, com conhecimentos, habilidades e saberes próprios, estaremos contribuindo para a autonomia e emancipação de homens e mulheres uma vez que o objetivo da educação é a tomada de consciência crítica, que visa tornar as pessoas livres, menos dependentes, autônomas.

Ball (op.cit.) profetizou que a substituição da mão-de-obra direta do setor público nos setores de limpeza, manutenção e segurança poderá se estender a tarefas centrais como ensino e pesquisa. O autor afirma que estamos assistindo a uma espécie de colapso das fronteiras entre esferas morais à medida que a educação está sendo empurrada para o redemoinho das mercadorias (p.1122). Tal inferência nos leva a questionar se a avalanche de professores substitutos nas universidades e escolas públicas não se configura como ilustração dessa profecia.

Os professores substitutos contratados para as escolas e universidades públicas atuam, em média, por um período de 12 a 24 meses, trabalhando 20 horas semanais por uma remuneração próxima a três salários mínimos. Não possuem carteira assinada nem benefícios ou vínculos maiores com a instituição na qual trabalham. São meros cumpridores de carga horária em sala de aula, ou, como chamou Demo (2003), biscateiros de tempo parcial. São profissionais precarizados, cumprindo a tarefa de ensino e não a serviço da educação dos alunos, já que a falta de vínculo e os baixos salários levam muitos

professores a administrarem carreiras em três turnos e, a saber, de antemão, que seu trabalho (ou tarefa?) é temporário, descartável e, como diz o nome, substituível.³⁷

Enguita (1991), há mais de quinze anos já fazia a advertência de que a docência se encontrava ante uma ambigüidade entre o profissionalismo e a proletarização. A profissionalização aparece então como uma saída dos trabalhadores da educação aos processos de perda da autonomia no seu trabalho. O trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integralidade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção.

A classe trabalhadora exclui hoje os gestores do capital, seus altos funcionários, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária (Antunes, 2006). Para o autor, compreender de forma contemporânea a classe-que-vive-do-trabalho dessa forma ampliada, como sinônimo de classe trabalhadora, permite reconhecer que o mundo do trabalho vem sofrendo mutações importantes. Conforme o autor (ibid),

Há, por outro lado, um enorme incremento do novo proletariado fabril e de serviços, que se traduz pelo impressionante crescimento, em escala mundial, do que a vertente crítica tem denominado trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontratados, part-time, entre tantas outras formas assemelhadas, que proliferam em inúmeras partes do mundo (pp.104-105).

Nesse sentido, o professor contratado seja de nível fundamental, médio ou superior, engrossa as estatísticas de trabalhador precarizado, novo proletariado ou subproletariado moderno que Beyon (apud Antunes, 2006) chamou de operários hifenizados, que são operários em trabalho-parcial, trabalho-precário, trabalho-por-tempo, trabalho-por-hora³⁸, desprovido de sentido, fragmentado.

³⁷ Em matéria publicada no jornal O Globo de 18 de novembro de 2007, o coordenador do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II afirma estimar que 80% dos professores nas unidades recém abertas em Realengo e Niterói são substitutos (Alves, 2007).

³⁸ Segundo Antunes, com base em dados da OIT, hoje mais de um bilhão de homens e mulheres que trabalham estão ou precarizados ou subempregados. O autor utiliza uma metáfora ao afirmar que são os trabalhadores que o capital usa como se fosse uma seringa descartável.

A aposta da educação como redentora, solucionadora de diversos problemas encontra respaldo nos documentos veiculados pelo Poder Público, na mídia e no imaginário de muitas pessoas. Como veicula a propaganda de uma grande fundação brasileira: “educação é tudo”. Oliveira, D. (2004) afirma, a partir da análise do relatório Delors (1998), que se observa um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantaram na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para gestão ou disciplina da pobreza (p.1131).

A expansão da educação básica, especialmente a de ensino fundamental aponta para uma sobrecarga dos professores. Associados ao cumprimento de vários turnos de trabalho de modo a permitir uma renda digna, esses fatores acabam por contribuir ainda mais na desqualificação do trabalhador docente.

Como afirma a autora (op.cit.):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos (p.1132).

Como apontado por Oliveira, as campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado acabam por contribuir para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (p.1135).

O trabalho ocupa a maior parte do tempo das pessoas, com jornadas que, para muitos professores, são realizadas nos turnos da manhã, tarde e noite. E muitas vezes horários destinados ao lazer ou as férias são preenchidos com estudos, leituras, cursos, correções de trabalho, provas, monografias. Ensinar é em geral um trabalho estressante, e

pode trazer conseqüências para a saúde física e mental, bem como no desempenho profissional dos professores. Como colocado por Lipp (2002:60): “o professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina”.

É importante ainda refletir sobre as condições nas quais o professor desempenha seu trabalho. Segundo Nunes Sobrinho (apud Lipp, 2002), no posto de trabalho do professor são observadas incompatibilidades entre os limites pessoais do docente diante das demandas do sistema educacional que se manifestam (indisciplina dos alunos, ruídos excessivos, iluminação precária) que refletem a dissociação entre o trabalho pedagógico prescrito (responsabilidades e tarefas do profissional) e o trabalho pedagógico real (como esse trabalho é conduzido pelo professor). Segundo o autor, na análise ergonômica do trabalho docente, alguns fatores devem ser analisados como a atividade cognitiva do professor que envolve a tomada de uma série de decisões ao mesmo tempo, lidando com alunos de diferentes faixas etárias; problemas ligados a lesões que podem ser temporárias ou permanentes como dores lombares, cervicais, laringites. Sem deixar de lado questões como o número excessivo de alunos em sala, exigências burocráticas que muitas vezes desencadeiam um processo de estresse característico da profissão.

Nunes Sobrinho (op.cit.) aponta que o mal estar docente é subproduto desse descompasso perverso entre o trabalho pedagógico real e o trabalho pedagógico prescrito e que, segundo Reinhold (2002) pode levar a um estresse crônico da docência, caracterizado por uma exaustão física, emocional e mental, que pode desencadear no *burnout*, um tipo especial de stress ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado.

Segundo a autora:

O burnout não ocorre de repente; é um processo cumulativo, começando com pequenos sinais de alerta que, quando não são percebidos, podem levar o professor a uma sensação de quase terror diante da idéia de ter que ir à escola (...) Levantamentos nos Estados Unidos revelam que, após cinco anos trabalhando como professor, apenas 50% permanecem na profissão, e boa parte dos motivos dos que desistem pode ser atribuída ao stress e ao burnout que experienciam no trabalho. Ainda não dispomos de dados a esse respeito no Brasil (pp. 65-67).

O termo *burnout*, segundo Reis et al. (2006), foi apresentado de modo crescente a partir da década de 1970 e corresponde à resposta emocional a situações de estresse crônico em razão de relações intensas com outras pessoas em situações de trabalho. Conforme os autores, o Ministério da Saúde do Brasil reconhece a “Síndrome do *Burn-out* ou Síndrome do Esgotamento Profissional” como um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho que afeta principalmente trabalhadores da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários e professores.

Acreditamos que um dos primeiros passos que poderá ajudar a revalorizar a imagem social do professor seria acabar, definitivamente, com a transitoriedade que permeia a formação de professores no país, pulverizada em inúmeros cursos de diferentes níveis - médio, superior, de complementação pedagógica, dando mostras de uma indefinida política nacional de formação de recursos humanos para o magistério.

Não podemos deixar de ressaltar que a flexibilização do padrão de educação ganhou força a partir da construção do consenso sobre a ineficácia do setor público, aí incluída a universidade pública. Como afirmam Mancebo, Maués e Chaves (2006),

Sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora. Como consequência para o setor educacional, em especial para a educação superior brasileira, os sucessivos governos brasileiros neoliberais vêm implementando uma reforma estrutural nas universidades por meio de um intenso processo de privatização que tem, dentre outros aspectos, afetado a organização do trabalho docente (p.42).

Retomar a centralidade da categoria trabalho na discussão da formação de professores permitiria, como afirma Freitas (2002:157), “a possibilidade concreta de armar-se teoricamente no sentido de oposição à lógica que está posta pelas políticas neoliberais e pela política educacional atual”, que, segundo afirma, é a redução do trabalho à capacidade de empregabilidade ou laborabilidade, uma “nova” competência geral propugnada pelas diretrizes oficiais. Para a autora, no que diz respeito ao trabalho docente propriamente dito, o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, tem sustentado a utilização de expressões como atividades e tarefas docentes. Complementando, denuncia Barreto, isso se configura na materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho (2004:1186).

A perspectiva de análise da formação de professores, conforme Veiga (2003), está centrada em duas perspectivas. A primeira se relaciona com as diretrizes curriculares para a formação inicial de professores cuja tendência é a formação do tecnólogo de ensino, que está intimamente ligada a um projeto com maior abrangência, com orientações do Banco Mundial, ligadas ao um projeto neoliberal, dando ênfase ao desenvolvimento de competências e aos processos avaliativos. Ou seja, uma visão produtiva da educação como mercadoria que precisa gerar resultados mensuráveis. Esses resultados se expressam através dos variados modelos de avaliação colocados em prática na última década como o SAEB, o ENEM, e o ENADE.³⁹

³⁹ A partir de 2005, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação com foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do SAEB em suas divulgações; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e o ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes dos cursos de graduação.

A segunda perspectiva, conforme a autora, é a proposta defendida pelos movimentos sindicais, científicos, acadêmicos, na literatura pertinente e nos resultados de pesquisas realizadas. Essa proposta centra-se na formação do professor como agente social e defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização de categoria.

Acrescentamos a essa concepção a questão de se pensar o magistério como profissão, como trabalho, com saberes específicos e com uma relação teoria/prática que não está divorciada nem contestada entre diferentes territórios de formação. Esse modelo pensa a prática pedagógica e a prática de ensino permeando toda a formação do licenciando e não apenas os últimos semestres e algumas poucas disciplinas pedagógicas engessadas.

Outro ponto fundamental nessa articulação entre diferentes espaços pela formação dos licenciandos é uma maior articulação entre as faculdades e as escolas que recebem os estagiários. O estagiário não é mão de obra gratuita e qualificada para usufruto da escola. Ele não é um coringa, utilizado como a carta do baralho que pode substituir um eventual faltoso, seja professor ou inspetor; ele está na escola para aprender, observar, pesquisar.

Finalizamos essa reflexão com um ponto relevante na formação dos licenciandos, que é a articulação com a pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre as práticas pedagógicas, sobre as teorias educacionais articuladas aos saberes disciplinares, propiciando, como afirmado por Veiga, “o surgimento de novos atores: o docente investigador, o investigador integrado na escola” (p.90).

Ferreira (1999) atribui a desvalorização do magistério, entre outros fatores, ao processo de proletarização que essa profissão vem sofrendo. Segundo o autor, há cinquenta anos o professor ocupava lugar de destaque na sociedade brasileira, era um

profissional valorizado. Esse cenário encontra-se radicalmente alterado e o perfil dos alunos que buscam as licenciaturas mudou e vem mudando. Conforme apontado por Senapeschi (2004), a partir de dados da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do INEP apresentados na Revista Provão 2002, constatou-se que em cursos de formação de professores é maior a presença de alunos de faixas de renda mais baixas, que cursaram o ensino médio em escolas públicas e são filhos de pais com baixa escolaridade. Segundo o autor, “com esse perfil levantado pelo INEP, associado à inexistência de políticas públicas que garantam uma escola de qualidade para a classe trabalhadora, é que os alunos chegam às faculdades responsáveis pela formação de professores” (p.47).

Não se pode negar a origem elitista da universidade pública brasileira. Mas essa realidade começa a apresentar novos atores. Conforme colocado por Gabriel e Moehlecke (2006),

embora, a cada ano, o número de universitários dos espaços populares tende a aumentar, a universidade brasileira é, ainda hoje, um espaço ocupado, em sua maior parte, pelas classes sociais média e alta de cor branca e só recentemente tem se aberto – não sem polêmica – à presença das classes populares e de populações de diferentes pertencimentos culturais no seu quadro docente e, principalmente, no seu quadro discente. Essa mudança do público-alvo universitário desafia a instituição a se repensar, a refletir sobre seus objetivos e seu papel, sem dúvida essencial, na construção de uma sociedade cada vez mais justa, igualitária e menos dogmática (pp.2,3).

Nesse caso, são muitas as indagações. O que foi causa e o que se configura como consequência? Será que a formação piorou porque os cursos de licenciatura estão sendo procurados por alunos cujos pais têm baixa escolaridade e menor renda? E a consequência da má formação na educação básica leva o aluno a buscar os cursos menos disputados nos vestibulares, como é o caso das licenciaturas? Ou será a profecia auto-realizadora se manifestando: como suspeitam que não irão passar para os cursos mais concorridos, contentam-se com um curso de nível superior mais rápido, mais barato e

menos disputado? E por que as licenciaturas se contentam com 2.800 horas de formação? Por que, como afirma Demo (2003), só se aceita encurtar a formação do professor inicial?

Ludke e Boing (2004), baseados em Gauthier e Mellouki (2004), afirmam que os professores, entendidos como intelectuais, são mandatários de quatro dimensões que os diferenciam de outros intelectuais: são mediadores, herdeiros, críticos e intérpretes da cultura. Logo, concordamos com os autores quando defendem que a missão profissional do professor vai além da cultura institucional, ele tem um mandato específico na sociedade atual. Dessa maneira, sua formação precisa de cuidados, atenção, recursos e uma política de Estado.

5. PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: SABERES DA DOCÊNCIA E CONHECIMENTOS EM SALA DE AULA

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, como as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2002, p.11).

5.1 Os saberes da docência: disciplinares, didático-pedagógicos, da experiência e da cultura profissional

Há consenso entre os estudiosos de que a formação dos profissionais de educação representa a base de qualquer tentativa de construção de um projeto político-pedagógico educacional. Nessa linha de pensamento, o processo formativo de educadores, como, aliás, em qualquer outra área, caracteriza-se como algo sempre inacabado, e que, por sua complexidade, extrapola em muito a etapa de obtenção do título de licenciatura. Além disso, a prática leva a inferir que o cotidiano docente demanda o domínio de um conjunto de conhecimentos, saberes e habilidades que, na maioria das vezes, estendem-se para além do currículo do curso de graduação.

Carrascosa (1996) e Carvalho (1992) apontam três aspectos essenciais para a formação de professores. Inicialmente, os professores devem ter o conhecimento adequado e profundo do conteúdo que irão ensinar. Sem isso, eles se tornam inseguros, completamente dependentes do livro didático e pouco dispostos a desenvolver experiências inovadoras nas aulas. Porém, deve-se salientar que conhecer o conteúdo significa saber mais do que o que foi ensinado ou apresentado nos cursos universitários. Isso porque o processo de ensino requer atualização permanente, bem como criatividade para utilizar e adaptar metodologias, tendo em vista incentivar os estudantes e dinamizar a

aprendizagem. Decorre daí a necessidade de que os docentes estejam preparados para buscar sempre o aprofundamento e a atualização de seus conhecimentos. Nessa linha de pensamento, cumpre levar em consideração os avanços científicos e as correspondentes mudanças curriculares, que, por sua vez, exigem permanente atualização do profissional do magistério.

Outra questão fundamental e que pode tornar-se um grande obstáculo à qualidade do trabalho docente reside na persistência de idéias e práticas do senso comum em relação a como se ensina e como se aprende, sobre a natureza da ciência e as características do trabalho científico, sobre as atitudes dos alunos em relação à ciência e a seu aprendizado. O pressuposto de que ensinar é fácil, a atribuição do fracasso escolar aos alunos, a visão simplista da natureza da ciência e do processo de produção científica são apenas alguns exemplos.

O caráter expositivo das aulas, durante a formação inicial induz a um aprendizado passivo, fazendo com que os futuros professores fiquem acostumados a receber informações, em vez de criá-las. Por isso, eles tendem a repetir tais procedimentos com seus alunos, quando no exercício docente. Finalizando, existe um divórcio entre os saberes específicos (do conteúdo a ser ensinado) e conhecimentos gerais na área de didática, o que ficou evidenciado nos relatos dos alunos que participaram da pesquisa.

Diante do exposto, é premente que, no curso de formação, os futuros profissionais da educação desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem pensar sobre a prática docente, refletir e formular propostas de atividades educativas efetivamente transformadoras. Nesse contexto, Moreira (1999) sugere que “o esforço para formar professores que atuem como intelectuais transformadores é favorecido

quando os professores universitários participantes dessa formação funcionam, também, de modo pleno, como intelectuais” (p.136).

Quando se discute a formação docente, é preciso refletir sobre as questões que permeiam essa temática, como, por exemplo, avaliar o que e como os docentes aprendem. Tal ponto de vista encontra apoio em Hernandez (1998), quando assinala que “(...) se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (ou não)” (p.9).

Considerar o professor como um profissional implica levar em conta diversos aspectos, tais como concebê-lo como sujeito sócio-histórico, que acumulou uma série de experiências enriquecedoras, as quais merecem ser compartilhadas. Requer ainda que se considere sua formação, impregnada de teorias, valores, crenças, ideologias e técnicas de trabalho. Como elucida Pimenta (1999), “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor” (p.20).

No contexto educacional, seja ele o espaço escolar ou qualquer outro não-formal, o professor utiliza e convive com vários saberes. Pimenta (ibid) identifica três saberes da docência: os derivados da experiência, aqueles oriundos do conhecimento e, finalmente, os saberes pedagógicos.

Para a autora, os saberes pedagógicos têm sido trabalhados de forma distinta e desarticulada, embora se saiba que, para saber ensinar, são necessários experiência e conhecimentos específicos, além dos saberes pedagógicos e didáticos. Não é novidade para ninguém que existem professores que têm perfeito domínio de conteúdo, mas não sabem “transmiti-lo”, pois lhes falta “didática”. Não acreditamos que basta ao professor somente o pleno domínio dos conteúdos disciplinares, mas a inter-relação de saberes relacionados ao trabalho docente. Nesse sentido, não podemos negar a necessidade de

uma sustentação de conhecimentos específicos para a docência, nem tão pouco simplificar e minimizar a profissão, baseando-se no fato de que basta ter domínio de conteúdo como garantia de bom desempenho docente. Como afirma Guimarães (2004), citando Gauthier (1998), “a posição que se traduz nos aforismos de que basta saber o conteúdo para ensinar bem... ter jeito, vocação, paciência” (p.48).

Guimarães (ibid) agrupa os saberes profissionais do professor em saberes disciplinares – aqueles que se referem a conhecimentos das ciências humanas e naturais; saberes pedagógico-didáticos – relacionados à teoria da educação, que se referem a conhecimentos específicos da mediação do ensino e da aprendizagem; e saberes relacionados à cultura profissional, que se referem à explicitação e ao compartilhamento, na formação inicial, do ofício docente como profissão, isto é,

significa o desenvolvimento de convicções e modos de agir relacionados ao cultivo da profissão, referindo-se a aspectos que normalmente ficam subentendidos no entendimento e profissionalidade e nos processos de formação do professor, tais como: a questão do pertencimento a um segmento profissional; a cultura da autoformação, da construção de saberes, da construção de uma epistemologia da prática; as questões relacionadas ao papel de “profissional humano” e da atuação ética e, por último, a questão política da profissão (associação profissional, possibilidades de profissionalização, etc.) (p.55).

Pimenta (op. cit. p.25) aponta para a necessidade de superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência e indica que “(...) considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”. Guimarães (op.cit.), citando Therrien (2000), afirma que a prática docente pressupõe uma base de conhecimentos teórico-práticos que o professor deve dominar, articular e transformar, no contexto do ensino (pp.55-56).

Para Tardif (2006), “os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e compostos, personalizados e, por último, trazem as marcas do humano” (p.12).

Temporais porque são adquiridos através do tempo, isto é, o saber ensinar é aprendido na própria história de vida e desenvolvido ao longo da carreira profissional. Plurais e compostos quanto à origem já que provêm dos conhecimentos pedagógicos e didáticos adquiridos através da formação, além de livros e experiências. São personalizados porque neles está envolvida a história de vida, única, de cada professor. E trazem consigo as marcas do humano.

Tardif (2006:63) propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores através de um quadro que tenta dar conta do pluralismo do saber profissional:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários, não especializados	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Conforme apontado pelo autor, todos os saberes identificados no quadro são utilizados pelos professores, logo, conclui, “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da

sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (p.64).

Finalizamos apontando para a questão de que o docente precisa atuar reflexivamente com propósitos transformadores do cotidiano, do espaço educativo e do contexto social. Segundo Giroux (1997, p. 161), inicialmente, é preciso visualizar o professor como intelectual transformador, combinando reflexão e ação. Agindo assim, estaremos trabalhando no interesse de fortalecer, nos estudantes, as habilidades e conhecimentos necessários ao desenvolvimento do pensamento crítico e do compromisso com um novo mundo, livre da opressão e da exploração. Segundo o autor, o elemento básico para a categoria de intelectual transformador é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Para preencher esses requisitos, cumpre inserir a escolarização diretamente na esfera das relações de poder na sociedade, o que não pode ser entendido como proselitismo político no espaço escolar.

Por outro lado, tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos e isso sugere que os professores, intelectuais transformadores, dêem voz ativa aos seus alunos e garantam que eles sejam ouvidos. Esse se configura num dos objetivos do nosso estudo: ouvir o estudante sobre a sua formação.

Procuramos compreender a especificidade da docência como referência para a formação profissional do professor. Isso significa procurar compreender questões relativas ao saber docente, à autonomia profissional, às relações entre os atores sociais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Como afirma Guimarães (op.cit.),

É nesse contexto que se insere o estudo da especificidade do saber pedagógico, do modo como o professor aprende, da natureza da atividade educativa nos seus vínculos com os conhecimentos das demais áreas. Esses conhecimentos, ao mesmo tempo que expressam o esforço de compreender aspectos inerentes ao trabalho educativo escolar, autorizam e fundamentam a discussão da formação do professor como a de um profissional, diferenciando-a das profissões tradicionais, cujas características têm sido as referências para a discussão dessa temática (p.46).

Conforme o referido autor (ibid), como o ser humano é objeto do trabalho docente, haverá sempre conseqüências que se refletem na prática profissional do professor, juntamente com componentes éticos e emocionais.

Nesse sentido, buscamos conferir ao trabalho docente um sentido de profissão, com sustentação teórica e prática, contrariamente à idéia de magistério enquanto “bico”, terapia ou atividade provisória, que não requer formação adequada ou pior, que esta formação pode ser aligeirada, como um “fastfood” pedagógico.

Como afirma Imbérnon (op.cit.), a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico para abraçar uma educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática que se mostra plural, participativa e integradora (p.7). Não é somente educar para a vida, mas educar na vida.

O ato de ensinar passou por inúmeras influências e mudanças. Uma grande mudança foi o fato de o Estado passar a encarregar-se da instituição escolar, o que, segundo Costa (1995), fez com que o trabalho educativo fosse dirigido e controlado no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social. Isto representou pouca diferença em relação ao processo educativo que se desenvolveu sob a tutela da Igreja. Segundo a autora, “apesar do recrutamento de um novo corpo de

professores, as formas de controle e a rigidez permaneceram, só que, agora, sob as rédeas do poder estatal” (p.76). Primeiro a Igreja, depois o Estado, os dois grandes mediadores da profissão docente. Os professores continuam sendo vistos como sacerdotes, possuidores do dom de ensinar, cheios de virtudes, o que denuncia a forte influência do campo religioso na construção da identidade do professor.

A Universidade concede a licença, através do título de licenciado, que permite o exercício da profissão. No entanto, isso não se configura como exigência, porque a legislação abre inúmeras brechas para o exercício do magistério para aqueles que não são licenciados. E o Estado que regulamentava a profissão, concedendo-lhe um registro profissional de professor, deixou de fazê-lo em 1998⁴⁰. O controle feito pelo Estado é do que se ensina, como se ensina e da avaliação do que se ensina. Mas não parece haver maior interesse na formação de quem ensina.

5.2 Ciência e conhecimentos em sala de aula

Juliá (2002) aponta que a história dos conteúdos ensinados nas escolas foi, durante muito tempo, concebida como um processo de transmissão direta dos saberes construídos fora da escola. E a escola, neste caso, funcionaria como um filtro que apenas simplificaria os conteúdos construídos fora dela, de forma neutra e passiva. Esse modelo baseia-se numa concepção de currículo como algo pronto, determinado, blindado e que os atores envolvidos no campo educacional, sejam autoridades legais, políticos,

⁴⁰ A Portaria MEC nº 524 de 12 de junho de 1998 que revogou a Portaria MEC nº 399 de 28 de junho de 1989 que estabelecia normas sobre o registro de professores e especialistas em educação, processados no MEC onde versa que “após o advento da Lei 9.394/96 o registro para exercício profissional do magistério não necessita mais ser realizado em órgão próprio do MEC”. O Documento, no entanto, afirma que nada impede que esse registro continue a ser feito nas Delegacias (atualmente Representações) do MEC em cada unidade da federação como vinha sendo feito até o advento da LDB 9.394/96.

professores, organizações representativas de grupos disciplinares não participem direta ou indiretamente das escolhas e seleções feitas no âmbito das políticas de currículo.

Com base nas competências, desenham-se os currículos escolares com enfoque altamente economicista e eficientista que os fundamente, impedindo um olhar mais amplo e abrangente sobre a educação. Nesse sentido, é preciso que se coloque em pauta a função educativa da escola, comprometida com um sistema de ensino democrático, que busque a superação das injustiças e desigualdades sociais.

Na visão de Paro (1999) faz-se necessário que a escola “concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem historicamente produziu, mas, ao mesmo tempo, dando sua contribuição criadora e transformadora da sociedade” (p.113). Nesta linha de pensamento, o modelo correspondente de currículo consistiria em um que fosse capaz de transmitir o conhecimento e as informações necessárias para a formação integral, crítica e politizada do trabalhador. Como afirma Arroyo, “inovar a escola, nessa ótica, passa por selecionar um novo conjunto de conteúdos, de competências e de atitudes que deverão ser ensinadas e aprendidas” (1999, p.136).

Diante da administração e políticas públicas educacionais, Linguard (2004) assinala que vozes são silenciadas, “com os professores tornando-se objetos da produção de políticas educacionais, em vez de serem os seus sujeitos” (p.61)

Sacristàn (1995) propõe que o currículo se fundamente no multiculturalismo, no qual os interesses de todos sejam representados democraticamente. Mas, para torná-lo possível, é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Na concepção do autor, uma análise mais refinada da realidade da escolarização das práticas cotidianas na

sala de aula torna claro aquilo que os alunos aprendem na situação escolar e, também, aquilo que deixam de aprender. “Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores ou entre os próprios alunos, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas” (p.86). Essa perspectiva, a qual Sacristàn denominou de currículo real, cultura vivida, implica considerar a mudança dos métodos pedagógicos, do fazer docente.

Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo precisam ser elaborados e desenvolvidos de modo que a escola seja considerada um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que respeite a heterogeneidade e seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos. Trata-se de criar um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, configurando uma idéia mais ampla e real de escolarização. Na visão de Moreira e Santos (1995, p.63), “os conteúdos devem ser selecionados e organizados de modo a fortalecer o poder e a autonomia de grupos que estejam submetidos a qualquer forma de exploração, opressão e discriminação”.

Lopes (2005), citando Bernstein (1996, 1998), afirma que no processo de recontextualização, textos assinados ou não pela esfera oficial são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, sendo que alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros. Bernstein diferencia o campo recontextualizador oficial – criado e dominado pelo Estado e o campo recontextualizador pedagógico – composto por educadores nas escolas e nas universidades.

Ao citar Ball (1992, 1994), Lopes acredita que o autor, na construção de sua análise, inicialmente focaliza a recontextualização como uma bricolagem de discursos e textos e, na medida em que o autor vai se aprofundando em suas formulações sobre as relações global-local, incorpora o conceito de hibridismo, defendendo que, no mundo

globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos (p.56). Segundo a autora, os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização.

Lopes afirma que o hibridismo envolve a mistura de concepções, como, por exemplo, a mistura que os parâmetros curriculares fazem entre construtivismo e perspectivas instrumentais de currículo, mas não se limita a essas mesclas.

Conforme a autora,

tais misturas entre perspectivas que em outras épocas seriam consideradas absolutamente incompatíveis efetivamente acontecem, mas o hibridismo é caracterizado, sobretudo, pela negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de todos esses textos e discursos da reforma (Lopes, 2005). Nessa negociação entram em jogo, particularmente, concepções de currículo e acordos a serem feitos entre os diferentes segmentos sociais, dentre eles as comunidades disciplinares (Lopes, 2004). O híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambigüidades, zonas de escape dos sentidos. Na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo. Mas esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas. As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais (p.40).

Essa linha de pensamento nos leva ao questionamento acerca das concepções sobre os diferentes conhecimentos presentes no discurso dos cursos de formação de professores, o que os licenciandos pensam a respeito do conteúdo que aprendem nos cursos de origem e na Faculdade de Educação e daquele com que irão trabalhar quando passarem a lecionar.

Muitos são os livros de Metodologia científica que abordam as definições de ciência e conhecimento. Fachin (2002) define ciência como uma seqüência permanente de

acréscimos de conhecimentos racionais e verificáveis da realidade, exata por tempo determinado, até que passe por novas transformações, sendo, portanto, falível.

Lakatos e Marconi (1992) definem ciência como uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de alguns fenômenos que se deseja estudar.

Pádua (2003), citando Kuhn, afirma que o autor aborda a questão da ciência em dois momentos. Inicialmente, a ciência trabalha para solucionar problemas com os pressupostos conceituais, metodológicos e instrumentais que são compartilhados pela comunidade científica e que constituem um paradigma. No segundo momento, à medida que o desenvolvimento e o progresso do conhecimento requerem explicações que o paradigma vigente não pode fornecer, a ciência passa por uma crise, que pode dar origem a uma revolução científica. Segundo a autora, “com isso Kuhn quer mostrar que os enunciados científicos são provisórios e que a ciência não opera com verdades irrefutáveis” (p.21).

Para Japiassu (1979), a ciência constitui-se negando os saberes pré-científicos ou ideológicos, mas permanece aberta como sistema, porque é falível e, dessa maneira, capaz de progredir. Ela é um discurso aproximativo, provisório e incessantemente suscetível de retificação e questionamentos, porque seu próprio método se apresenta como perfectível.

Teixeira (2005) conclui que a ciência não deve se restringir a uma atividade de investigação e que o conhecimento científico não é um puro reflexo do real. Nesse sentido, a certeza deve sucumbir ao conceito de falibilismo, uma vez que a ciência é impura. A ciência precisa se comunicar com a arte e com a filosofia e não permanecer “insulada da comunidade cultural e social e sim peninsulada a ela; a ciência deve ser

recursiva (produto e causa, fim e início) e auto-ecoprodutora (produzir/construir ligada ao mundo/meio ambiente)” (p.93).

Nesse sentido, o conhecimento científico exige a utilização de métodos, processos e técnicas especiais para análise, compreensão e intervenção na realidade, na qual há sempre uma intenção e pretensão de se atingir um índice de validade e confiabilidade do conhecimento de um fenômeno.

Essa abordagem nos remete à questão dos conhecimentos trabalhados em sala de aula pelos atuais e futuros professores. A escola e os professores, em muitos momentos, acreditam ensinar o conhecimento científico, tal qual ele é produzido, sem interferências, sem recontextualizações ou hibridismos, como se fosse possível uma transposição direta e blindada da produção científica do laboratório para a sala de aula. Parecem ignorar que o conhecimento escolar, através das disciplinas escolares, é construído social e politicamente e está em constante mudança. Segundo Lopes (1999), são dois campos que diretamente se inter-relacionam com o conhecimento escolar:

Primeiro, porque o conhecimento escolar, por princípio, se propõe a construir/transmitir aos alunos o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, é a base da transmissão/construção do conhecimento cotidiano de uma sociedade. Segundo, diretamente associado à questão anterior, porque o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico têm entre si uma nítida ruptura que, freqüentemente, é mascarada pelo conhecimento escolar.

Lopes (1999) salienta que a referência ao currículo como uma seleção feita no interior da cultura parece considerar que todo e qualquer conhecimento humano está disponível para ser selecionado, e parece ainda incorporar uma visão ingênua quanto à disponibilidade da cultura humana para a seleção curricular. Para a autora, o processo de socialização do conhecimento científico é um mito, uma vez que no sistema de produção capitalista, o conhecimento e a ciência produzidos não estão imediatamente disponíveis para livre distribuição. Afirma, também, que nem todo conhecimento está disponível para

ser selecionado e, existe ainda o que ela chama de “falso acesso ao conhecimento” (p.91), que seria o processo de secundarização do conhecimento, realizado através de publicações em periódicos, sendo estes os canais de transmissão do conhecimento de ponta.

A autora salienta que esse processo se encontra defasado em pelo menos cinco, ou mesmo dez anos. Argumenta que os professores trabalham, basicamente, com livros didáticos, muitas vezes desatualizados e mal traduzidos. Esse quadro, entre outros fatores, continua Lopes,

(...) nos aponta para o problema do distanciamento entre a produção dos conhecimentos e a formação nos conhecimentos dos professores. Afinal, duas são as instâncias determinantes do processo de seleção cultural que estrutura o conhecimento escolar: os saberes docentes e o livro didático, ambos atualmente constituídos a partir desse divórcio entre ensino e pesquisa, e do divórcio entre execução e concepção (p.92).

Outra questão relevante a respeito das políticas de currículo diz respeito às comunidades científicas e seus grupos representativos, como afirmado por Lopes e Macedo (2002) com base em Boaventura de Souza Santos (1989). O desenvolvimento histórico das condições teóricas do trabalho científico tem sua aceitação e seu modo de aplicação dependentes do grupo de cientistas com maior autoridade na comunidade científica. Dessa maneira, afirmam as autoras, no processo de construção de novas especializações científicas, constitutivo das disciplinas científicas, notoriamente podem ser constatadas resistências por parte de grupos das comunidades científicas, ou seja, “enquanto grupos opostos à inovação buscam a não-institucionalização do novo, grupos inovadores buscam se institucionalizar visando consolidar uma nova área disciplinar” (p.76).

A organização do conhecimento escolar não pode ser pensada, principalmente pelos futuros professores, como um processo externo à escola e a eles mesmos, isto é, a

partir de escolhas e seleções feitas por outrem e que chegam prontas à sua sala de aula para serem reproduzidas durante os duzentos dias letivos previstos na legislação. Uma das tarefas da Faculdade de Educação e dos cursos de origem na formação dos licenciandos é problematizar as questões que envolvem a seleção curricular, a elaboração de grades e os conteúdos disciplinares a serem ensinados em sala de aula.

Não é possível que os futuros professores recebam os “pacotes” curriculares e disciplinares sugeridos pelas autoridades legais, direção da escola e outros sem nenhuma forma de questionamento. Os futuros professores formados pela UFRJ irão ensinar seus alunos por intermédio das disciplinas que estudaram no curso de origem e é através dessas disciplinas que o conhecimento vem sendo transmitido e ensinado na escola.

Segundo Lopes e Macedo (2002:75), a organização do conhecimento escolar é um processo amplo de reconstrução de saberes, cabendo à escola a produção dos saberes escolares, logo, as autoras defendem que as disciplinas escolares são diferentes das disciplinas de referência (científicas ou acadêmicas), embora possam fazer parte de um mesmo mecanismo simbólico por meio do qual são reduzidos, por um lado, os objetivos sociais da educação, por outro, as finalidades sociais do conhecimento.

A reconstrução de saberes que cabe a escola não pode ainda desconsiderar o conhecimento cotidiano, aquele que Lopes (1999) chamou de conhecimento-guia de nossas ações, nossas conversas, nossas decisões e que, segundo a autora pode até mesmo acolher certas aquisições científicas, mas não o conhecimento científico como tal. Dados e leis como o formato da Terra; a certeza de que o Sol irá nascer a cada manhã são simplesmente aceitos por nós, sem maiores questionamentos pela população em geral. A base do conhecimento cotidiano, afirma a autora, é o realismo e o empirismo presentes na vida de todo e qualquer cidadão. O senso comum e o conhecimento cotidiano não são

exclusividade das camadas populares, mas estão presentes entre poetas, cientistas, artistas, filósofos, os quais, afirma “precisam ter uma vigilância epistemológica constante a fim de produzir ciência, filosofia e arte” (p.149).

A escola, ao trabalhar essa teia de conhecimentos diversos que se traduzem em uma matriz curricular, material de apoio, livros didáticos, seleciona – ou é levada a selecionar – os conteúdos que serão ensinados nos diferentes anos e ciclos escolares. A temática dos conteúdos disciplinares num país como o Brasil, que tem uma rede pública de educação (níveis fundamental e médio) com aproximadamente 42 milhões de alunos⁴¹, mobiliza uma engrenagem de milhões de reais. Lembremos que a escolha dos livros didáticos a serem distribuídos e trabalhados nas escolas brasileiras é um negócio que envolve uma enorme quantidade de recursos, além, certamente, do prestígio e reconhecimento para autores e editoras.

Desde 1929, quando o governo brasileiro criou um órgão específico para legislar sobre a política do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), a ação federal nessa área vem se aperfeiçoando, com a finalidade de prover as escolas das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal com obras didáticas e paradidáticas e dicionários de qualidade. Atualmente, essa política está consubstanciada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). O PNLD distribui gratuitamente obras didáticas para todos os alunos dos nove anos de escolaridade da rede pública de ensino fundamental.

A partir de 2003, as escolas de educação especial públicas e as instituições privadas definidas pelo censo escolar como comunitárias e filantrópicas foram incluídas no

⁴¹ O censo escolar MEC/INEP 2006 contabilizou 33.282.663 matrículas no ensino fundamental e 8.906.820 matrículas no ensino médio regular.

programa. A definição do quantitativo de exemplares a ser adquirido é feita pelas próprias escolas, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação.

Entre 1994 e 2005, o PNLD adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2006, um total de 1,077 bilhão de unidades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 163,7 mil escolas. Nesse período, o PNLD investiu R\$ 34,2 bilhões. Para o ano letivo de 2007 foram enviados pelos Correios 102,5 milhões de exemplares, distribuídos em 145 mil escolas de ensino fundamental, nas quais estudam 28,5 milhões de alunos. Cada estudante receberá, gratuitamente, livros de português, matemática, geografia, história e ciências. Os alunos do primeiro ano do ensino fundamental também ganham a cartilha de alfabetização.

Outros 9,2 milhões de livros serão entregues em 16 mil escolas do ensino médio a 6,9 milhões de alunos. Os 128 milhões de livros que chegarão ao ensino fundamental e médio em 2008 custarão R\$ 746 milhões ao governo, sendo R\$ 5,80 por unidade, em média.⁴²

Esses dados denotam o grau de abrangência do livro didático e seus conteúdos nas escolas públicas, filantrópicas e comunitárias do país e os conhecimentos que estão sendo trabalhados nas escolas públicas do país. Se por um lado essa homogeneização parece dar subsídios para uma base comum nacional e facilitar a migração de alunos de uma escola para outra ou de um sistema para outro, em contrapartida não permite uma maior manifestação local das realidades singulares de cada escola e suas realidades diversas.

A realidade da população e da escola brasileira é plural, porque nela convivem diferentes cores, crenças religiosas, valores, hábitos, modelos familiares e diferenças

⁴² Para o final de 2007 o mercado do livro didático no país chegará ao recorde de 152 milhões de exemplares comprados para uso em sala de aula de escolas públicas e privadas. O MEC é considerado o maior comprador de livros do mundo. Informações disponíveis em www.mec.gov.br e capturadas entre janeiro e setembro de 2007.

socioeconômicas, estas últimas gritantes em uma sociedade desigual e em um planeta desigual como o nosso. A própria concepção de cidadania nas diferentes camadas socioeconômicas brasileiras pode ser concebida de formas distintas. Ter direitos e deveres, usufruir; participar, consumir, reveste-se de diferentes matizes que irão depender do lugar que cada homem e mulher ocupam em uma sociedade de classes.

Dessa maneira, não será possível pensar o que Bolívar (op.cit.) chamou de “configuração identitária da cidadania” como uma base nacional que encontraria solo firme na escola. Não basta somente assimilar o discurso ou ainda reproduzi-lo, é preciso que haja espaço nas escolas para que as identidades particulares possam se expressar. O autor afirma: “A cidadania tem de ser construída entre muitas fronteiras, não mais sobre um terreno firme, e buscando formas que contribuam para ampliar o espaço público, em vez de ceder a possíveis tentações de restringi-lo” (p.10).

Em determinado contexto histórico são selecionados conteúdos da cultura considerados necessários às gerações mais novas que irão se tornar constituintes do conhecimento escolar. Uma importante questão nesse cenário é decidir o que é mais importante e deve ser ensinado nas escolas. Quem decide e quando decide o que deve ser ensinado, quando e a quem deve ser ensinado? Em que medida é possível equilibrar os conteúdos da cultura global e da cultura local, de modo que não percamos nossa identidade? E ainda, até que ponto é mais relevante ensinar aos alunos conteúdos que estarão ultrapassados em vinte anos? Não seria mais apropriado ensiná-los a pensar, a organizar os conhecimentos que deverão ser revisados e revisitados pelo pensamento? Quando padronizamos o material didático de norte a sul do país, padronizamos também a docência, as práticas pedagógicas e pasteurizamos o ensino e a educação? Se pretendemos

formar professores produtores de conhecimento, será que padronizar os conteúdos é a melhor alternativa?

Certamente muitas disputas permeiam esses espaços. Podemos pensar no caso de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Eles foram elaborados por grupos disciplinares de determinadas áreas, a partir de diferentes apropriações da ciência. São reinterpretados posteriormente por autores de livros didáticos, escolas e professores, que se apropriam dos discursos veiculados pelo documento - direta ou indiretamente - montando um cenário de diferentes disputas, o que não significa que não existam relações de poder que privilegiam determinadas leituras deste documento.

Acreditamos, como afirma Monteiro (2005), “na necessidade de superar a visão (ainda) dominante que considera os professores da educação básica responsáveis por transmitir, de forma quase dogmática, saberes produzidos por outros: o conhecimento científico, saberes legitimadores de poderes ou o saber religioso” (p.154). Segundo a autora, falar de mobilização de saberes implica reconhecer que eles são utilizados em situações práticas, que exigem saberes tácitos. Logo, continua Monteiro, o papel que os saberes da experiência desempenham na ação docente começa a ser objeto de estudo de pesquisas no campo educacional, buscando compreender os saberes construídos por indivíduos em espaços e tempos específicos.

Quando a escola, os professores e os profissionais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos perceberem-se como parte dessa engrenagem que envolve as políticas de currículo e a seleção de conteúdos, talvez possam montar um espaço vivo e ativo de debate para reconstrução do seu cotidiano e problematização das sugestões e/ou determinações curriculares que chegam de forma vertical às escolas de modo a refletir as práticas e realidades de seus protagonistas.

Uma recente discussão apresentada por Oliveira, R. (2004) diz respeito ao que chama de conhecimento confiável. Segundo o autor,

na medida em que o conhecimento científico não pode mais sustentar o estatuto de saber verdadeiro, ou seja, aquele que permite dizer de maneira inequívoca o que o objeto é em si mesmo, deve assumir outra condição: a de explicar a realidade tanto quanto o debate científico permite explicar (...) é preciso contrapor um outro (conhecimento), de caráter provisório, mas nem por isso menos relevante: o conhecimento confiável (p.6)

A tarefa do conhecimento confiável é explicar a realidade tanto quanto as circunstâncias histórico-sociais de uma época permitam, o que significa lidar com um saber provisório que atenda de forma satisfatória aos principais problemas que estão sendo debatidos, o que poderá contribuir para tornar o professor mais aberto e receptivo à pluralidade de saberes. Conforme Oliveira, R., “o debate científico não é, portanto, um *laissez-faire*, no qual qualquer argumento pode ser levantado em defesa da tese apresentada. É preciso que haja acordos e regras, por isso se diz que se trata de um contexto de argumentação controlada” (2004a:6) , logo há regras para evitar o mero “achismo” ou o “vale tudo”. Na medida em que os professores se proponham a trabalhar com a noção de conhecimento confiável, torna-se possível mostrar que a ciência tem uma história e a afirmação dos novos saberes se dá a partir dos debates travados no interior das comunidades científicas.

Oliveira (ibid) afirma ainda que a noção de conhecimento confiável não desconfia *a priori* das teorias, sejam meta-narrativas ou não. Entende que as comunidades científicas são semelhantes a tribunais cujo julgamento é *a posteriori*, ou seja, após o exame dos diferentes argumentos que lhes são apresentados.

Conforme o autor,

os consensos e os dissensos são estabelecidos não a partir do que mais agrada ou convém a indivíduos ou grupos isolados, mas em um contexto interacional complexo no qual as argumentações conduzidas com seriedade e consistência são os dispositivos mais seguros contra o dogmatismo e o cepticismo (p.7).

A constituição desse(s) conhecimento(s) confiável(eis) da prática educativa não pode ignorar que o conhecimento escolar envolve o que Lopes (1999) chamou de (re)construção do conhecimento científico e a (re)construção do conhecimento cotidiano. Logo, é preciso partir de um processo de problematização das relações entre essas esferas do conhecimento e estarmos cientes, como afirma a autora, dos limites de cada uma delas.

As dificuldades na constituição de conhecimentos confiáveis em educação muitas vezes esbarram, como afirmam Mazzotti e Oliveira (2000), “na inoperância destes conhecimentos para nossas práticas, bem como a incompatibilidade entre teorias, além da existência de teorias contraditórias” (p.29). No campo educacional, é comum encontrar textos sobre construtivismo com as mais diferentes abordagens até mesmo sobre o conceito do que é construtivismo: uma teoria, uma filosofia, um método, tudo isso ao mesmo tempo. Ou ainda, na prática em sala de aula, frente a tantas teorias pedagógicas disponíveis e veiculadas, muitos professores acabam por se perguntar qual seria a mais adequada para sua própria prática – se é que uma apenas seria adequada.

Muitos são os momentos em que nós, professores, nos percebemos numa prática considerada conservadora, mas que, através das nossas experiências, observamos que determinados procedimentos “deram certo”, isto é, foram eficazes e atenderam àquilo que esperávamos conseguir.

Oliveira (2004a) busca projetar a discussão de em que medida a noção de conhecimento confiável pode contribuir para as disciplinas escolares se tornarem mais

atraentes para os estudantes. Essa é uma questão de extrema relevância no contexto do nosso objeto de estudo. De que maneira os formadores de professores – sejam da FE ou dos institutos e escolas de origem – podem tornar as disciplinas mais atraentes para os licenciandos de modo que estes últimos também as tornem mais atraentes para seus futuros alunos de ensino fundamental e médio? Ainda conforme o autor,

Na medida em que o professor se proponha a trabalhar com a noção de conhecimento confiável, tem a possibilidade de mostrar que a ciência teve e continua tendo uma história na qual a afirmação dos novos saberes se dá a partir dos debates travados no interior das comunidades científicas. Com isso, pode combater a visão reducionista de que a genialidade de pessoas isoladas conduz às descobertas fantásticas que produzem o novo. Mais ainda: pode contribuir para tornar o aprendizado científico instigante e não um discurso monótono que o estudante deve repetir com o objetivo de obter os graus de aprovação necessários à continuidade de seu percurso escolar (p.10).

Essa prática requer que os formadores de professores entendam seus alunos – futuros formadores – como sujeitos históricos, com diferentes concepções sobre o ensinar e o aprender; sobre o magistério e a identidade docente. Requer compreender que os licenciandos chegam à UFRJ com diferentes concepções acerca da profissão docente, construídas ao longo de mais de uma década de experiências escolares. Resta saber que marcas queremos deixar nos licenciandos sobre o magistério, os conhecimentos escolares e os saberes da docência. Que professor queremos formar?

6. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: BREVE HISTÓRICO E SEUS TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS

Pode-se dizer que, em termos do acesso ao ensino superior, de uma “seleção entre muito poucos”, predominante no ensino superior brasileiro até meados do século XX, e da “seleção entre poucos”, alcançada com as mudanças ocorridas a partir dos anos 60, chega-se, ao final dos anos 90, a uma “seleção entre muitos”. Contudo, ainda que menos elitizada, estamos distantes de uma “seleção entre todos”, que caracterizaria uma efetiva democratização do acesso ao ensino superior brasileiro (cf. Santos 1998). Vale ressaltar, no entanto, que definir a educação superior como um direito de todos não significa, necessariamente, uma universalização desse nível de ensino, mas antes a possibilidade de que todos os segmentos da sociedade possam se ver nela representados (GABRIEL E MOEHLECKE, 2006).

6.1 Um pouco da história da UFRJ

A Exposição de motivos do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Alfredo Pinto Vieira de Mello, ao Presidente da República Epitácio Pessoa, encaminhava o Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, instituindo a Universidade do Rio de Janeiro. Conforme o Ministro,

há, felizmente, hoje, nesta Capital, todos os elementos necessários à constituição da sua Universidade; dois estabelecimentos oficiais de ensino superior bem organizados, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica; a Faculdade de Direito, resultante da fusão das duas Faculdades Livres, equiparadas desde muito, e notáveis, ambas, pela competência reconhecida de seus corpos docentes. Dada esta convergência de elementos valiosos, impõe-se a organização da Universidade do Rio de Janeiro, como agremiação dos estudos superiores, sob um laço forte e comum (FÁVERO, 2000, p.9).

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)⁴³ foi criada no dia 7 de setembro de 1920 pelo então presidente Epitácio Pessoa através do Decreto nº 14.343, publicado no Diário Oficial dia 10 de setembro de 1920, como parte das comemorações da

⁴³ Informações disponíveis em www.ufrj.br

independência do Brasil e inicialmente denominada Universidade do Rio de Janeiro. Por ocasião de sua fundação, foi formada pela reunião das unidades de ensino superior já existentes no Rio de Janeiro: a Faculdade de Medicina, antiga Academia de Medicina e Cirurgia, criada em 1808 por D. João VI; a Escola Politécnica, continuação da Escola Central, e a Faculdade de Direito, todas com vida autônoma.

Segundo Fávero (2000), na reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, que constituirá o modelo para as Universidades e Institutos equiparados, foram adotadas as normas instituídas para o regime universitário no Estatuto das Universidades Brasileiras. A antiga Universidade do Rio de Janeiro limitava-se ao ensino do Direito, da Engenharia e da Medicina. Faltava-lhe, para completar a sua envergadura universitária, o elemento artístico, indispensável e obrigatório elemento de toda cultura.

Tornava-se indispensável dar à Universidade do Rio de Janeiro temas autenticamente universitários, incorporando a sua estrutura reduzida ao esqueleto do ensino puramente profissional, as grandes divisões da arte e a cultura científica – o que se fez, agregando a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, sendo que esta última deverá incorporar um Instituto de Educação com todos os elementos próprios e indispensáveis a formar o nosso corpo de professores, particularmente os do ensino normal e secundário.⁴⁴

Na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, conforme o Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931, serão organizadas progressivamente as seguintes seções:

- a) Seção de Educação
- b) Seção de Letras
- c) Seção de Ciências

⁴⁴ Parte da Exposição e Motivos do Ministro Francisco Campos sobre a reforma do Ensino Superior publicada originalmente no Diário Oficial de 15 de abril de 1931.

A Seção de Educação compreenderá disciplinas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendem licença nas Ciências da Educação; a Seção de Ciências compreenderá disciplinas pertinentes à Matemática, à Física, à Química e às Ciências Naturais e a Seção de Letras compreenderá as disciplinas julgadas essenciais e de ensino obrigatório para os que pretendam licença em Letras, Filosofia, História e Geografia e Línguas Vivas (Fávero, 2000, p.137). Já é possível perceber a preocupação do Ministro com a relação entre a formação de professores oferecida pela Faculdade de Educação Ciências e Letras e a educação básica. Segundo o artigo 307 do Decreto,

o Ministro da Educação e Saúde Pública estabelecerá oportunamente prerrogativas que assegure aos licenciados pela Faculdade de Educação, ciências e letras independentemente de concurso, preferência de colocação no magistério, com o fim de instituir deste modo o professor de carreira e poder aproveitar as vantagens de aperfeiçoamento oferecidas pela mesma faculdade.

Em 1937, no alvorecer do Estado Novo, a Lei nº 452 define uma nova estrutura para a instituição que passa a então a se chamar Universidade do Brasil. No organograma, quinze escolas ou faculdades:

1. Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras;
2. Faculdade Nacional de Educação;
3. Escola Nacional de Engenharia;
4. Escola Nacional de Minas e Metalurgia;
5. Escola Nacional de Química;
6. Faculdade Nacional de Medicina;
7. Faculdade Nacional de Odontologia;
8. Faculdade Nacional de Farmácia;
9. Faculdade Nacional de Direito;
10. Faculdade Nacional de Política e Economia;
11. Escola Nacional de Agronomia;
12. Escola Nacional de Veterinária;

13. Escola Nacional de Arquitetura;
14. Escola Nacional de Belas Artes;
15. Escola Nacional de Música.

Ao configurar dessa forma a instituição, a lei muda o nome das antigas Escola Politécnica, Escola de Minas, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Direito e Instituto Nacional de Música. Ao mesmo tempo, cria novas unidades: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Política e Economia. As demais unidades preservam suas denominações originais. A reforma ainda prevê a incorporação ou a criação de institutos para o desenvolvimento das atividades das escolas e faculdades. São eles:

1. Museu Nacional;
2. Instituto de Física;
3. Instituto de Eletrotécnica;
4. Instituto de Hidroaéreo-Dinâmica;
5. Instituto de Mecânica Industrial;
6. Instituto de Ensaio de Materiais;
7. Instituto de Química e Eletroquímica;
8. Instituto de Metalurgia;
9. Instituto de Nutrição;
10. Instituto de Eletro-Radiologia;
11. Instituto de Biotipologia;
12. Instituto de Psicologia;
13. Instituto de Criminologia;
14. Instituto de Psiquiatria;
15. Instituto de História e Geografia;
16. Instituto de Organização Política e Econômica.

Vários desses institutos não existem, de fato e, embora a lei especifique que devem ser criados, muitos não o são. É prevista ainda a criação do Hospital das Clínicas e do Colégio Universitário, destinado ao ensino secundário, bem como a incorporação da Escola de Enfermagem Anna Nery - todos considerados órgãos complementares. Finalmente, estabelece ainda a lei, como meta, a criação de uma Cidade Universitária, cuja construção, no entanto, só tem início em 1949, e cuja inauguração só ocorre, de fato, em 1972.

Conforme a Lei, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade Nacional de Educação e a Faculdade Nacional de Política e Economia, ora instituídas, ministrarão os Cursos de Filosofia, de Ciências, de Letras, de Educação, de Política e de Economia, os quais, regulados em lei, passarão a substituir os cursos de que tratam o Decreto nº 19.852.

Um dado interessante e presente na Lei é o Artigo 10, parágrafo único que destina à Universidade do Brasil uma área de dois milhões e trezentos mil metros quadrados, compreendendo os bairros de São Cristóvão, Vila Isabel e onde, atualmente, está localizada a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.⁴⁵

Em 1935, a experiência inovadora da Universidade do Distrito Federal, idealizada por Anísio Teixeira e instituída por decreto municipal, seria a fonte em cujas idéias floresceu o projeto de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, criada exatamente no ano em que deixa de existir a Universidade

⁴⁵ Parágrafo Único: o terreno destinado à universidade do Brasil terá a área de dois milhões e trezentos mil metros quadrados e se achará compreendido dentro das seguintes confrontações: Quinta da Boa Vista, Rua da Quinta, Praça Vicente Neiva (Largo da Cancela), Rua São Luiz Gonzaga, Largo do pedregulho, RU Ana Néri, Rua Visconde de Niterói, Viaduto da Mangueira, RU Oito de Dezembro, Rua São Francisco Xavier, Rua Conselheiro Olegário, Rua Derbi Club, Avenida Maracanã, Viaduto São Cristóvão e Avenida Bartolomeu de Gusmão (Fávero, 2000, p.172).

do Distrito Federal. A FNFi foi, no plano legal e de fato, a sua herdeira, sendo-lhe transferidos, por decreto presidencial de 1939, os cursos da UDF.

Mas foi somente em 17 de dezembro de 1945 que a UFRJ conquistou sua autonomia administrativa, financeira e didática. Finalmente, no ano de 1965, a Lei nº 4.831, de 5 de novembro, de autoria do general Castelo Branco, determinou nova mudança na denominação da instituição, que passou a chamar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro, nome que manteve até o último dia 30 de novembro de 2000 quando recuperou na Justiça o direito a utilizar o nome Universidade do Brasil.

Atualmente a UFRJ mantém atividades em seus campi da Ilha da Cidade Universitária e da Praia Vermelha e em algumas localizações isoladas, como é o caso do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais /IFCS, da Faculdade de Direito e da Escola de Música (Centro); da Maternidade-Escola (Laranjeiras); do Observatório do Valongo (Saúde); do Museu Nacional (Quinta da Boa Vista) e dos oito Hospitais Universitários, além da Casa da Ciência, que funciona em Botafogo.

A Ilha da Cidade Universitária possui um conjunto de edificações que congregam 60 unidades acadêmicas e instituições afins conveniadas, além de setores técnicos, esportivos e administrativos da Universidade do Brasil. A malha urbana e os complexos arquitetônicos da cidade universitária - por onde circulam diariamente cerca de 60 mil pessoas ocupam 30% do território atual da Ilha.

Visando enriquecer ainda mais a Cidade Universitária com instituições científicas e culturais, complementando ou integrando as próprias atividades da Universidade, convênios de cessão de uso de áreas do terreno trouxeram para o campus importantes instituições, como é o caso do Instituto de Engenharia Nuclear da CNEN (Comissão Nacional de Energia Nuclear), do Centro de Pesquisas e Desenvolvimento da Petrobrás

(CENPES), do Centro de Pesquisas da Eletrobrás (CEPEL) e do Centro de Tecnologia Mineral (CETEM), órgão ligado ao Ministério das Minas e Energia.

Outras mudanças significativas também vêm ocorrendo desde então. A instalação de modernos laboratórios e salas de informática convivem com as precárias condições dos sanitários e das instalações elétricas e hidráulicas, tanto no campus do Fundão como no da Praia Vermelha e no IFCS. Convivem com agências bancárias e caixas eletrônicas que trazem facilidade para as pessoas, mas acabam por contribuir com a falta de segurança, especialmente no campus do Fundão. Cantinas, trailers e quiosques de alimentação também dividem de forma democrática o espaço e a atenção de alunos, professores e funcionários dos campi.

A Faculdade de Educação, situada no segundo andar de um belíssimo e centenário prédio, divide espaço com a Escola de Comunicação da UFRJ, esta última localizada no primeiro andar. É comum ouvirmos de pessoas que lá caminham pela primeira vez relatos de que se perderam por seus corredores tão parecidos. No mesmo campus da Praia Vermelha funciona a pós-graduação em Educação além dos cursos de Psicologia, Serviço Social, Economia, Ciências Contábeis, onde também está localizada uma piscina que abriga aulas de natação e hidroginástica para a comunidade, ministrada por alunos do curso de Educação Física.

Conforme apontado por Botelho (op.cit.), “os grandes centros agregam diferentes áreas de conhecimento por afinidades históricas e também por questões políticas e institucionais. A distribuição dos diferentes institutos, freqüentados pelos alunos de licenciatura em diferentes campi constitui expressão dessa dinâmica”(p.75).

Dados de 2006 atestam o seguinte perfil da UFRJ⁴⁶

Unidades de ensino	28
Cursos de Graduação	145 (presenciais) 2 (à distância)
Vestibular / vagas	6.615
Alunos ingressos	8.216
Alunos formados na graduação	4.105
Cursos de Mestrado	85
Cursos de Doutorado	74
Dissertações de Mestrado	1.456
Teses de Doutorado	721
Bolsas de Mestrado/2006	609
Bolsas de Doutorado/2006	615
Bolsas de Graduação	5.168
Servidores Docentes	3.156
Servidores Técnico-Administrativos	8.491
Estudantes Estrangeiros	277
Estudantes de Graduação	33.313
Estudantes de Pós-Graduação (stricto sensu)	9.594
Estudantes de Pós-Graduação (lato sensu)	4.769
Projetos de Extensão	400
Laboratórios em atividade	930
Bibliotecas em atividade	43
Acervo Bibliográfico	4.337.876
Editora: Títulos Publicados	222
Edtora: Títulos Ativos	103
Edtora: Títulos Esgotados	119
Novos títulos por ano	18

Em relação às bolsas oferecidas pela UFRJ, percebemos, conforme ilustra a tabela a seguir, a distribuição dos recursos concedidos pela Pró-Reitoria de graduação. Existem dois tipos de bolsa: as Bolsas de Assistência que incluem alojamento, Bolsa Auxílio e Bolsa Apoio, que foram concedidas a 2004 estudantes no ano de 2006; e as Bolsas acadêmicas – Monitoria; Iniciação Artística e Cultural; Laboratório de Informática de Graduação e Programa de Educação Tutorial que foram concedidas a 1348 graduandos

⁴⁶ Dados disponíveis em www.ufrj.br/pr/conteudo. Capturados em novembro de 2007.

no ano passado, totalizando 3352 alunos de graduação contemplados com algum tipo de auxílio financeiro no valor aproximado de R\$ 300,00 (trezentos reais). Esse quantitativo atinge pouco mais de 10% do corpo discente da graduação. Percebemos pela tabela um esforço considerável da instituição na ampliação da oferta de bolsas pela Pró-Reitoria de Graduação nos últimos quatro anos.

BOLSAS CONCEDIDAS PELA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO				
Bolsas de assistência	2003	2004	2005	2006
Auxílio-Manutenção (Alojamento)	0	504	504	504
Bolsa Auxílio	250	500	750	1000
Bolsa Apoio	504	250	500	500
Bolsas acadêmicas	2003	2004	2005	2006
Monitoria	0	600	1000	1000
Iniciação Artística e Cultural	0	150	200	200
Lab. de Informática de Graduação	0	0	100	100
Programa de Educação Tutorial	33	33	48	48

Valor mensal das bolsas: R\$ 300,00

Tabela 4

Fonte: www.pr1.ufrj.dados

Em recente pesquisa⁴⁷ sobre a origem dos estudantes da UFRJ, constatou-se que, apesar de mais de 90% dos alunos da UFRJ serem das classes média ou alta, há um aumento do ingresso dos estudantes das classes populares nesta universidade no período de 1997 a 2005. A relevância dos programas de Bolsas concedidos pela UFRJ permite aos alunos oriundos das classes populares algo previsto na LDB 9.394/96, que se traduz na possibilidade de permanência dos estudantes nos bancos escolares.

⁴⁷ Pesquisa Perfil Social Básico dos Estudantes da UFRJ, coordenada pela Professora Carmen Teresa Gabriel: Projeto Conexão de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares, executado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

O questionário da pesquisa foi respondido por 25.702 alunos, dos quais 25.266 questionários foram aproveitados, o que corresponde a 80% do total de ativos da UFRJ. Aproximadamente 8% constituem o universo de estudantes universitários de origem popular. A maior parte dos universitários são de cor branca (69,2%); 53,4% disseram morar em bairros de classe média e 55,3% cursaram o ensino médio em escola particular.

Fávero e Lima (op.cit.) apontam que, conforme informação divulgada pelo CNPq referente ao ano de 2004, a UFRJ aparece em segundo lugar entre as instituições que produzem pesquisas no país, abrangendo 963 grupos de 3.130 linhas de pesquisas, que envolvem 4.584 pesquisadores, 5.682 estudantes e 977 técnicos. No que se refere à FE, conforme informação fornecida pela Professora Ana Maria Cavaliere, coordenadora do Programa de Pós Graduação e Educação, mais de 1000 trabalhos, entre dissertações e teses, já foram defendidos no Programa.⁴⁸

6.2 Territórios contestados de formação pedagógica dos licenciandos: a Faculdade de Educação e os cursos de origem

A Faculdade de Educação, unidade integrante do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, originou-se da Faculdade Nacional de Filosofia – criada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, posteriormente denominada Faculdade de Filosofia, pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 -, da qual se desdobrou em 11 de julho de 1968, por força do Decreto nº 60.455, de 13 de março de 1967. Tem por finalidade a formação de professores, especialistas e pesquisadores em Educação e outros profissionais desse âmbito, bem como o desenvolvimento de estudos

⁴⁸ Essa informação foi dada aos alunos do Programa durante o XVIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste em maio de 2007 e encontra-se disponível no endereço eletrônico da FE.

e investigações sistemáticas que contribuam para o aprimoramento da realidade educacional brasileira.

Segundo Mendonça (op.cit), a criação das faculdades de educação com a Reforma Universitária não trouxe melhorias significativas para os cursos de formação de professores. Pelo contrário, afirma a autora, “entendida com freqüência como escola residual (a que “sobrou” do desmembramento da faculdade de filosofia), a nova instituição sofreu um processo de expansão ainda mais acelerado e indiscriminado que as escolas de filosofia, o que gerou maior desqualificação dos cursos de licenciatura” (p.17).

Monteiro (2005) afirma que, no Brasil, as faculdades de educação foram criadas no século XX em contextos que reconheciam a importância dos conhecimentos pedagógicos na formação dos professores (p.155). Ainda hoje, muitas concentram a oferta das disciplinas da formação pedagógica para os alunos concluintes de cursos de bacharelado em áreas afins às disciplinas escolares ensinadas na educação básica (trata-se do modelo conhecido como 3+1, três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica para concluir a licenciatura).

Para a autora, “esse modelo de formação, no entanto, implica uma ambigüidade que, no fundo, expressa disputas sobre o território da formação: a quem compete formar os professores afinal? Às faculdades específicas ou às faculdades de educação?” (p.156). Para Monteiro (ibid), esta formação é um “território contestado”, não havendo ainda um consenso claro sobre qual instituição deve se responsabilizar por ela. Há vinte anos, Candau (1988) não utilizava o termo território, mas falava na indefinição de “jurisdição”, ou seja, quem é responsável por quê.

Essa questão também já havia sido apontada por Carvalho e Viana há quase duas décadas quando, ao examinarem o tema a quem cabe a licenciatura, ressaltaram os vários

problemas que se apresentam para que haja a formação multidisciplinar de um professor-docente, sendo que os autores destacam entre os mais importantes, a questão de os institutos de conteúdos específicos e faculdades de educação não assumirem a co-responsabilidade nas estruturas curriculares (UNIMEP,1988, p.154).

Atualmente, a FE da UFRJ oferece o curso de Pedagogia, os programas de Pós-graduação em educação *lato e scripto senso*, cursos de extensão e responsabiliza-se pela formação pedagógica de alunos oriundos de vários cursos de licenciatura

A formação dos licenciandos é oferecida pela FE em diferentes espaços da UFRJ como a Praia Vermelha, o IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e o Campus do Fundão, uma vez que a Unidade se utiliza de procedimentos “itinerantes”, isto é, oferece as disciplinas pedagógicas em diferentes espaços de modo a facilitar o deslocamento de seus alunos. Oferece, dessa maneira, as disciplinas pedagógicas obrigatórias para todas as licenciaturas, da Física à Biologia, passando pela Música, Letras, História, Geografia, Matemática, Filosofia, entre outros cursos.⁴⁹

Observamos, em uma abordagem exploratória como professora substituta da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus do Departamento de Administração Educacional da Faculdade de Educação, durante os anos de 2003 e 2004, que, ao oferecer a formação pedagógica para tantos cursos e um número elevado de alunos, encontramos, em sala de aula, discursos bem distintos acerca do papel da FE na formação dos alunos.

Guimarães (2005) destaca que todos os professores, sejam aqueles que vêm a si próprios como apenas formadores de bacharéis, ou como aqueles que se enxergam como formadores de professores, podem ser vistos como envolvidos no processo de formação

⁴⁹ A Faculdade de Educação oferece a formação pedagógica para as licenciaturas de quatro Centros, conforme Anexo B.

de novos professores. Para a autora, o espaço dedicado à educação não se restringe ao formal, às escolas propriamente ditas, mas é também a escola. Logo, tanto os bacharéis necessitam mergulhar no campo educativo, como os licenciados necessitam mergulhar intensamente no campo das especificidades relativas aos conhecimentos disciplinares. Essa questão aponta para o fato de que ambos os territórios precisam se responsabilizar pela formação dos futuros professores, assumindo um diálogo que evite o divórcio entre as faculdades de educação e os cursos de origem. Essa separação acaba, como afirma Ayres (2005), “fazendo com que os cursos de licenciatura não pertençam organicamente a nenhuma das duas unidades, tendo ficado abandonados no interior das universidades, constituindo-se em um patinho feio que ninguém queria verdadeiramente assumir” (p.188).

A necessidade de problematização sobre os territórios de formação dos licenciandos, como afirmado por Veiga (2003), diz respeito ao desvinculamento do bacharelado da licenciatura. Essa indefinição entre as faculdades de educação e institutos de origem acaba ferindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, elementos essenciais para a formação de licenciandos. Conforme a autora, é preciso refletir sobre essa relação orgânica, em que se processa a formação de professores e em que também se produz conhecimento sobre as especificidades, promovendo a interdisciplinaridade entre os diferentes saberes de formação.

As disciplinas pedagógicas chegam a reunir em uma mesma turma mais de sessenta alunos de diferentes cursos (lecionamos para turmas com mais de 75 alunos). Conforme afirma Botelho (op.cit), o número de matrículas ativas em 2002 era de cerca de 2.800 e esse quantitativo chegou à casa dos 3.500 alunos nos turnos diurno e noturno em 2004 (p.20).

Dentre as disciplinas de formação pedagógica obrigatórias oferecidas pela FE aos seus licenciandos encontramos: Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, Psicologia da Educação I, Didática geral, Psicologia da Educação II, Didática Especial I, Didática Especial II, Fundamentos Filosóficos da Educação e Sociologia da Educação⁵⁰. A prática de ensino é um requisito Curricular Suplementar em que o aluno estará inscrito para realização do Estágio Curricular durante três semestres, com possibilidade de conclusão de dois semestres. O perfil geral dos alunos que encontramos nas salas de aula se constitui por alunos de bacharelado que faziam a complementação pedagógica e por alunos que ingressaram diretamente nos cursos de licenciatura através de Vestibular.

Botelho (íbid) aponta que a UFRJ vem expandindo seus cursos de licenciatura a partir, principalmente, de 1993.1, quando foram criados os primeiros cursos noturnos, nos quais, em 2002, estimava-se um contingente de cerca de 1.200 matrículas ativas, contra cerca de 1.600 matrículas nos cursos diurnos.

Santos (2003) aponta que estudos no campo da formação docente têm mostrado que muitos professores e professoras se identificam mais com seu campo específico de conhecimento do que com o magistério. Segundo a autora, docentes que atuam na educação básica, quando questionados sobre sua profissão, identificam-se como geógrafos, historiadores, físicos ou matemáticos. Certamente uma das prováveis causas para esse fato é a questão da desvalorização do trabalho docente e a perda de prestígio da profissão. No entanto, afirma a autora, é preciso lembrar que muitos desses professores consideram o magistério como uma atividade provisória enquanto não conseguem colocação no mercado de trabalho como bacharéis.

⁵⁰ As ementas encontram-se no Anexo A. Informações capturadas no endereço eletrônico da Faculdade de Educação da UFRJ: www.educacao.ufrj.br.

Para reverter esse quadro, entre outras ações, é necessário que os professores que atuam nos cursos de origem e nas faculdades de educação e que são formadores de novos professores assumam conjuntamente essa responsabilidade; que as faculdades de educação estejam próximas das realidades da escola brasileira e sua diversidade, para que os licenciandos não vejam a docência como uma tarefa, um bico ou uma atividade transitória e passageira, mas como um trabalho e uma profissão.

A discussão acerca dos cursos de formação de professores oferecidos pelas Universidades no âmbito do município do Rio de Janeiro já fora objeto de estudos e pesquisas. Souza e Ferreira (2000), após analisar a estrutura e o funcionamento dos cursos de formação de docentes da UERJ, UFF, UNIRIO, PUC-RJ e UFRRJ pontuaram esse como “um dos maiores dilemas presentes em praticamente todas as discussões que vêm sendo travadas hoje sobre as perspectivas da formação de professores no Brasil” (p.22). Segundo os autores, apesar dessa “tarefa” ser coordenada, em praticamente todas as instituições, pelas Unidades de Educação, percebem-se diferenças significativas quanto ao grau de autonomia que essas unidades possuem em cada uma das cinco instituições pesquisadas.

Enquanto na UFF, a Faculdade de Educação figura como um “balcão de atendimento” para as unidades dos conteúdos específicos, a UERJ “presta um serviço” às outras unidades (p.23). Excetuando a PUC-RJ, todas as instituições pesquisadas pelos autores explicitaram insatisfação quanto à ausência de uma real articulação entre as disciplinas que compõem a formação de professores e que a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as específicas tende a produzir sérias distorções na formação do professor.

6.3 De olho no presente: os cursos de licenciatura na UFRJ e a Comissão Permanente de Licenciatura

Em sessão no dia 11 de maio de 1994, o Conselho de Ensino de Graduação baixou a Resolução CEG 2/94 que estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de licenciatura da Universidade.

Dentre seus artigos, destacamos:

Art. 1º Os cursos de formação de professores estruturar-se-ão academicamente de acordo com os seguintes princípios:

- I. Os cursos de formação de professores são cursos profissionalizantes que devem fornecer os requisitos mínimos para o exercício da profissão docente, proporcionando ao futuro professor meios para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e atitudes que o capacitem a atuar como agente de formação de cidadania.
- II. Os cursos de formação de professores, quer por imposições legais ou quer pela estrutura de funcionamento da UFRJ, devem envolver a participação simultânea de departamentos de diferentes unidades e centros universitários, assim como do CAp.
- III. Os diversos setores que participam do processo de formação de professores devem atuar sobre os licenciandos de forma co-responsável, interdisciplinar e concomitante.

Art.4º Os cursos de licenciatura da UFRJ deverão estruturar-se da seguinte forma:

- I. Os cursos de licenciatura estarão obrigatoriamente subordinados a uma Comissão Permanente de Licenciatura a ser criada pelo CEG, que terá a responsabilidade pela definição das diretrizes para a formação do educador da UFRJ.
- II. Os cursos de licenciatura de um mesmo centro universitário deverão integrar uma coordenação Setorial de Curso – CSC, que deverá estabelecer o perfil do licenciado no respectivo campo de formação de professores no âmbito do centro, refletindo os objetivos institucionais para o educador formado na UFRJ.
- III. Cada curso de licenciatura terá uma Coordenação de Curso de Licenciatura – CCL própria, responsável pelo desempenho acadêmico do curso e com poderes executivos.

Art. 10º Cada Coordenação Setorial de Curso – CSC deverá definir objetivos específicos e propor uma estrutura curricular e modelos de ensino, que garantam a observância dos princípios estabelecidos no art. 1º.

Parágrafo único. Esta estrutura e modelos de ensino devem:

- I. Integrar as diversas áreas de competência da UFRJ que participam do processo de formação de professores, fazendo com que todas atuem diretamente, co-responsavelmente, interdisciplinarmente e concomitantemente sobre os licenciandos.

A partir da leitura das propostas da Resolução do CEG, podemos inferir que há mais de uma década a UFRJ delineou uma proposta de formação de professores e perfil de egressos dos seus cursos de licenciatura. Gostaríamos de destacar no Art.1º, Inciso I, a utilização do termo profissão docente e ainda, como determinado na Resolução, a criação formal da Comissão Permanente de Licenciatura, nove anos depois, estipulada pela resolução CEG nº 07/2003.

O Conselho de Ensino de Graduação, em Sessão Ordinária de 10 de setembro de 2003, no uso de suas atribuições, resolve:

Baixar as seguintes normas para a criação e funcionamento da Comissão Permanente de Licenciatura do CEG.

Título I – Da finalidade e composição

Artigo 1º - A Comissão permanente de Licenciatura, órgão do Conselho de Ensino de Graduação e ao qual estão subordinados todos os cursos de Licenciatura da UFRJ, criada por força do Artigo 4º da Resolução 02/94 do CEG, tem por finalidade, no que se refere aos cursos de Licenciatura na UFRJ:

1. propor diretrizes didático-pedagógicas para a sua realização;
2. coordenar a sua realização; e
3. oferecer assessoramento ao CEG para as decisões referentes a eles;

Artigo 2º - A Comissão de Licenciatura será composta pelos seguintes membros:

1. um Presidente, indicado pelo presidente do CEG, dentre os membros do referido colegiado;
2. um representante da Faculdade de Educação, indicado, junto com seu suplente, pela Congregação da unidade;
3. um representante do Colégio de Aplicação, indicado, junto com seu suplente, pelo Conselho pedagógico;
4. um representante de cada centro em que haja curso de Licenciatura, indicado, junto com seu suplente, pelo Conselho de Centro;
5. um representante dos servidores técnico-administrativos, indicado, junto com seu suplente, pelo CEG; e
6. um representante dos estudantes de Licenciatura, indicado, junto com seu suplente, pelo Diretório Central dos Estudantes.

O mandato de todos os membros foi definido, inicialmente, para um período de 3 anos sendo a periodicidade de reuniões da Comissão a cada quinze dias. Esses dois itens foram modificados pela resolução CEG 04/2006 na Sessão Ordinária de 12 de julho de 2006, que alterou o mandato de todos os membros para o prazo de dois anos, permitida a

recondução, e mudou a periodicidade das reuniões para uma vez por mês, estabelecido o quorum mínimo para início dos trabalhos e para deliberação de cinco membros.

Nos últimos quinze anos, em uma tentativa de dar novo perfil às licenciaturas, fugir do tradicional modelo 3+1 e objetivando ampliar o acesso ao ensino universitário, principalmente no turno da noite, a UFRJ instituiu novos cursos de licenciatura, como é o caso dos cursos de licenciatura em física, química, matemática e biologia. Esses cursos funcionam no turno da noite e são escolhidos pelo aluno já no exame de acesso à universidade, via vestibular, não se configurando, a priori, em cursos de bacharelado com uma escolha tardia pelas seis disciplinas pedagógicas mais a prática de ensino ao final da graduação.

Em 1992, os institutos da Matemática, Física e Química da Universidade encaminharam ao Conselho de Ensino e Graduação - CEG propostas de criação dos respectivos cursos de licenciatura noturnos que tiveram pareceres favoráveis dos Conselheiros.

A matriz curricular do curso noturno de Licenciatura em matemática⁵¹ apresenta algumas novidades. Contabilizamos oito disciplinas pedagógicas, além da prática de ensino. As disciplinas estão distribuídas da seguinte forma: no segundo período Fundamentos Sociológicos da Educação; no terceiro período, Psicologia da Educação; no quarto período, Filosofia da Educação no mundo ocidental; no 5º período, Didática. No sexto período estão duas disciplinas, Didática da Matemática I e Matemática na Escola, esta última uma novidade. No sétimo período, Educação Brasileira (nova nomenclatura para Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus); didática da matemática II e o

⁵¹ Disponível em www.im.ufrj.br/licenciatura/Grade2007/Noturno.htm. Capturado em 20 de maio de 2007.

início de três disciplinas de Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. O atual currículo foi aprovado em outubro de 2005 e o curso é integralizado em 9 semestres.

Apesar das mudanças propostas pelo currículo, as disciplinas pedagógicas cursadas pelos alunos são as oferecidas pela FE a todos os licenciandos, o que acaba por levar aos mesmos problemas relatados pelos alunos participantes da pesquisa. A mudança no perfil do curso não englobou a mudança no perfil das disciplinas pedagógicas.

Em relação aos cursos de Física, Química e Biologia as alterações na constituição das matrizes curriculares para esses novos cursos de licenciatura não se configuraram. As disciplinas de formação pedagógica continuam engessadas no final do curso, a partir do 4º período nos cursos de Física e de Química noturnos e a partir do 7º período no curso de Biologia. Isso significa que, mesmo na proposta da UFRJ de formar professores em um curso que é destinado somente a isso, as disciplinas que problematizam as teorias pedagógicas, a prática de ensino e a formação para a docência continuam aparecendo como um apêndice.

Na busca por informações sobre o papel da CPL, conversamos com a professora e atual diretora da FE, Prof^a. Dr^a. Ana Monteiro, que na época da entrevista era coordenadora de licenciaturas e membro da Comissão desde 2004.⁵² Segundo Monteiro, a CPL é uma comissão de assessoramento ao Conselho de Ensino e Graduação (CEG), constituída por representantes dos Centros que possuem cursos de licenciatura (CCS; CCMN; CFCH; CLA), sendo que o presidente da CPL, escolhido entre os conselheiros do CEG, é indicado pelo Pró-Reitor de graduação, que é também presidente do CEG. A CPL conta ainda com representantes do CAP e da FE. Desde que foi instituída, a CPL não apresentou uma atuação constante e as comissões setoriais e de cursos previstas na

⁵² A entrevista com a Professora Ana Monteiro foi realizada no dia 11 de maio de 2007 nas dependências da Faculdade de Educação da UFRJ.

resolução 2/94 não chegaram a ser instituídas, o que facilitaria as decisões tomadas pela CPL e a disseminação dessas informações até os cursos. Desde 2004, sob a presidência do professor Marcelo Correa e Castro, então diretor da faculdade de Educação, passou a funcionar de forma regular e a agir de forma mais ativa no processo de reforma dos cursos de licenciatura. Mesmo assim, o intercâmbio entre a FE, os centros e os cursos depende ainda da disponibilidade de seus interlocutores, isto é, coordenadores de cursos, membros dos Centros que participam da CPL e Faculdade de Educação.

Monteiro destaca que os encontros da CPL acontecem uma vez por mês, no entanto são muitas as dificuldades que envolvem alguns centros, especialmente os que ainda trabalham com o modelo 3+1. Os outros cursos, principalmente do CCMN, que já implementaram licenciaturas noturnas, têm mantido um intercâmbio de forma mais sistemática.

Após as resoluções do CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002, os cursos de licenciatura do país tiveram que se adaptar à nova realidade, especialmente no que diz respeito às 400 horas de prática como componente curricular. Muitos cursos de licenciatura da UFRJ cobraram da FE uma posição em relação a esse novo contexto. Outros, como no caso da licenciatura em Música, elaboraram projetos pedagógicos de curso, antecipando-se a uma proposta elaborada pela FE e seus professores.

Essa proposta de reforma da formação pedagógica foi elaborada posteriormente, entre 2002 e 2006, pela FE de modo integrado pelos departamentos de didática, administração educacional e fundamentos da educação e, em 2004, encaminhada para discussão nos cursos de licenciatura. Previa a manutenção das disciplinas pedagógicas, transformando Psicologia da Educação em uma única disciplina (antes eram duas) e garantindo as 400 horas de prática de ensino sob responsabilidade da FE. Foi feita a

proposta de criação de uma disciplina optativa sobre profissão docente que até o momento não foi oferecida. Essas cinco disciplinas pedagógicas agora são as mesmas do curso de pedagogia, o que libera os alunos da exigência burocrática de solicitar a equivalência. Nos cursos, as disciplinas pedagógicas não se concentram mais no final da graduação, encontrando-se mais espalhadas ao longo da formação do aluno.

Em relação à posição itinerante da FE, Monteiro afirmou que geraram-se conflitos entre o corpo docente, uma vez que alguns professores defendem a manutenção do território da FE. Com a oferta das disciplinas pedagógicas em outros territórios, esses professores acreditam que há uma perda pela falta de imersão dos alunos no caldo cultural da educação - experiência que poderia ser vivenciada caso as disciplinas pedagógicas fossem oferecidas somente no território da FE. Mencionam ainda os riscos das disciplinas pedagógicas mergulharem na aplicabilidade do ensino, perdendo a discussão mais ampla do campo educacional. No entanto, percebemos que esse posicionamento vai de encontro às falas dos alunos participantes da pesquisa, que se queixam dos gastos com o deslocamento até a Praia Vermelha. Outro ponto importante ressaltado por Monteiro e comprovado empiricamente pelas pesquisas do MEC/INEP e mesmo pelo projeto Conexão de Saberes é que os alunos das licenciaturas são, cada vez mais, pertencentes a classes econômicas menos favorecidas e que moram distantes da zona sul da cidade – onde se localiza a FE.

Atualmente, finaliza Monteiro, o diálogo entre a CPL e os cursos de origem tem sido excelente. Foi elaborada e aprovada em abril de 2006 pela CPL uma nova proposta da participação da FE para as licenciaturas na UFRJ, apresentada a seguir e que está sendo encaminhada às unidades como contribuição para revisão curricular.

A necessidade de se pensar em uma proposta com diretrizes comuns para as licenciaturas da UFRJ, na qual cada curso tenha seu projeto pedagógico próprio, adequado às suas realidades e contextos, encontra resistências por parte de cursos que se enraizaram como bacharelado e continuam acreditando que a licenciatura é somente um apêndice da formação do aluno. A quebra dessa resistência precisará passar por uma reforma não só curricular ou legal, mas de pensamento dos formadores de professores, dos coordenadores e diretores de graduação desses cursos.

Esse caminho poderá ser trilhado a partir de argumentos capazes de persuadir os interlocutores da necessidade de se entender a docência como uma profissão, com saberes específicos. Passa ainda pelo entendimento de que os conteúdos disciplinares são fundamentais para que se forme um bom professor, mas que a universidade não será capaz de ensinar todo o conteúdo de história, geografia, matemática, química ou biologia a seus graduandos. O domínio desses conteúdos é fundamental, mas não é suficiente. É que a FE, através das disciplinas pedagógicas, irá ensinar os alunos a investigar quais autores trabalham com esses conteúdos, qual o discurso legitimado pelo auditório nesse momento sobre essa disciplina, quais os conhecimentos confiáveis sobre esse tema. Ensinar o aluno a aprender, a investigar e, a partir da pesquisa sobre o conteúdo, preparar seu plano de disciplina, plano de aula e sua metodologia de trabalho.

6.4 Uma nova proposta: projeto pedagógico da formação pedagógica dos cursos de licenciatura da UFRJ - reforma curricular 2006

Em onze de abril de 2006 foi aprovada na Congregação da Faculdade de Educação da UFRJ a proposta de um novo projeto de formação pedagógica para os cursos de licenciatura da UFRJ. Conforme relatado na apresentação do documento, a UFRJ já vem,

desde 1994, realizando um movimento para criar cursos de licenciatura cujos currículos contemplem as novas demandas desta formação. É consenso na área de formação de professores que a organização curricular, no modelo que ficou conhecido como "3+1", não viabiliza uma formação que prepare o professor para enfrentar os desafios presentes na educação escolar.

Neste sentido, atendendo às Resoluções 01 e 02/2002 do CNE, a Faculdade de Educação apresenta sua proposta para a reformulação do currículo da formação pedagógica, que busca viabilizar uma integração orgânica com as disciplinas do curso de formação específica e com o estágio curricular supervisionado, atendendo às exigências legais. Transcrevemos a seguir a nova proposta de formação pedagógica dos licenciandos da UFRJ. Lembremos das dificuldades e obstáculos que constituem ao longo das discussões envolvendo diferentes territórios. Em processos democráticos, com extensas negociações, chegar a um consenso não é tarefa das mais fáceis. Ainda mais se tratando de legitimar os diferentes contextos de influência e a perda ou aumento de prestígio das diferentes áreas disciplinares e de currículo.

Conforme o projeto, é desejável que um curso de licenciatura desenvolva discussões teóricas e práticas, bem como formação específica e formação pedagógica, desde o primeiro período. Isso não significa aligeirar a formação teórica ou estabelecer uma supervalorização da prática como *locus* da formação docente. Não cabe inter-relacionar teoria e prática como se fossem duas atividades distintas.

Para o desenvolvimento dessa formação, os oradores entendem que se exige uma co-responsabilidade entre a Faculdade de Educação e os institutos na construção do currículo dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, o projeto apresentado se refere ao conjunto de disciplinas e atividades práticas que são de responsabilidade da Faculdade de

Educação, constituindo o que se convencionou chamar “formação pedagógica dos cursos de licenciatura”.

Nesse projeto, a Faculdade de Educação, juntamente com o Colégio de Aplicação, ou outro campo de estágio, ficam responsáveis por 820 horas. A unidade de formação nos conteúdos específicos, por 1780 horas. As atividades acadêmico científico culturais - 200 horas - serão supervisionadas pela Coordenação do curso. A carga horária de 2800 horas é compreendida como "mínimo" que pode ser ampliado de acordo com as necessidades dos diferentes cursos.

O texto lança a proposta de que o ingresso, realizado através do vestibular, possa ser feito diretamente para o curso de licenciatura ou através de entrada única comum para bacharelado e licenciatura. Neste caso, o aluno fará a opção para licenciatura ou bacharelado após o término do segundo período. Nestes dois períodos serão oferecidas disciplinas de fundamentação tanto para o bacharelado como para a licenciatura, de forma a subsidiar a opção do aluno. As disciplinas a serem oferecidas pela Faculdade de Educação serão: uma das obrigatórias e Profissão Docente, que integrará a Prática como componente curricular (2º período), e que poderá ser ministrada por qualquer um dos atuais três Departamentos da FE.

As disciplinas teóricas, com carga horária de 60 horas cada uma, são equivalentes às oferecidas no currículo do curso de Pedagogia, com exceção da Psicologia da Educação⁵³.

- **Psicologia da Educação** (substitui as disciplinas Psicologias da Educação I e II);
- **Educação Brasileira** (substitui a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus);

⁵³ A disciplina Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia, é oferecida como Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, com a carga horária de 120 horas.

- **Filosofia da Educação no mundo ocidental** (substitui a disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação);
- **Fundamentos Sociológicos da Educação** (substitui a disciplina Sociologia da Educação);
- **Didáticas de I e II** (substituem as Didáticas Especiais de...),
- **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de ,** desenvolvido concomitantemente com as Didáticas de I e II.

O estágio é realizado em três semestres, tendo início no 6º período, com carga horária de 100 horas para estudo da realidade educacional, juntamente com a Didática de I (30hs). No sétimo período, o aluno cursa a Didática deII (30 hs) e o segundo momento da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de com 150 horas. No oitavo período, as 150 horas de estágio são concluídas. A supervisão do estágio nas escolas e no Colégio de Aplicação é de responsabilidade do professor de Prática de Ensino. Os professores dos campos de estágio participam da orientação das atividades e da avaliação dos licenciandos.

Para a utilização das horas de prática como componente curricular, o projeto propõe disciplinas que propiciem a participação e vivência de atividades práticas referentes ao desenvolvimento do trabalho docente, e que incluam momentos para a discussão teórica do que for realizado, como prática reflexiva.

As disciplinas do curso de Pedagogia são incluídas no elenco das disciplinas eletivas que podem ser objeto de escolha pelos alunos.

Destacamos a seguir a matriz curricular das disciplinas pedagógicas que serão oferecidas pela Faculdade de Educação aos licenciandos:

FACULDADE DE EDUCAÇÃO	Carga horária	
	Teóricas	Práticas
Disciplinas		
Filosofia da Educação no mundo ocidental	60 h	
Fundamentos Sociológicos da Educação	60 h	
Psicologia da Educação	60 h	
Educação Brasileira	60 h	
Didática	60 h	
Didática de ... I e II (dois períodos) 30 h + 30h	60h	
Total:	360 h	
Atividades práticas:		
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de...		400 h
Disciplinas de prática como componente curricular (não coincidentes com as horas de estágio)		60h
Total:		460 h
Carga horária total da FE : 360 h + 460h		820 h
Institutos – formação específica (mínimo)	Carga horária	
Disciplinas teóricas de formação nos conteúdos específicos	1440h	
Atividades da prática como componente curricular		340 h
Total		1780h
Atividades acadêmico-científico-culturais		200 h
CARGA HORÁRIA TEÓRICA: 1440H + 360H = 1800 H		
CARGA HORÁRIA PRÁTICA: 340H+ 60H + 400H+ 200H = 1000H		
INSTITUTO ESPECÍFICO + FE + ESTÁGIO SUPERVISIONADO + ACC 1780H + 420H + 400H + 200H= 2800H		

As disciplinas e atividades práticas da formação pedagógica devem estar incluídas no currículo desde o primeiro período, de forma articulada com as disciplinas de conteúdo específico. As disciplinas que compõem a prática como componente curricular oferecem possibilidades de abordagem e discussão de aspectos específicos do ensino da disciplina de referência do curso, devem se articular com as dinâmicas vivenciadas na educação escolar como um todo, e devem estar imbricadas com as discussões teóricas realizadas no âmbito das disciplinas pedagógicas *stricto sensu*. Podem focar, também, situações que incluam dimensões extra-escolares de ensino e aprendizagem, tais como: visitas aos sindicatos, às secretarias de educação, projetos de educação em espaços não-formais, aos museus, às instituições de pesquisa de documentos relativos à educação, de trabalho junto aos movimentos sociais, para realização de investigação e análise supervisionada pelo professor de cada disciplina. Em síntese, são atividades que permitem o conhecimento e a interpretação de práticas educacionais escolares e não-escolares e/ou favorecem a pesquisa sobre educação.

O estágio curricular supervisionado está sob a responsabilidade da Faculdade de Educação e deverá estar articulado ao conjunto das atividades de prática de ensino, ambos oferecendo oportunidades e condições para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos teóricos e vivência de situações concretas, desenvolvidas com consciência e senso crítico, política e tecnicamente comprometidas com os contextos em que se realizam os processos de ensino e aprendizagem. Os contextos específicos para a realização do estágio supervisionado são as unidades escolares.

É importante assegurar que cada licenciando possa envolver-se, criar vínculos com o campo de estágio de forma que esse período seja um tempo denso e contínuo. É

preciso que o licenciando acompanhe a vida de uma ou mais turmas, por um período que corresponda ao calendário escolar, e que vivencie o maior número de experiências possíveis dentre aquelas que se desenvolvem no espaço da escola. Recomenda-se que haja pelo menos uma instituição básica e permanente ao longo do processo, e que se busque a diversificação dos espaços sem prejuízo desse aprofundamento.

7. A PESQUISA DE CAMPO

O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social (MINAYO, 2007, p.76).

7.1 Dados quantitativos da pesquisa de campo

Nossa intenção foi mapear os territórios de formação mais freqüentados pelos licenciandos: a Praia Vermelha nos turnos manhã e noite e o Fundão no turno da noite, de modo que pudéssemos contar com participantes de diferentes cursos, períodos letivos, idades e vivências. Foi realizada uma pesquisa, através da utilização de um questionário, com 126 alunos de doze cursos de licenciatura da UFRJ no período de 10 de novembro a 6 de dezembro de 2005, nos campi da Praia Vermelha (manhã e noite) e Fundão (noite).

Conforme a tabela 1, desse total de questionários, sessenta foram respondidos por alunos de três turmas da disciplina Sociologia da Educação no turno diurno da Praia Vermelha (P.Verm. - 47%), vinte e quatro foram respondidos por alunos do turno da noite na Praia Vermelha da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus (PV noite - 20%); vinte e nove foram respondidos por alunos do turno da noite das disciplinas de Psicologia da Educação I e II no Fundão (23%) e treze, por alunos do curso de Física durante um Encontro de Física (Enc.Física) no mês de novembro no Fundão (10%).

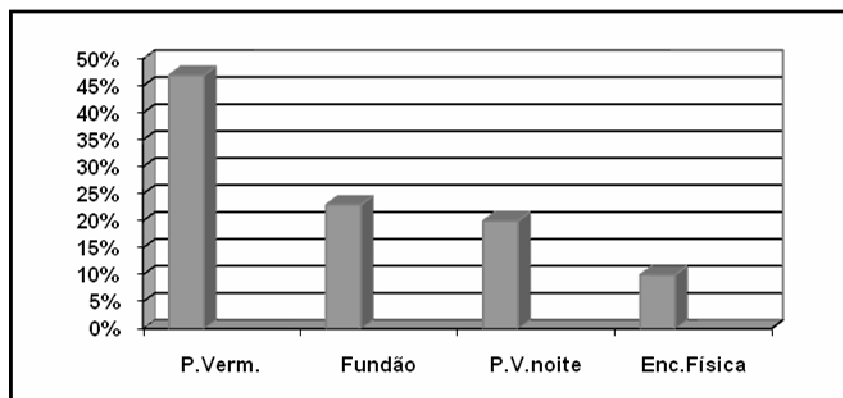


Tabela 5

A primeira parte do questionário visa descobrir dados gerais sobre sexo, idade e cursos que os alunos freqüentam na UFRJ. Após levantamento inicial dos questionários chegamos ao resultado que, do total de alunos que participaram do levantamento, cinqüenta e nove eram do sexo masculino e sessenta e sete do sexo feminino, conforme ilustra a tabela 2:

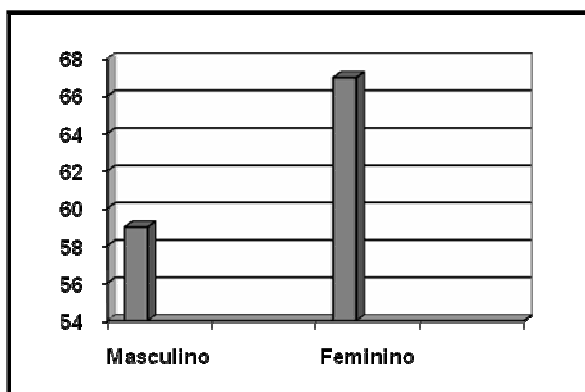


Tabela 6

Dentre as idades dos respondentes encontramos uma escala bem diversa, na qual o mais jovem tinha 19 anos e o mais velho 42 anos. A concentração de alunos entre 21 e 22 anos é bem expressiva, apontando para um grupo de professores em formação bem jovem, com a seguinte distribuição, ilustrada na tabela 3: 19 anos (5); 20 anos (6); 21 anos

(14); 22 anos (18); 23 anos (20); 24 anos (18); 25 anos (12); 26 a 30 anos (21); 31 a 35 anos(8); mais de 35 anos (3); havendo um aluno que não respondeu a essa questão.

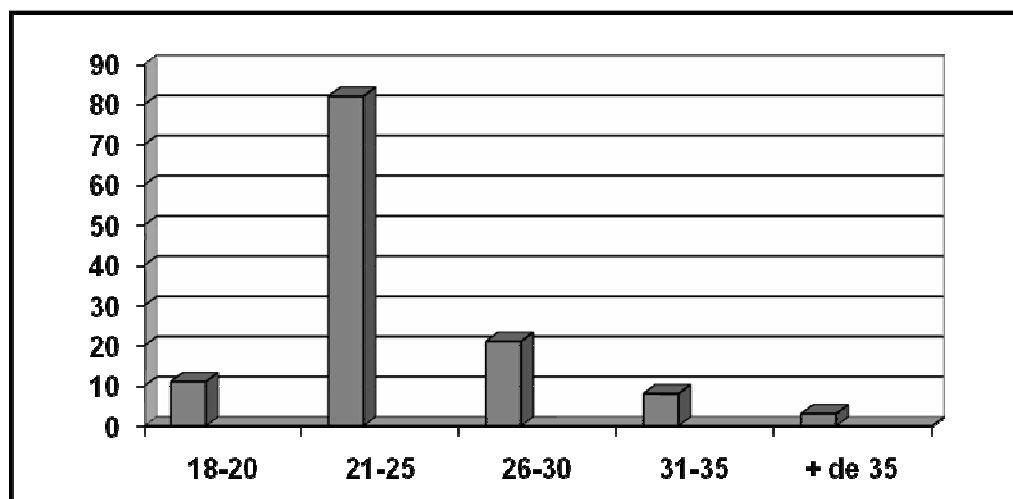


Tabela 7

Fechando essa parte inicial do questionário, a respeito das várias formações dos respondentes, encontramos doze diferentes cursos nas turmas que participaram do estudo. Letras foi o curso com maior número de alunos (38), sendo seguido por Física (20); Educação Física (21); Química (10); Geografia (8); História (7); Educação Artística (7); Música (5); Biologia (4); Ciências Sociais (3); Enfermagem (2) e Psicologia com apenas 1 aluno. As informações podem ser visualizadas na tabela 4, a seguir.

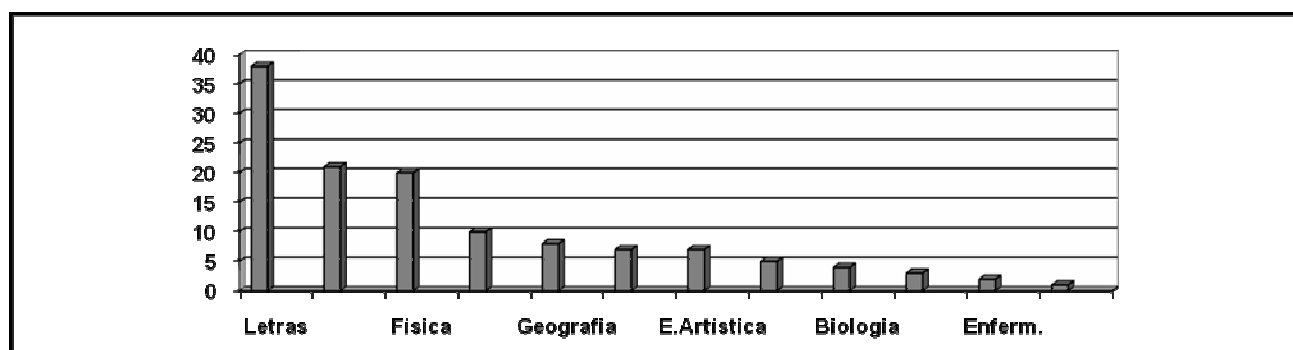


Tabela 8

No que diz respeito ainda aos dados quantitativos da pesquisa, em relação à questão II.4 sobre os territórios de formação pedagógica dos licenciandos, 47 alunos responderam que é de responsabilidade da FE da UFRJ a formação pedagógica de seus licenciandos (FE). No entanto, sessenta alunos acreditam que essa formação deveria ser oferecida pelo seu curso de origem, dentro do instituto que freqüentam na universidade desde seu ingresso. Doze alunos acreditam que ambos, tanto Faculdade de Educação como os cursos de origem dos alunos deveriam oferecer a formação em parceria e, finalmente, para dois alunos, tanto faz quem ofereça a formação pedagógica. Cinco alunos não responderam a essa questão, conforme os dados ilustrados na tabela 5:

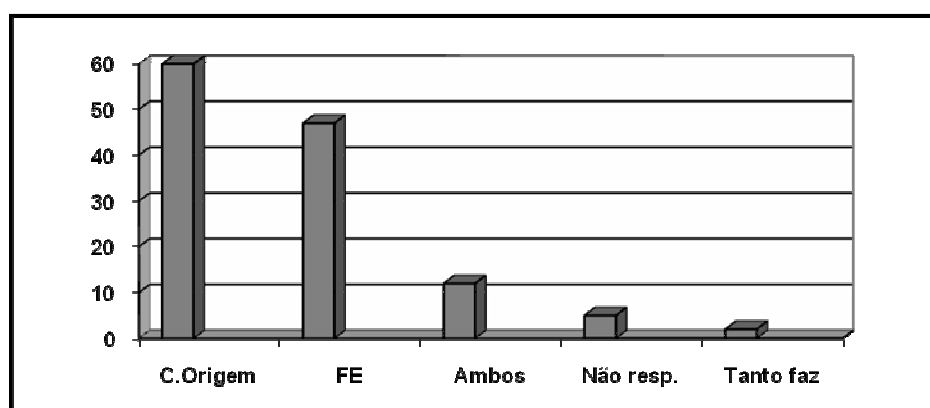


Tabela 9

Na questão seguinte, foi perguntado aos alunos se pretendem trabalhar como professor após o término do curso. A grande maioria respondeu positivamente a essa questão (113 alunos), confirmando suas expectativas de atuar no magistério após a conclusão do curso. Doze alunos disseram que não pretendem trabalhar como docentes e um aluno revelou ainda não saber a resposta a essa questão. A tabela seis ilustra esse item.

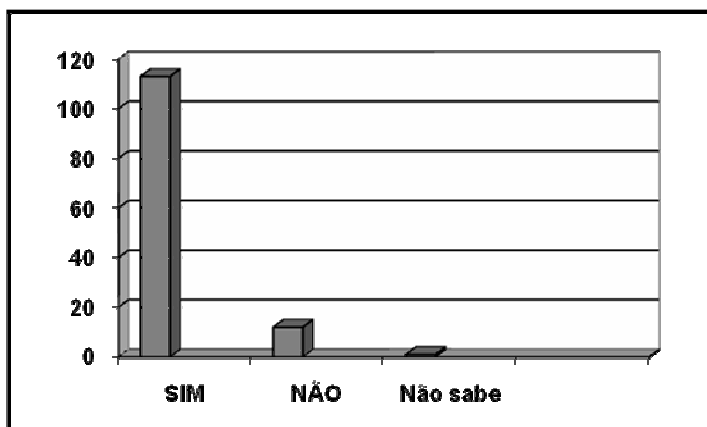


Tabela 10

No final do questionário procuramos investigar o nível de adesão dos estudantes das licenciaturas para a segunda etapa da pesquisa, em que pretendíamos montar um grupo focal para discutir os pontos levantados pelos alunos nas questões elencadas por eles nas perguntas abertas acerca do papel da Faculdade de Educação na sua formação docente.

De certa forma, fomos surpreendidos pela adesão de um número significativo de alunos que se interessaram em participar das subseqüentes fases do estudo, mostrando o desejo dos licenciandos da UFRJ em discutir questões acerca da sua formação docente. Conforme demonstrado na tabela sete, dos 126 alunos, 57 concordaram em participar da próxima etapa, fornecendo telefone e/ou e-mail para contato, apesar de 69 alunos não desejaram participar das outras etapas do estudo. Vale ressaltar que, dentre esses 69, cinco alunos alegaram interesse, porém, falta de tempo de participar. Ressaltamos que nosso desejo inicial de realizar um grupo focal com aproximadamente 12 respondentes foi frustrado. Apesar do contato prévio com todos os prováveis participantes, que ao final de diversos e-mails e telefonemas chegou a uma dezena de licenciandos, no dia marcado para a realização da atividade, quatro meses após os alunos terem respondido aos questionários nenhum deles compareceu ao encontro.

Sem dúvida que responder um questionário de forma anônima facilita as manifestações do auditório. Ao se deparam com a possibilidade de gravação de suas falas e de um aprofundamento das discussões, os alunos declinaram a respeito de sua participação. Essa é a conclusão que chegamos após nossa frustração na realização do grupo.

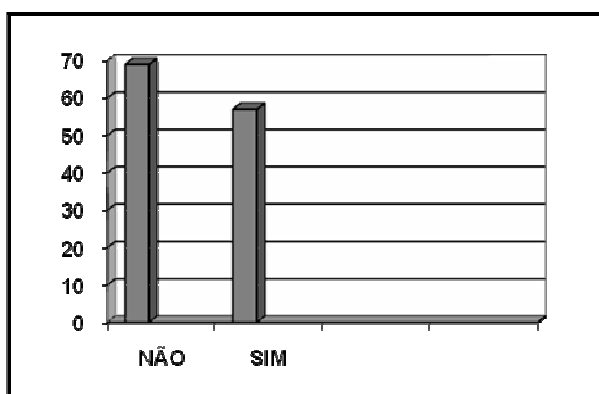


Tabela 11

Uma vez analisados os dados quantitativos da pesquisa, nosso próximo passo foi levantar as categorias referentes às questões abertas do questionário, que dizem respeito às disciplinas, aos professores da FE da UFRJ e aos territórios de formação dos licenciandos.

7.2 Análise retórica dos dados das questões semi-estruturadas do questionário.

Questão II.1 – O que você pensa das disciplinas obrigatórias da licenciatura e dos professores da Faculdade de Educação?

Como a questão analisada se divide em duas perguntas, iremos analisar as respostas separadamente, apresentando, em primeiro lugar, os dados referentes às respostas sobre as disciplinas cursadas pelos alunos e, em seguida, as respostas acerca do que os alunos pensam a respeito dos professores da FE da UFRJ.

Os alunos apresentaram pontos positivos e negativos a respeito das disciplinas, acreditando na importância e na necessidade de cursá-las para que tenham uma boa formação. No entanto, também foi mencionado que muitas deixam a desejar em relação aos conteúdos abordados. Também ficou claro o descontentamento de alguns poucos alunos em relação à precariedade das instalações da Faculdade de Educação. Conforme 90% dos respondentes, as disciplinas pedagógicas obrigatórias são importantes, necessárias e pertinentes para a formação do futuro professor, além de permitirem uma visão ampla da sociedade, apesar de parte desse grupo apontar falhas na oferta dessas disciplinas. No discurso dos alunos, ao apontarem a relevância das disciplinas, é recorrente o uso do argumento de inclusão *todas*, deixando claro para o auditório a intenção do orador em fazer valer sua tese de que tais disciplinas são efetivamente necessárias para sua formação docente. Esse fato nos leva a constatar que há uma adesão quase total dos respondentes à relevância da formação pedagógica oferecida pela Faculdade de Educação através das disciplinas ministradas.

Acreditamos que esse fato aponta para o papel crucial da FE na formação dos licenciandos por ser essa unidade a responsável pelo oferecimento das disciplinas pedagógicas. Para ilustrar o uso do argumento de inclusão listamos abaixo algumas respostas:

“Todas as disciplinas possuem valores e enriquecimento para o futuro educador (educação física).”

“As disciplinas são todas importantes” (educação artística).”

“Considero-as todas necessárias” (letras).”

Alguns alunos acreditam na importância das disciplinas e deixam claras suas posições através do uso de termos como *importantes*; *primordiais*; *boas*; *muito boas*; *essenciais*; *úteis*; ou através do uso do modal *necessárias*. Tais argumentos reforçam a tese dos oradores sobre a relevância dessas disciplinas para sua formação docente.

“Importantes para nossa formação” (educação física)

“As acho boas, a medida em que propõem uma reflexão a respeito de vários assuntos ligados a educação” (biologia)

“Penso que são necessárias para a nossa formação. São fundamentais para compreendermos a educação e o relacionamento na instituição de ensino” (letras).

“Muito úteis” (Física).

“Indispensáveis para a formação como professor” (ciências biológicas).

“Excelentes disciplinas” (música).

“São essenciais para a formação acadêmica de um futuro professor” (educação física).

O termo *necessárias* aparece em diversas falas dos alunos. Podemos problematizar que, hierarquicamente, algo que é necessário está abaixo de importante, bom, indispensável ou mesmo excelente ou essencial. Muitas coisas são essenciais para viver, como a água, por exemplo. Outras tantas são importantes, úteis e boas. Mas *necessárias* pode levar a um dualismo: as disciplinas são necessárias porque preciso delas para minha formação docente, ou são necessárias porque sem elas não completarei a licenciatura? Seriam necessariamente boas ou, como afirmaram as alunas de Geografia e Química, *“um mal necessário”*; *“necessárias, porém maçantes”*?

O uso de argumentos pragmáticos também merece destaque. Esse argumento tem importância direta para a ação. O argumento pragmático não requer, para ser aceito pelo

senso comum, nenhuma justificação, ele permite concluir pela superioridade de uma conduta partindo da utilidade de suas conseqüências e é apresentado como uma simples pesagem de alguma coisa por meio de suas conseqüências. Esse tipo de argumento pode ser fundamentado numa ligação causal comumente aceita, como *um mal necessário*, verificável ou não. Sobre o argumento pragmático, o utilitarismo funda seus valores, pois afirma, como diz Reboul (op.cit.), que é bom o que é útil à maioria. Para o autor esse argumento elimina os valores superiores: só porque triunfa, uma causa é boa?

O fato de as disciplinas serem *muito úteis* agrega confiança ao discurso do orador. Se alguma coisa é muito útil, de certo que não se deve descartá-la. Logo, se alguém acredita que elas não têm utilidade, deverá valer-se de justificativa para comprovar. Entretanto seria esse o papel que se espera das disciplinas pedagógicas de formação docente, a utilidade? A formação pedagógica deve ser útil? As discussões teóricas travadas no interior das disciplinas pedagógicas de formação docente deveriam sempre encontrar aplicações importantes, seja no currículo, seja na prática dos alunos?

Acreditamos que essa é uma visão reducionista da proposta de formação docente da FE. A visão simplista da aplicabilidade dos conhecimentos pedagógicos construídos na licenciatura coaduna-se com a visão mercantilista da educação de que alguma coisa é válida na medida em que encontramos formas de absorção e aproveitamento pelo mercado. A prática reflexiva, a proposta das disciplinas contribuir para refletir sobre a educação brasileira tem papel secundário nessa perspectiva. Nesse sentido, o aprendizado seria útil a partir do momento em que o aplico em sala de aula. Os licenciandos parecem esperar das disciplinas pedagógicas que sejam “cartilhas” com instruções passo a passo de como atuar junto aos seus alunos. Mas não há uma cartilha única, universal, capaz de dar

conta da complexa realidade educacional brasileira, sua diversidade de cores, etnias, valores, hábitos, costumes, diferenças.

Mesmo entre os que acreditam no importante papel das disciplinas na sua formação docente, há aqueles que fazem algumas ressalvas:

“As disciplinas são válidas, porém existe uma grande diferença pelo professor que a ministra. Poderia ser mais semelhante independentemente do professor” (educação física).

“Em sua maioria são interessantes” (música).

A fala do aluno de educação física acerca das disciplinas aponta falhas na concepção das ementas e no cumprimento destas pelos professores da FE, indicando que há uma grande diferença em relação às aulas e seus conteúdos, dependendo dos professores que assumem a disciplina no semestre.

Em relação ao marcador *em sua maioria*, aquilo que é considerado normal – no sentido do mais freqüente – determina a norma. Logo, as disciplinas, em sua maioria, seriam interessantes. Mas se cada disciplina é uma unidade que precisa ser analisada e problematizada isoladamente (além de contextualizada junto às outras), esse argumento se enfraquece. Não podemos pensar na maioria das disciplinas como se essa maioria fosse um sujeito único. Ela, a maioria, é formada por múltiplas disciplinas que precisariam ser analisadas caso a caso. Nesse sentido, o todo é mais do que simplesmente somar as partes. A formação pedagógica oferecida pela FE não se resume exclusivamente à soma das disciplinas pedagógicas que oferece. Essas disciplinas formam (ou deveriam formar) uma teia de conhecimentos tecida em conjunto, articulada, atualizada, contextualizada, a partir da qual se pudesse permitir aos futuros professores a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica.

Observamos alguns alunos destacarem a relevância das disciplinas pedagógicas, fazendo, entretanto, ressalvas a algumas delas, seja em relação ao conteúdo, à ementa ou mesmo ao professor. As falas abaixo são esclarecedoras a esse respeito:

“Estou gostando das aulas de Filosofia, mas, em geral, as demais matérias me parecem longe do que eu esperava” (letras)

“Já concluí as disciplinas teóricas e sinceramente o único curso que contribuiu um pouco à minha formação foi Fundamentos Histórico Filosóficos” (história).

Cada disciplina, em tese, tem um programa único, com ementa, objetivos e bibliografias. Partimos do pressuposto que as ementas são elaboradas por professores de diferentes departamentos⁵⁴, logo, questionamos até que ponto as ementas são conhecidas pelo grupo de professores de cada disciplina, de cada departamento, ou mesmo por todos os professores da FE, efetivos e substitutos. Senão, confirma-se a fala de Tardif (2006), quando o autor destaca que essas disciplinas (no caso da FE, Psicologia da Educação, Fundamentos Filosóficos, Didática, etc) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos.

Apenas dez por cento dos respondentes apresentaram somente pontos negativos a respeito das disciplinas pedagógicas oferecidas pela FE. Os argumentos utilizados pelos alunos indicam que as disciplinas estão aquém das expectativas; desarticuladas da prática; que possuem diferentes abordagens do conteúdo; não há o devido cumprimento das ementas e, muitas vezes, há sobreposição das ementas.

“Não nos dá tanta base para sermos professores de 2º grau, ficam mais concentradas em histórias e pensamentos ultrapassados de educação” (física).

⁵⁴ A FE da UFRJ possui três departamentos: Administração Educacional, Didática e Fundamentos da Educação.

“As disciplinas obrigatórias da licenciatura nunca me acrescentaram em nada” (história).

“Acredito que muitas disciplinas constituem-se de teorias que não contribuem de fato para o trabalho do professor em sala de aula. Postulam teses irrelevantes à realidade do ensino no Brasil atualmente” (letras).

“Algumas são desperdício de nosso tempo” (educação física).

“Surpreendentemente ruins. De uma superficialidade que salta aos olhos” (história).

O argumento de desperdício (de tempo) mencionado pelo aluno de educação física é, como mencionamos anteriormente, projetivo e não retrospectivo. Isso significa que se não houvesse essas disciplinas que ele é obrigado a cumprir, o tempo, tanto presente como futuro, seria mais bem aproveitado. Mas, já que ele vem até à FE, seria desperdício de tempo parar ou mudar de curso.

Uma primeira preocupação que partilhamos com os alunos desde o primeiro dia de aula quando ocupamos o posto de professora substituta na FE foi o nome da disciplina: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. Convenhamos, essa nomenclatura já caducou há muito tempo. Não existem mais esses graus de ensino, existe agora uma educação básica que contempla a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Imaginamos que as mudanças estruturais na FE e na própria UFRJ são complexas e há, sem dúvida, dificuldades burocráticas ou administrativas que dificultam a atualização do nome da disciplina. Mas convém destacar que a persuasão do auditório certamente passa também pelo nome da disciplina. O nome *Estrutura e Funcionamento do Ensino* não é dos mais atraentes, além de estar altamente defasado.

Uma relevante preocupação dos estudantes diz respeito às ementas das disciplinas. É fato que, devido ao grande número de matrículas anuais na FE, muitos são os colegas

de turma que cursam a mesma disciplina em diferentes horários e com diferentes professores. Não é novidade o espanto de muitos deles quando comparam os conteúdos trabalhados ao longo do semestre. Há algumas variações nas propostas trabalhadas por diferentes professores da mesma disciplina. Não nos referimos às diferenças no formato das aulas ou dos mecanismos de avaliação, mas às diferenças de conteúdo apresentado. Logo indagamos quando essas ementas foram revisadas pela última vez e por quem e se existe consenso entre os professores da FE que ministram a mesma disciplina a respeito da ementa a ser cumprida e dos objetivos a serem alcançados?

Sabemos que os professores imprimem um tom pessoal às suas aulas conforme sua formação, seus valores, suas experiências profissionais e pessoais. Sabemos também que uma mesma disciplina, como é o caso de Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus ou qualquer outra oferecida pela FE é ministrada por 4 ou 5 professores diferentes em um mesmo semestre. Esses professores se reúnem para discutir a ementa, o programa, as avaliações? E ainda, há espaços de interação com professores de outras disciplinas para evitar a sobreposição de conteúdos? Que estratégias a FE vêm traçando para lidar com essas questões? Não estamos propondo uma padronização blindada da disciplina ou do conteúdo, mas uma aproximação entre os professores que as ministram para possam organizar o conhecimento em questão.

Algumas falas destacadas abaixo ilustram a preocupação dos alunos com essa realidade:

“Se todas as disciplinas fossem ministradas conforme suas ementas, elas seriam de suma importância” (letras).

“O mesmo tema foi visto em Psicologia I e II” (geografia).

“As disciplinas seriam muito importantes se realmente os professores cumprissem a ementa que propõe” (letras).

“Muitas disciplinas possuem em suas designações conceitos que já não dão conta da realidade das discussões que realmente são proveitosas em uma formação docente. Tratam-se apenas de nomes que demonstram os conceitos arcaicos acerca da educação. Um exemplo disso é o curso de Estrutura e funcionamento” (história).

Observamos o uso do argumento de sucessão através do qual o aluno ressalta que as disciplinas seriam importantes caso as ementas fossem devidamente cumpridas pelos professores. Como afirma Reboul (op.cit. p.173), “pode-se argumentar constatando uma sucessão constante nos fatos, e deles inferindo um nexos causal”, mas não se trata, segundo o autor, de uma demonstração científica. O argumento é sempre provável e o argumento pragmático deriva disso uma vez que goza de tal verossimilhança que de imediato presume confiança. Será que bastaria o cumprimento das ementas pelos professores para que a “missão pedagógica” fosse alcançada? As ementas devidamente cumpridas confeririam importância às disciplinas pedagógicas? O que os alunos esperam, então, dos professores? Que sejam simplesmente cumpridores do que está prescrito? Será que a causa apontada pelos alunos realmente conduz ao efeito esperado? Em ambas argumentações dos alunos – sobre o cumprimento das ementas - não estariam os licenciandos confundindo a ementa da disciplina, naturalmente aberta para contemplar diferentes focos de abordagem a partir dos diferentes quadros teóricos escolhidos pelos professores com o programa da disciplina?

Em relação ao argumento de sucessão, pode-se discutir constatando uma sucessão constante nos fatos, e a partir daí, inferir um nexos causal: se as ementas fossem cumpridas e se os professores seguissem as ementas, as disciplinas seriam realmente importantes para a formação dos licenciandos. Esse argumento é apenas provável ou será que toda

seqüência garante conseqüência? Conforme afirma Reboul (op.cit.), esse tipo de argumentação quer estabelecer um juízo de valor, mostrar o valor do efeito a partir do valor da causa, ou o inverso.

Os argumentos dos licenciandos denotam a preocupação com o ensino oferecido pela FE. Postulam o caráter cansativo das aulas, o *conteudismo* expresso através das disciplinas pedagógicas que acreditam ser relevantes para sua formação, mas que, devido ao fato de estarem distanciadas da realidade educacional brasileira, acabam por não trazer contribuições para a compreensão da identidade docente que essa formação necessita. O pouco tempo que os alunos passam na FE de certo precisaria ser mais bem articulado e trabalhado. Esse é, provavelmente, o único espaço em sua graduação para a reflexão sobre o que é ser professor. O papel da FE, através de suas disciplinas e seus professores, é deixar isso bem claro para seus licenciandos.

O papel das disciplinas pedagógicas não pode ser encarado somente a partir da utilidade, da aplicabilidade prática do que é aprendido e construído no pouco tempo destinado à formação docente na UFRJ. Imbernón (op.cit.) afirma que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Para o autor, “devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação” (p.61).

Questão II.1 – O que você pensa das disciplinas obrigatórias da licenciatura e dos professores da Faculdade de Educação?

Em relação às falas dos estudantes sobre os professores da Faculdade de Educação, também seguiremos o mesmo procedimento adotado anteriormente, iniciando

pelos pontos positivos e, em seguida, apresentando os pontos negativos destacados pelos alunos sobre os docentes. Dentre a totalidade dos questionários analisados, apenas 60% dos estudantes responderam a esse questionamento satisfatoriamente, isto é 72 alunos. Muitos alunos responderam apenas a pergunta sobre as disciplinas, não mencionando os professores. Observamos que nesse grupo, 20% ou 15 alunos, acreditam que os professores da Faculdade de Educação são ótimos e desempenham bem o seu papel. São considerados gabaritados pelos alunos para atuarem na formação docente e, quando às vezes parecem desestimulados, os alunos atribuem esse fato em parte às precárias instalações e condições de trabalho na FE. Convém destacar que não foi pedido aos alunos que indicassem se as respostas diziam respeito a professores efetivos ou substitutos.

“Os professores são muito bons e possuem conhecimento amplo sobre o assunto” (letras).

“Em relação aos conteúdos, os professores estão atualizados e participativos” (geografia).

“Os professores dominam os assuntos” (educação física).

“São bem qualificados” (educação física).

“Os professores são bastante dedicados e se esforçam para mostrar uma versão mais interessante do ensino” (física).

“Mostraram ótimo conhecimento e interesse pelo conteúdo que ministram” (física).

Os outros 80% dos respondentes (57 alunos) apresentaram diversas explicações a respeito do que eles consideram um baixo desempenho apresentado pelos professores. Questões como falta de comprometimento, descaso com os alunos, faltas e atrasos sem justificativa e a não adequação da teoria com a prática foram relatados. Também merece

destaque o fato de os alunos apontarem o não cumprimento da ementa pelos professores, bem como a não conclusão do programa integral da disciplina.

“...a grande precariedade se encontra nas instalações e no não compromisso de alguns professores com o futuro educador” (educação física).

“...na maioria das vezes os professores são autoritários e irrelevantes” (educação física).

“Acho alguns professores desestimulados. Talvez pelas próprias condições físicas do prédio da educação” (geografia).

“Os professores em sua maioria são descompromissados. Isso se mostra nos atrasos, e faltas sem aviso prévio, bem como no tom superficial dado a abordagem das matérias” (letras).

“Os professores parecem se preocupar mais com a frequência do que acompanhar a formação dos professores. A licenciatura não é profícua” (história).

“O que se percebe por parte de alguns professores é uma falta de importância, ou seja, um descaso para com os alunos, o que desmotiva os mesmos” (letras).

“Alguns professores não me parecem realmente engajados em relacionar o conteúdo da matéria a realidade prática/educação” (letras).

Novamente o marcador de lugar da quantidade é revelado nas falas dos alunos. Seria a maioria dos professores descompromissada, autoritária, desestimulada? Poderíamos, assim como os alunos afirmaram em relação às disciplinas, avaliar os professores em sua maioria? Ou seja, o mais freqüente é que determina a norma? Oliveira (2007) afirma que

os lugares da quantidade oferecem meios que permitem medir o valor de uma argumentação a partir de critérios como estabilidade (a tese defendida deve ser sustentável pelo máximo de tempo possível) e utilidade (o maior número de pessoas deve extrair da tese benefícios comuns). Desses dois critérios deriva o conceito de normalidade enquanto parâmetro capaz de persuadir os indivíduos a fazer o que faz a maioria e também dissuadi-los de fazer o contrário.

Acreditamos que o papel dos formadores de professores vai muito além de seguir à risca uma ementa de disciplina. Por exemplo, é preciso, sim, ter preocupação com a frequência. Aprender requer tempo, dedicação, participação, troca. O curso de licenciatura da UFRJ é presencial, logo, requer presença e participação. Sem dúvida não deve ser a preocupação primeira dos docentes da FE, conforme foi apontado por um estudante. Será que todos os docentes apresentam esse mesmo comportamento? O rigor nas chamadas e no controle da frequência é o que imprime as cores nas aulas da FE?

Imbernón (op.cit.) argumenta que os formadores de professores atuam sempre como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia da educação. Como os professores da FE se apresentam para os licenciandos? Quais as concepções de docência e de trabalho docente que eles construíram e demonstram para seus alunos? Os professores da FE *são* ou *estão* professores? Se a maior parte dos respondentes assume posição de crítica ao papel dos professores, será que esses estão politicamente comprometidos com seus alunos e com sua formação para o magistério?

Os cursos de licenciatura têm uma grande responsabilidade, assim como seus professores. Apesar do grande número de licenciandos anualmente matriculados nas disciplinas pedagógicas da FE, dados estatísticos do INEP de 2003 demonstram que a maioria dos professores que ministram aulas no Ensino Fundamental e Ensino Médio é formada em instituições privadas, ocupando 85% de toda a formação do professor brasileiro. Isto faz com que a formação do professor, hoje, fique nas mãos da iniciativa privada que oferece licenciaturas, em sua maioria, com três anos de duração, e que conta, também em sua maioria, com professores horistas, envolvidos apenas no ensino e raramente com a pesquisa.

Se o mínimo que os cursos de formação podem oferecer ainda fica muito distante do que é proposto e idealizado, quem ficará responsável por educar no âmbito da escola as próximas gerações?

Nesse sentido, tanto a universidade – isto engloba a FE e os cursos de origem da UFRJ - quanto as escolas, estariam envolvidas com a teoria e a prática vinculadas à formação docente. Logo, consideramos formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo práticas docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino, Didática, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Fundamentos Filosóficos da Educação. Ou seja, todos os professores da FE, bem como os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores. Como aponta Mizukami (2006), os formadores devem estar envolvidos com o projeto pedagógico do curso, construir parcerias com escolas e setores da comunidade, trabalhar coletivamente e de forma integrada, elaborar documentação a ser apresentada a órgãos oficiais, orientar Trabalhos de Conclusão de Curso e pesquisas de Iniciação Científica. Não somente registrar frequência ou (*des*)cumprir ementas.

Questão II.2 - Na sua opinião, qual seria o papel da faculdade de educação na sua formação docente?

Retomando nossa discussão anterior no capítulo três, as Faculdades de Educação foram criadas no século passado em contextos que reconheciam a relevância dos conhecimentos pedagógicos na formação dos professores e, ainda hoje, muitas dessas unidades das IES públicas concentram a oferta das disciplinas pedagógicas. Nesse sentido,

o papel da FE da UFRJ seria não somente o de formar os alunos para a prática docente, mas também o de contextualizar junto aos licenciandos os saberes que envolvem a docência, promovendo a confecção de uma teia de conhecimentos que engloba os saberes disciplinares que eles construíram no curso de origem, os saberes didático-pedagógicos relacionados à teoria da educação e aos processos de ensino e aprendizagem, e os saberes profissionais, vinculados à identidade docente e à cultura profissional do magistério.

Alguns alunos, ao responderem a essa questão, separaram a FE nas disciplinas que são oferecidas, acreditando no papel importante de algumas destas ainda que questionando outras. Esse fato parece apontar para um divórcio dentro da própria Faculdade, onde as disciplinas não se complementam nem apresentam vínculos entre elas e com a formação docente, levando o aluno a questionar a relevância das disciplinas oferecidas pela FE, como ilustrado a seguir:

“Algumas disciplinas tem um papel importante para minha área, como psicologia I, que entende o desenvolvimento infantil, mas qual a função de fundamentos filosóficos?” (Educação física).

“Na formação ela é apenas burocrática, salvo exceções como didática geral” (Física).

As respostas indicam que os alunos, ao não estabelecerem ligações entre as disciplinas, apontam para uma falta de interdisciplinaridade entre elas. A partir dessa análise, podemos inferir que o aluno atribui importância ao estudo da psicologia por tratar de questões como o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, embora não consiga estabelecer vínculos ou pertinência com a filosofia da educação. Esse dado indica que o que os alunos esperam das disciplinas pedagógicas se aproxima da instrumentalização ou das técnicas de ensino e aprendizagem e não da reflexão ou da problematização do campo educacional, tarefa essa da filosofia da educação. Na segunda fala, o respondente destaca a

importância da didática como uma exceção em meio à formação burocrática oferecida pelas outras disciplinas.

O trabalho interdisciplinar depende de vários fatores. Primeiro que os professores da mesma disciplina e de todas as disciplinas que compõem o quadro das pedagógicas se reúnam periodicamente. Isso requer tempo, disponibilidade e, principalmente, vontade de realizar mudanças. Requer a compreensão de que as disciplinas se complementam e formam a teia de conhecimentos necessários a todos os licenciandos, sendo que uma não é mais ou menos importante do que a outra, mas que todas precisam fazer sentido para o aluno, precisam ser pertinentes. Em segundo lugar é necessária a formação adequada dos professores formadores na área da disciplina que será lecionada. Aqui fica clara a precarização do trabalho docente na FE: a contratação expressiva de professores substitutos nos últimos anos resultado da necessidade de preenchimento de vagas para a unidade, sobretudo pelo grande número de aposentadorias, torna mais complexa essa tarefa. E, por último, mas não menos importante, requer cooperação, trabalho coletivo que envolva a Faculdade de Educação e os institutos de origem. Esse trabalho tomou forma através da CPL – Comissão Permanente de Licenciaturas.

A proposta interdisciplinar visa quebrar essa estrutura engessada de seis disciplinas pedagógicas, que pouco se comunicam e que, de forma isolada, acabam por não trazer as contribuições necessárias para a reflexão e a problematização das áreas da Filosofia, Psicologia, Didática e Sociologia da Educação. Nesse sentido, o papel dos professores da FE é fundamental. Como afirma Fazenda (1996): “perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e a um pensar interdisciplinar” (p.14). Para a autora, a responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar e envolve professores e a instituição a qual pertencem.

Alguns alunos mencionaram o caráter maçante das disciplinas, acreditando que a formação é meramente burocrática e que a FE não cumpre seu papel de forma coerente:

“Acredito haver um abismo em torno do que deveria ser e do que é. Falo por mim: um conteúdo ministrado de maneira tão superficial margeia a inutilidade”. (História).

“A faculdade de educação não acrescentou em nada na minha formação docente” (Letras).

“Contribuir minimamente em termos teóricos para que eu possa exercer o magistério com o mínimo de embasamento e perspectiva de trabalho. Contudo, ela não vem efetuando esse trabalho” (História).

“O papel seria o de nos agregar conhecimentos que pudessem ser úteis na nossa formação, mas isso não acontece” (História).

O aluno de História faz uso de uma hipérbole (*abismo*), uma figura que ressalta o exagero e amplifica o argumento para marcar que o orador julga conhecer bem as diferenças entre o ser (realidade) e o dever ser (norma). A hipérbole tem sempre o significado figurado bem maior ou bem menor que o significado próprio. Para Reboul (op.cit.), a hipérbole não é uma figura da mentira, como quando se diz que alguém está morto se a pessoa está bem viva. É uma figura de expressão como em *estou morto* cujo intuito é dar a entender que aquilo de que estamos falando é tão importante que a linguagem não poderia exprimir. E ela condensa ainda um argumento de direção: se começarmos assim, onde vamos parar? Logo, esse abismo de que trata o aluno indica as dificuldades de se ultrapassar esse obstáculo. No entanto, será que aquilo que o estudante julga superficial não é o nível de aprofundamento cabível quando se trabalha com um auditório heterogêneo? O professor que atua como mediador no ambiente escolar precisa permanentemente considerar esses aspectos – o auditório de licenciandos não é

homogêneo. Caso contrário, seu discurso atingirá apenas uma parcela dos alunos, deixando os demais no ostracismo.

Novamente os alunos apontam a utilidade como principal tarefa a ser cumprida pela FE – o conhecimento precisa ser útil, assim como a própria unidade.

A crítica dos licenciandos ao papel da FE através das disciplinas pedagógicas indica uma *desautorização* do orador por parte do auditório, uma vez que, conforme os respondentes, o trabalho que, segundo eles deveria ser feito pela FE, não acontece. O perigo que essa situação implica é que o orador autorizado exerce seu papel em um certo grupo de pessoas, no entanto, para outras, ele pode ser visto e entendido como um charlatão, um enganador. Se a FE é a Unidade responsável pela formação de todos os futuros professores que se graduam na UFRJ, a possibilidade de se ver desautorizada de sua premissa primeira é uma questão extremamente grave que necessita ser refletida pelo grupo de professores da Unidade.

Alguns respondentes encontram justificativas para o papel da FE através das disciplinas pedagógicas associadas à utilidade, isto é, para esses alunos a tarefa da FE é prepará-los para lidar com a realidade educacional, seja ela qual for.

As falas abaixo ilustram a questão:

“Formar professores capacitados para atuar em qualquer escola” (Educação artística).

“Me preparar para lidar com todo tipo de aluno, em todo tipo de estabelecimento e localidade” (educação física).

“Ensinar as técnicas de ensino e as teorias sobre aprendizagem” (Física)

“Nos orientar, propiciar situações mais condizentes com a realidade escolar. Não nos orientam em como agir em sala de aula, o que é fundamental” (Física).

*“É o papel fundamental que sempre teve, o de **esculpir** (grifo nosso) o professor e seu conhecimento em direção ao perfil das escolas atuais” (Física).*

Essas cinco respostas permitem problematização de extrema relevância para nosso estudo: o que os licenciandos entendem por realidade escolar nesse sentido tão amplo demonstrado nas falas? Como, de que forma, e de que jeito a FE pode dar conta de explicar toda a realidade educacional brasileira, de qualquer escola, em qualquer localidade e que envolva todo tipo de aluno? Será que isso é possível? Em se tratando de um país com aproximadamente 56 milhões de alunos matriculados na educação básica conforme dados do censo escolar MEC/INEP 2006, será possível ensinar ou preparar os licenciandos para lidar com essa realidade tão plural? Estamos falando de alunos de diferentes etnias, remanescentes de Quilombos, indígenas, do campo, das cidades, portadores de necessidades especiais, hospitalizados, crianças, jovens e adultos. É esse o papel da Faculdade de Educação? Qual o significado de orientar em como agir em sala de aula? De que forma as disciplinas pedagógicas irão dar conta de orientar o professor em uma situação hipotética? As técnicas de ensino se configurariam na bula, na receita de bolo sobre como ensinar, numa cartilha ou manual que, passo a passo seria válido para todo e qualquer escola e aluno?⁵⁵. Os alunos esperam uma receita de bolo para ensinar quando essa receita não existe.

Essa questão encontra respaldo na pesquisa realizada por Santos e colaboradores (2007)⁵⁶ quando afirmam que os conteúdos das ementas das Licenciaturas aponta para uma predominância na discussão a respeito dos aspectos ligados à dimensão das Práticas,

⁵⁵ Como uma vez afirmou o professor Julio Oliveira em uma das reuniões do GPPEE – Grupo de Pesquisa sobre a Ética na Educação - fazendo uma analogia sobre o uso dos manuais: da mesma forma que não é possível um único manual para os diferentes tipos de eletrodomésticos, também não é possível um manual único para os diferentes contextos escolares.

⁵⁶ Pesquisa realizada com 1007 estudantes da FE/UFRJ que cursavam, durante os anos de 2004, 2005 e 2006, a formação de professores na referida Universidade, mais especificamente aqueles matriculados nas licenciaturas e no curso de Pedagogia.

perfazendo mais de 50% das palavras/expressões/frases contidas nestes documentos. Nesta categoria os autores perceberam que, nas ementas das Licenciaturas, as palavras e expressões mais freqüentes denotam a preocupação com aspectos procedimentais e avaliativos, entrevendo um interesse particular pelas técnicas através das quais melhor se poderia, talvez, “controlar” uma sala de aula.

Alguns exemplos estão nas expressões: Métodos e Técnicas de ensino, Princípios fundamentais da nova metodologia de ensino; Métodos, técnicas e recursos aplicáveis; Controle, integração e fixação de aprendizagem; e Problemas de manejo de classe. Para os autores, uma preocupação com os aspectos técnicos não se configura, em si, um problema. Pelo contrário, seria mesmo necessário à completude do processo de formação do educador. O que causa espécie é o exagero na preocupação, predominantemente, com estes aspectos. Nesse sentido, os autores questionam até que ponto esta concentração em torno da prática não estaria caracterizando a formação de um educador predominantemente tecnicista, em detrimento de um perfil mais reflexivo, complementar à formação técnica, que comporia o que consideramos um educador “de qualidade” (grifo dos autores).

E, por último, o uso do termo *esculpir* permite visualizar que, metaforicamente, o licenciando seria então uma pedra bruta, disforme, que precisaria ser esculpida pela Faculdade de Educação, a qual encarnaria o papel de artista responsável. Essa questão indica que, de certa forma, o aluno chegou à FE livre de quaisquer pensamentos e pré-conceitos sobre a docência, a escola, ou os saberes que envolvem o magistério, logo a Faculdade de Educação poderia esculpi-lo à sua maneira. Os alunos certamente não são pedras brutas para serem esculpidas nem folhas de papel em branco onde o

conhecimento será impresso. Logo, a FE não é uma artista da escultura, muito menos um tipógrafo.

Um dado relevante é que setenta por cento dos respondentes acreditam no papel positivo da FE, apontando algumas categorias a respeito do desempenho da Unidade. No entanto, há ainda uma certa confusão a respeito do perfil da FE, ou mesmo do seu papel. As respostas são marcadas por questões acerca do mercado de trabalho, da instrumentalização do professor, da reflexão sobre a prática (que é “dada” no curso de origem), até mesmo sobre a contribuição para a transformação da realidade educacional local e global, o que parece apontar para uma visão ainda romântica do papel da educação e do professor como redentores das mazelas que afligem a realidade educacional do país.

Os pontos levantados pelos respondentes indicam a importância da FE; de como ela auxilia os alunos a *ensinar a ensinar*; do preparo / instrumentalização do profissional para o mercado de trabalho; da possibilidade de refletir a educação e a docência; da oferta de embasamento teórico e orientação prático-pedagógica, permitindo que os licenciandos aprendam a trabalhar com a realidade dos alunos além de contribuir para a transformação da educação e do país.

As respostas abaixo possibilitam problematizar essa questão:

“Preparar o aluno para o mercado de trabalho e ensiná-lo a ver a educação como um processo de formação, de cidadania” (Letras).

“Propor uma reflexão sobre as questões ligadas a educação” (Biologia).

“Importante, já que as disciplinas abordam aspectos da relação aluno-professor, a história da educação brasileira, as correntes filosóficas, etc” (Educação artística).

“Possibilitar a integração com os demais cursos e idéias, principalmente as experiências para a docência” (educação física).

“Auxiliar na minha formação, para que eu possa utilizar métodos distintos e diferenciados de um conteúdo para diferentes alunos. Isso de acordo com as necessidades de cada um. (educação física).

“Promover um ambiente crítico sobre a educação. Como vivemos num país extremamente desigual e injusto, cabe à Faculdade de Educação fornecer-nos elementos para, através da prática docente, contribuir para transformações” (educação física).

Percebemos que para a maior parte dos respondentes a FE tem um papel extremamente amplo, muito além da oferta de disciplinas pedagógicas obrigatórias. Ela mostra-se como um espaço amplo de discussões sobre o país, a realidade educacional brasileira e as experiências de docência. Nesse ponto reside a relevância da construção de um olhar e um pensar interdisciplinar para a FE que envolva as disciplinas pedagógicas, a didática especial e prática de ensino. Ao invés de levar o aluno ao mero acúmulo de informações que, já que muitas vezes ele tem dificuldades de atribuir sentido, a FE pode promover o diálogo entre as disciplinas e entre os saberes do senso comum, os saberes pedagógicos, os saberes da experiência dos alunos e os saberes disciplinares. Logo, esse diálogo pressupõe a participação dos institutos e escolas de formação, que não podem se eximir dessa responsabilidade por ser coletiva.

Um acordo firmado entre estes diferentes territórios e oradores – FE, escolas e institutos de origem ganha forma, em parte, com a CPL. Também a central de estágio tem promovido encontros entre as escolas conveniadas, o CAP e os professores da FE. Não precisamos partir da premissa de que chegaremos a um consenso, uma meta muito difícil de ser alcançada, mas a distância entre esses oradores e seu auditório (os licenciandos) precisa ser urgentemente negociada e reduzida. Os oradores usarão argumentos mais ou menos fortes para justificar a importância de sua área para a formação dos futuros professores, sejam os conhecimentos pedagógicos ou disciplinares. No entanto chegamos

a um momento de intervenção. Não podemos mais, simplesmente, discutir o que é mais ou menos importante para a formação dos alunos, já que não chegaremos a um acordo universal sobre isso. Esse passo já foi dado pelo trabalho da CPL que começou a encaminhar aos centros que possuem cursos de licenciatura uma nova proposta de pensar a formação de professores oferecida pela UFRJ.

Questão II.3 – Quais as relações que você encontra entre a teoria aprendida na sala de aula e a sua prática docente como professor ou estagiário, tanto na parte de conteúdos específicos quanto na parte de conhecimentos pedagógicos?

Acreditamos que este seja o cerne de toda discussão que envolve a formação docente: a articulação teoria/prática. A problemática da relação entre a teoria e a prática, apesar de ter se constituído em alvo de discussões, debates e pesquisas durante muito tempo, ainda hoje representa um dos grandes desafios para os cursos de licenciatura de forma em geral.

Como afirma Lelis (2001), “no interior do debate sobre a formação de professores, vão sendo aprofundados os problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras: falta de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos” (p.49).

Dentre os licenciandos, vinte e três alunos (aproximadamente 18%) não responderam a essa questão - ou foi deixada em branco ou o respondente afirmou não ter experiência suficiente na FE ou em ambientes escolares para responder de forma satisfatória.

Considerando o universo de respostas aproveitáveis como cento e três questionários, seis alunos (aproximadamente 6%), acreditam na relação entre a teoria

aprendida nas disciplinas pedagógicas e a prática pedagógica. Suas falas indicam relação entre as aulas da FE e suas experiências em ambientes escolares, seja como estagiário, professor ou observador. Mesmo apontando aspectos positivos, algumas ressalvas são feitas em relação aos textos utilizados e à necessidade e desejo de aprender mais:

“Boas” (música)

“Tudo que foi aprendido ao longo desse semestre nas disciplinas de educação foi, de certa forma, visto na sala de aula fora da universidade” (química).

“Sem dúvida são importantes, tanto na maneira de como será dada a aula quanto na relação professor/aluno” (geografia)

“Relação intensa, eu consigo perceber e aplicar tudo o que aprendo nessa faculdade, porém acho que poderia aprender mais” (educação física).

“Encontro uma relação bem próxima, pois discutimos questões atuais mesmo tendo como base alguns textos passados, é o lugar onde podemos expor e aprender” (letras).

“Uma relação bastante construtiva, já que procuro aproveitar ao máximo o conteúdo ensinado em sala de aula e aplicá-lo quando necessário às aulas ministradas” (letras).

Dentre o restante dos respondentes, noventa e sete alunos ou 94% do total, verificamos um descrédito acerca da relação entre a teoria aprendida na FE e a prática observada, tanto como docentes quanto como estagiários de prática de ensino. Essa questão do divórcio entre teoria e prática parece ser um grande obstáculo a ser estudado e investigado de forma mais profunda por aqueles interessados em discutir a formação docente.

Isso ficou claro pelos inúmeros relatos dos alunos, dos quais destacamos alguns:

“Foram poucas ou pouquíssimas as vezes que pude por em prática as teorias ensinadas na faculdade de educação” (letras).

“Alguns professores da faculdade de educação parecem nunca terem frequentado a faculdade de educação” (letras).

“... a sensação que tenho é que teoria aprendida na faculdade de educação não vai servir pra nada, não há interligação entre teoria e prática” (letras).

“Uma grande distância” (física).

“Os conhecimentos pedagógicos não têm nada a ver com a prática” (letras).

“Muitas vezes nos deparamos com o eterno conflito: como usar esses conhecimentos em sala de aula?” (história).

“Os conhecimentos pedagógicos estão fora da realidade atual” (educação física).

“Há necessidade e estreitar essa relação teoria x prática” (não informou o curso).

“As relações entre as teorias pedagógicas e a prática de ensino são quase nulas. Na prática, a coisa é bem diferente” (física).

“Pouquíssima relação, pois, com esta fecho quase todas e somente em uma, didática geral, obtive informação do cotidiano, mesmo assim poucas” (matemática).

As falas dos alunos a respeito das relações entre as teorias pedagógicas e a prática do ensino nos remete à discussão feita por Mazzotti e Oliveira (2000) de que

há uma suspeita, justificável ou não, que paira sobre as teorias: elas são sempre especulações que nada ou pouco têm a ver com a prática das pessoas. Por isto é comum ouvir: - Na prática, a teoria é outra. Nesta expressão se está afirmando que há uma outra teoria que se verifica na prática. Mas, qual seria a teoria que o nosso interlocutor estaria considerando correta? É difícil saber, pois, com muita freqüência, quem a menciona não sabe dizer qual a teoria que de fato se aplica à prática (p.7).

Para os autores, afirmar que na prática a teoria é outra, como freqüente, apenas esconde um problema: como saber qual é a teoria correta?

É importante problematizar a fala de um aluno em relação aos conhecimentos construídos ao longo de sua formação. Segundo o licenciando em física: “é difícil praticar o que se aprende na teoria, pois os conhecimentos científicos adquiridos na UFRJ, dificilmente posso aplicá-los na íntegra. Tenho que ver a realidade da turma”. Essa fala nos remete à nossa discussão anterior a respeito dos diferentes conhecimentos trabalhados na escola. O aluno trabalha a partir da premissa de que o que ele aprende na

faculdade é o conhecimento científico e que este dificilmente poderá ser aplicado. Esse dado nos permite problematizar algumas questões: será que o professor julga ensinar o conhecimento científico, tal qual ele é produzido; será que os conhecimentos disciplinares estão distanciados da realidade educacional brasileira de tal forma que o aluno não consegue enxergar relação entre a teoria disciplinar e o ensino da disciplina escolar?

Um respondente evidenciou a premissa de que deveria perpassar todos os cursos de formação de professores que é a vivência do ser professor desde o início da formação: “os conteúdos em ambas as áreas são fundamentais, no entanto não há uma articulação da teoria e da prática, há, na melhor das vezes, um discurso sobre a prática, pois seria necessário que a formação docente fosse ao longo de todo o curso” (geografia). A construção da identidade docente e as experiências de articular teorias e práticas, sejam elas ligadas aos conteúdos disciplinares ou pedagógicos, precisa ser vivenciada pelos alunos ao longo dos anos de formação.

Nesse sentido, a prática pedagógica deve permitir a problematização dos conteúdos teóricos construídos durante toda a sua permanência na Universidade e não somente nas disciplinas pedagógicas, uma formação disciplinar e pedagógica desde o início da licenciatura, com estrutura, perfil e projeto pedagógico próprios. Essa tarefa requer *querer e fazer* pedagógico – tanto dos institutos de origem como das Faculdades de Educação. Não buscamos salientar qual é mais ou menos importante, mais ou menos valioso, mas que ambos são necessários e, assim como dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa, não são excludentes.

Essa questão evidencia a distância entre a Universidade e a realidade educacional brasileira. Os licenciandos deixam claro seus anseios de como atuar nas diferentes salas de aula de escolas públicas e privadas, demonstrando sua insegurança no desempenho do

trabalho docente e não encontrando exemplos (nem modelos) provenientes dos docentes da FE e de suas próprias experiências como professores da educação básica. Para os alunos, os professores da FE não articulam teoria e prática porque não construíram práticas pedagógicas contextualizadas com a escola brasileira da contemporaneidade.

Repensar as relações entre teoria e prática está intimamente relacionado à questão de considerar que professores são sujeitos ativos, logo, como afirma Tardif (2006), “deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (p.234). Isso implica o fato de que os próprios licenciandos deverão assumir posturas ativas na sua formação e não esperar que as disciplinas pedagógicas e os professores da FE tenham a receita mágica de como ensinar tudo a todos. A Faculdade de Educação não é a panacéia dos males da formação docente, nem tão pouco a única responsável pela construção dos saberes da docência. Ela é parte do processo que envolve outros atores como as autoridades educacionais do país, os institutos de formação disciplinar, os professores, coordenadores e os licenciandos. Logo, continua o autor, “a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes” (p.237).

Ao longo da formação pedagógica dos licenciandos na UFRJ, os alunos entram em contato com diferentes teorias psicológicas, sociológicas, filosóficas e didáticas. Conforme Tardif (ibid), muitas vezes essas teorias foram concebidas sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. O autor parece ter “ouvido” as falas dos licenciandos da UFRJ quando afirma que “essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou,

o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas” (p.241). Acrescentaríamos o fato de que alguns professores do curso de origem dos licenciandos ou mesmo da FE não são licenciados, são bacharéis que não vivenciaram nenhuma experiência escolar senão enquanto alunos. Dessa maneira, os professores formadores precisam acreditar no trabalho que estão desempenhando – formar profissionais para o magistério da educação básica, o que significa que é preciso estabelecer um acordo com seu auditório de que ambos partilham dessa mesma tese.

Questão II.4 – Você acha que a formação pedagógica deve ser oferecida pela Faculdade de Educação ou pelo seu curso de origem de formação? Justifique.

Essa pergunta coloca em evidência uma questão de extrema relevância na formação de professores oferecida na UFRJ: os territórios de formação.

Conforme já mencionado, quando perguntados sobre o oferecimento da formação pedagógica, 60 alunos afirmaram que ela deveria ser oferecida pelo curso de origem. As justificativas apresentadas foram: a) que as disciplinas deveriam ser voltadas para a realidade de cada curso, aprofundando questões relativas a cada área; b) a questão do deslocamento, o que significa que, se as disciplinas são oferecidas no curso de origem do aluno, ele não precisará se deslocar até a Praia Vermelha ou até outra unidade do Fundão para cursar as disciplinas, economizando tempo e dinheiro; c) no caso da oferta ser feita pelo curso de origem, evitar-se-ia o divórcio teoria/prática.

Nesse sentido, podemos categorizar em três as principais questões abordadas pelos estudantes:

1. a relação do que o aluno aprende sobre educação com a *aplicação* do conhecimento. Pelo fato da FE receber alunos de todas as formações, as aulas acabam sendo generalistas demais segundo os estudantes que defendem a formação oferecida pelo curso de origem. Setenta por cento dos alunos favoráveis ao curso de origem como formador usou esse argumento para justificar sua opção. Segundo eles, caso o curso de origem oferecesse a formação pedagógica, esta estaria mais vinculada à prática de cada curso, sendo pertinente com a formação do aluno.

2. Vinte e cinco por cento dos alunos defendem que as disciplinas devem ser oferecidas no curso de origem para evitar o deslocamento até a Praia Vermelha ou até outras unidades do Fundão onde são oferecidas as disciplinas pedagógicas. Segundo os estudantes, seria uma forma de economizar tempo e dinheiro.

3. Cinco por cento dos alunos justificaram suas escolhas acreditando que, se a formação fosse oferecida pelo curso de origem, evitaria o divórcio existente entre teoria e prática, já que conforme a situação atual, a prática está vinculada ao curso de formação e a teoria é discutida na faculdade de educação, no entanto sem articulação com a prática da disciplina.

Algumas falas dos alunos ilustram a temática:

“Pelo curso de origem para não haver uma separação, por exemplo, o fundão é a parte prática e a praia vermelha é a parte do pensar” (ed.física).

“Talvez pelo curso de origem de formação por se aproximar da realidade específica de cada curso; no entanto, algumas disciplinas da praia vermelha possibilitem o diálogo entre os vários cursos, o que é enriquecedor” (letras).

“Pelo meu curso de origem de formação. Posto que desta forma o conteúdo aprendido torna-se mais centrado e menos especulativo” (letras).

*“Pelo curso de origem, pois um professor de português, por exemplo, sabe **muito melhor** do que alguém formado em pedagogia ensinar português” (letras).*

“Deve ser oferecida pelo meu curso de origem por questões práticas: facilitar a inscrição em disciplinas e o acesso do estudante à faculdade”

Destacamos a separação entre o *fazer manual e o fazer intelectual* feita pelo próprio aluno de educação física. Segundo ele, as aulas no Fundão possibilitam a parte prática, o trabalho empírico, enquanto as aulas na FE se configuram no trabalho intelectual, a parte referente ao pensar. Esse divórcio teoria/prática está presente no imaginário do aluno, evidenciado em sua resposta.

Para o aluno de Letras, um professor de português sabe **muito melhor** ensinar português do que alguém formado em pedagogia. Nessa fala percebemos a confusão que o aluno estabelece entre Educação e Pedagogia. Conforme sua resposta, inferimos que todos os professores da FE são pedagogos, o que não é uma realidade. O uso do marcador de qualidade muito melhor evidencia o preferível e, através de um argumento de autoridade justificado pela escolha de quem sabe mais e melhor ensinar português. No entanto, em que se baseia o argumento do aluno? No conhecimento da língua portuguesa e suas técnicas ou no domínio do como ensinar língua portuguesa? Dominar o conteúdo a ser ensinado fornece autoridade a um professor de como ensinar esse conteúdo? Segundo o aluno, os professores do curso de letras gozam de mais prestígio que os supostos pedagogos para ensinar português. O aluno, ao ser questionado sobre a responsabilidade pela formação pedagógica, fez uso do argumento de autoridade, que, como afirma Perelman (2002:350), “recorre-se a ele quando o acordo sobre o que se expressa está sujeito a ser questionado”.

Sabemos que a questão do deslocamento pela cidade do Rio de Janeiro não é uma tarefa fácil. Todo deslocamento envolve tempo e gastos extras. Mas estamos diante de um ensino universitário que pressupõe interdisciplinaridade entre os diferentes centros e

territórios de formação dos licenciandos. Acreditamos, no entanto, que existirão perdas nessa oferta das disciplinas pedagógicas unicamente para determinados centros. Ofertar, por exemplo, Psicologia da educação no CCMN ou no CT somente para alunos de matemática, física e química ou no CFCH somente para alunos de história, filosofia e ciências sociais e assim sucessivamente, não promove um diálogo interdisciplinar, mas enfatiza o fechamento da discussão em uma área do conhecimento, empobrecendo o conflito saudável e natural das diferentes formas de pensar o mundo e a educação. Sem falar nas trocas culturais, e de tantas outras esferas das relações humanas que as disciplinas pedagógicas para diferentes cursos possibilitam⁵⁷. Se a proposta do século XXI é aprender a viver *na e com* a diversidade, a oferta das disciplinas pedagógicas exclusivamente voltadas para cada curso vai de encontro a esse movimento.

Uma saída para a questão do deslocamento seria a ampliação do número de ônibus da UFRJ de modo a possibilitar uma maior oferta de transporte gratuito para os alunos dos diferentes centros até a FE. Outra questão relevante é a adequação dos horários de oferta das disciplinas na FE. Isso seria possível levantando junto aos centros e cursos de origem os melhores horários, concentrando em um ou dois dias da semana as disciplinas pedagógicas, aumentando o número de horas/aula e, conseqüentemente, reduzindo o número de dias.

Pelo que foi relatado nos questionários daqueles que defendem o curso de origem, duas questões são básicas nessa defesa: o custo com o deslocamento e a aplicabilidade da teoria aprendida. Para esses respondentes, a FE não dá conta de adequar a teoria pedagógica à aplicação prática dos conteúdos, logo, há um distanciamento entre o que é

⁵⁷ Esse dado nos fez lembrar de uma aluna do curso de Letras que estudava em uma turma na qual, segundo seu relato, 90% dos licenciandos eram do sexo feminino. Essa aluna relatou a vantagem de fazer as disciplinas pedagógicas com outros cursos, pois foi assim que conheceu seu noivo, aluno do curso de matemática.

ensinado e o que é visto nas práticas de ensino e estágio. Mas, será que essa distância encurtaria caso os cursos de origem assumissem sozinhos a tarefa de formar os licenciandos? E será que o ideal da formação dos alunos da UFRJ é fragmentar ainda mais a formação docente, tornando-a mais específica e reducionista, voltada exclusivamente para a prática da sua disciplina? Ser professor é somente dar aulas da minha disciplina de formação? Onde caberia nesse universo a discussão sobre a educação especial e inclusiva, a participação na elaboração do projeto político pedagógico das escolas, entre tantos outros trabalhos que são esperados de um professor?

Durante o período de dois anos à frente da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, ouvimos alguns alunos do curso de educação física se queixaram de um certo preconceito em relação ao grupo, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos de outras licenciaturas, apesar desse grupo contar com um número bem elevado de alunos estudando na Praia Vermelha. Dentre os questionários analisados, encontramos dois alunos da educação física que defendiam a oferta das disciplinas pedagógicas no curso de origem de modo a preservá-los desse preconceito que acreditam sofrer:

“Origem de formação, pois muitos professores não gostam dos alunos de educação física juntamente com os alunos que também menosprezam nossa profissão”.

“Pelo seu curso de origem de formação, pois existe muito preconceito a certos cursos na faculdade de educação”.

Não é objeto de estudo desta pesquisa investigar questões dessa natureza, mas fica um alerta para pesquisadores interessados nessas questões para que busquem levantar dados empíricos que permitam aprofundar estudos sobre o tema. Isso, por certo, irá ajudar a FE a discutir a formação docente e suas questões. Ainda nos referindo à pesquisa

feita por Santos e colaboradores (2007), esse mesmo dado é ressaltado pelos licenciandos de educação física:

Devido ao meu curso ser educação física, alguns alunos e professores subjugarão o meu potencial.

Sou da Educação Física e alguns professores e alunos nos tratam como idiotas e insinuam que nós não estudamos, só malhamos.

Alguns professores, a maioria deles, têm preconceito em relação aos alunos do curso de educação física. Com isso nós alunos de educação física, sempre nos defrontamos com situações constrangedoras.

(...) existem professores que ainda discriminam determinados estudantes de alguns cursos como Educação Física e Belas Artes.

Há uma série de reclamações por parte dos alunos da Ed. Física quanto a discriminação de certos professores em relação aos alunos da Escola de Ed. Física e Desporto.

Quando perguntados sobre o oferecimento da formação pedagógica, conforme já mencionado, quarenta e sete alunos afirmaram que ela deveria ser oferecida pela Faculdade de Educação. As justificativas apresentadas relataram que os professores dessa Unidade são muito mais preparados para este trabalho do que os professores do curso de origem, além de serem mais gabaritados. Algumas falas destacadas reforçam essas questões:

*“Dai a César o que é de César. A formação pedagógica **deve ser** da Faculdade de Educação, pois seus professores foram formados e são capacitados para este fim” (Física).*

“Claro que pela Faculdade de Educação, visto que nosso curso não tem professores capacitados o suficiente para tal tarefa” (física).

“Considero que a faculdade de educação esteja melhor estruturada para nos dar essa formação, visto que a maioria dos professores do nosso curso não valorizam essas questões da importância do processo ensino-aprendizagem”. (Química).

“Pela Faculdade de Educação. Porque não acredito que os professores do IF estejam aptos pra isso” (física).

“Estou satisfeita com os professores da Faculdade de educação. Tenho receio que os professores do curso de química não possuam informações adequadas para me auxiliar. Eles normalmente são pesquisadores e no corre-corre não se voltam muito para as questões pessoais, sociais” (química).

A referência ao provérbio “Dai a César o que é de César”, na abertura da fala do estudante, reforça o sentido prescritivo do modal *deve ser*, asseverando que o território pedagógico precisa ser ocupado por quem de direito, ou seja, os professores “capacitados para esse fim”, e por ninguém mais.

O uso do marcador de qualidade *melhor* apontado pelo aluno de Química evidencia as disputas entre os territórios de formação. Contrariamente ao aluno que argumentou pela autoridade do professor de português para ensinar português, esse novo depoimento enfraquece a relevância dada pelos professores do curso de origem à formação pedagógica, por muitos consideradas como “perfumaria”, o que ficou claro na fala do aluno ao mencionar que os professores da formação disciplinar não valorizam o *como* aprender, mas *o que* aprender.

Dentre os quarenta e sete questionários analisados, quase em sua totalidade os alunos acreditam que a formação pedagógica deve ser oferecida pela Faculdade de Educação por lá encontrarem os professores mais preparados, gabaritados e capacitados para discutir questões ligadas aos processos de ensino e aprendizagem. Dentre eles, vinte por cento dos alunos acreditam que a permanência em sala com alunos de outros cursos enriquecerá sua prática pedagógica, acreditando ser fundamental o contato com estudantes de outras áreas para “não correr o risco de cair no ostracismo”, segundo afirmou um estudante de Geografia. Diversos alunos afirmaram a importância da

interdisciplinaridade e das experiências de conviver com alunos de outros cursos, prática essa promovida pela FE.

“Pela faculdade de educação porque possibilita interações com alunos de outras áreas” (letras).

“Faculdade de educação. Visões diferentes, riqueza na interdisciplinaridade” (Ciências Sociais).

“Pela faculdade de educação, pois, tanto o ambiente como o convívio na faculdade de educação são indispensáveis nesta formação” (ciências biológicas).

“Pela faculdade de educação, pois o contato com estudantes de outras áreas é fundamental” (letras).

“Acho muito importante as aulas na faculdade de educação, pois nos faz sair um pouco do nosso mundo da faculdade pois interagimos com pessoas dos outros cursos, que nos mostram muitas vezes novas maneiras de pensar” (biologia).

“Pela faculdade de educação. Porque possibilita interações com alunos de outras áreas” (letras).

Os doze alunos que defendem a oferta da formação por ambos os cursos acreditam que, uma vez tendo as duas unidades empenhadas na formação docente dos alunos, será possível um *consenso* a respeito da formação docente, que possibilite a diversidade através do contato com outros cursos e diferentes visões de mundo, além de possibilitar maior direcionamento e aprofundamento no âmbito de cada curso. Destacamos três argumentações de alunos cujo eixo central baseia-se no fato de que, mais importante do que quem ensina e onde ensina é o que se ensina:

“Tanto faz desde que o professor seja capacitado para tal atividade” (Química).

“Não importa de onde venha a formação pedagógica, o que importa é a melhoria dos cursos de modo que nos dêem base para sermos bons professores” (Física).

“Acredito que uma mescla seria interessante. Primeiro, porque essa diversidade de cursos possibilita o contato com visões de mundo imensamente diversas. Segundo, porque no âmbito do nosso curso a formação seria mais direcionada” (história).

Apesar de os respondentes que acreditam que a formação pedagógica é um projeto coletivo - FE + Curso de origem - serem em menor número, acreditamos que é nesse ponto que deverá se basear a construção de uma nova proposta de licenciatura para a UFRJ: a interdisciplinaridade e a participação coletiva dos institutos de origem e da FE. Como afirmado em tom de protesto pela aluna do curso de história, “a formação pedagógica deve ser revista! Não importa por qual unidade será oferecida, ela deve primeiramente ser melhorada!”.

A busca, extremamente delicada, é por um consenso, um acordo entre os diferentes territórios de formação para encurtar as distâncias que os separam. Como afirmou o aluno de física “deve existir um consenso entre as instituições para se oferecer uma boa formação”.

Na pesquisa realizada por Santos e colaboradores (2007), procurou-se evidenciar percepções dos licenciandos acerca dos sentimentos de inclusão e exclusão no espaço da Faculdade de Educação. Dentre as inúmeras contribuições do estudo realizado, algumas questões vão ao encontro da nossa pesquisa.

Conforme a autora, inicialmente, a proposta era desenvolver o trabalho de campo com os estudantes que estivessem no início do 3º período cursado na FE e os alunos curso de Pedagogia que estivessem cursando o 7º e 8º períodos. Entretanto, durante a primeira etapa do trabalho de campo, a aplicação dos questionários, os pesquisadores depararam-se com a dificuldade de selecionar a amostra nas licenciaturas a partir dos critérios estabelecidos, pelo fato de que a própria estrutura de créditos não prevê a organização dos alunos por período cursado na FE.

Deste modo, optaram por compor a amostra com todos os questionários aplicados na primeira etapa do trabalho de campo, independente de que períodos

estivessem cursando seus respondentes, totalizando 1007 alunos. Cabe mencionar que o instrumento foi aplicado no final do período de 2005/2, fato este que garantiu que os respondentes já tivessem alguma experiência na FE/UFRJ.

A maioria dos depoimentos que os pesquisadores consideraram de sentido negativo versou sobre a falta de acessibilidade dos estudantes a vários serviços e direitos, refletindo, em suas visões, uma profunda desorganização da Unidade. Como por exemplo, a necessidade de ampliação do número de turmas e horários; a falta de acesso à Internet na FE, o fato de haver pouca comunicação com alguns coordenadores e de que alguns professores têm muita má vontade.

Essas questões apontadas pela pesquisa corroboram muitas das nossas indagações acerca do papel que a FE da UFRJ vem desempenhando junto à formação de seus licenciandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todas as realizações brasileiras da última metade do século XX, talvez a maior seja a fundação de sua universidade, em especial da universidade pública federal (Buarque, 2003, p.24).

Acreditamos que um primeiro passo para que o magistério volte a ser considerado profissão é a luta pelo registro legal da profissão e a criação de um conselho profissional. Isso significa o fim do improvisado de professores para a educação básica, dos programas de formação pedagógica e estudos complementares. Essa deve ser uma luta de todos os professores do país, dos institutos de formação desses profissionais e do Estado para que este assuma as rédeas da formação desses profissionais tendo em vista que docentes deseja formar para trabalhar nas escolas públicas e privadas do país. Logo, essa luta também deve ser da UFRJ.

Há mais de dez anos já se evidenciava a separação entre os professores das licenciaturas da realidade das escolas de ensino fundamental e médio. No Seminário *Novos Rumos para uma Política de Formação de Professores* realizado no Colégio de Aplicação da UFRJ, esse já era um tema muito discutido. A fala da professora Menga Ludke (1995) é esclarecedora: “se os nossos professores fossem colocados frente a uma turma de segundo grau, como enfrentamos nos estágios ou na prática de ensino, provavelmente não sobreviveriam”. Essa questão já havia sido levantada em pesquisa coordenada pela Professora Vera Candau em 1988⁵⁸ e, segundo afirmou Ludke, os problemas que cercam os cursos de licenciatura são tão antigos quanto sua própria criação.

⁵⁸ CANDAU, V.; LÜDKE, M.; MENDONÇA, A.W.; WAGNER, R. E WALL, Y. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

Ludke, em sua fala durante o Seminário, destacou que um dos pontos-chave que envolve a licenciatura e seus problemas era a necessidade de se desenvolver um vasto programa de pesquisa que se converta em parte integrante da vida acadêmica de professores e alunos. Essa fala da autora data de 1995. Lembremos que foi a partir da década de noventa que se intensificou o aumento do número de instituições de ensino superior privadas e, conseqüentemente, o número de cursos de licenciatura oferecidos por essas instituições, com pouco ou nenhum envolvimento com a pesquisa.

Logo, a formação de professores se faz, sobretudo, em instituições particulares. Isso significa que o principal *insumo* da educação básica pública - seus professores - depende da qualidade do trabalho do setor privado em que a imensa maioria dos professores é horista, ou, como afirmou Cury (2007), “professor taxista”, trabalhando na bandeira 1, 2 ou 3. Como um professor pode pesquisar e envolver seus alunos na iniciação científica quando trabalha somente no ensino? Qual a saída para esse dilema?

O gráfico e a tabela a seguir exemplificam o crescimento de matrículas nos ensinos público e privado. Enquanto em 1993 o ensino público era responsável por 41% das matrículas contra 59% do ensino privado, esse número se alterou profundamente em 2003 quando a iniciativa privada respondeu por mais de 70% das matrículas de graduação.

Os dados do Censo da educação superior levantados pelo INEP em 2004 destacam que, no setor privado, o crescimento de 2004 foi de 8,3%, significando um acréscimo de 137 novas instituições.

**Graduação
Presencial**

Fonte:
MEC/INEP/DAES

Distribuição Percentual do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa - Brasil - 1993-2003

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1993	1.594.668	653.516	41,0	941.152	59,0
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
1996	1.868.529	735.427	39,4	1.133.102	60,6
1997	1.945.615	759.182	39,0	1.186.433	61,0
1998	2.125.958	804.729	37,9	1.321.229	62,1
1999	2.369.945	832.022	35,1	1.537.923	64,9
2000	2.694.245	887.026	32,9	1.807.219	67,1
2001	3.030.754	939.225	31,0	2.091.529	69,0
2002	3.479.913	1.051.655	30,3	2.428.258	69,7
2003	3.887.022	1.136.370	29,2	2.750.652	70,8

Tabela 12

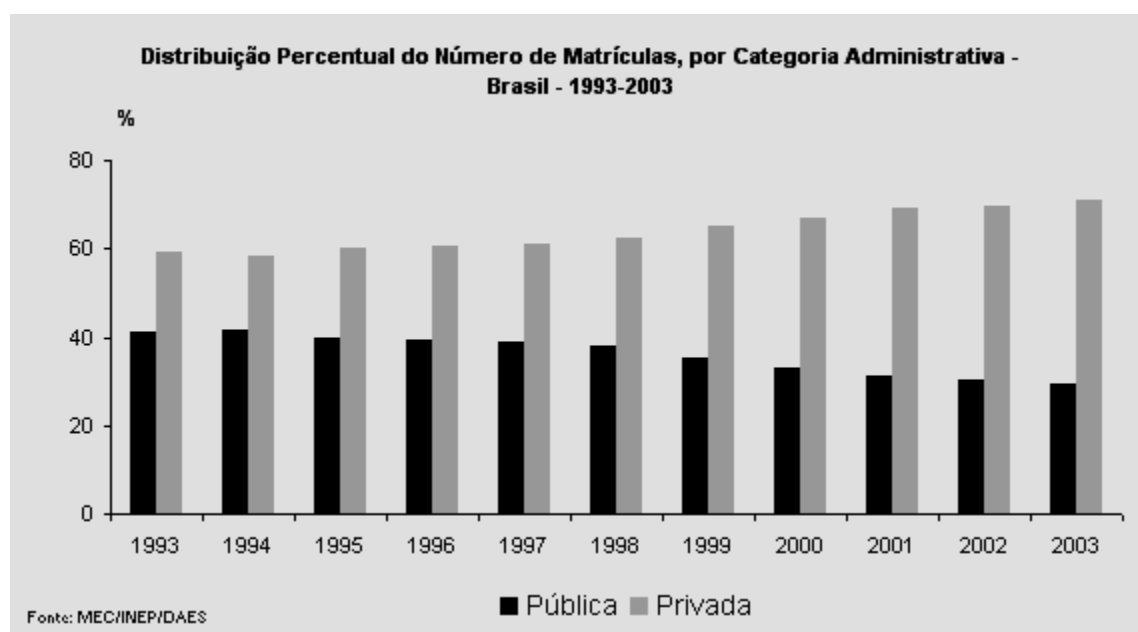


Tabela 13

Cabe registrar que o crescimento de 2004 foi o menor para o setor privado desde 1997 e significativamente menor do que o registrado nos três anos anteriores, que tiveram percentuais de 20,3%, 19,4% e 14,6%, respectivamente. Destacamos ainda que nos últimos quatro anos vem ocorrendo uma gradual e constante diminuição no ritmo de

crescimento no setor privado. Mesmo assim, este ainda representa, em 2007, 88,9% do total das instituições do sistema de educação superior.

Esses dados indicam que as IES privadas concentram o ingresso de estudantes no ensino superior brasileiro, resultado do parco investimento que o Estado fez nesse nível de ensino nos últimos quinze anos. Conseqüentemente, são essas as instituições que vêm se responsabilizando pela formação de professores no Brasil, uma vez que são os cursos que demandam menor investimento material e de infra-estrutura porque não requerem laboratórios, *materiais* outros que não sejam um professor, um quadro negro ou branco (de giz ou de *pilot*) e uma apostila, termo comumente usado pelos alunos ao se referirem às cópias de textos utilizados pelos docentes. Esse é o cenário da formação inicial dos professores da educação básica.

A formação inicial deve fornecer as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, devendo, para isso, evitar um modelo profissional voluntarista, assistencial, heróico ou sacerdotal. É necessária a construção de uma sólida bagagem científica, cultural, contextual, pedagógica, pessoal e profissional.

Dias-da-Silva (2005) registra que tanto a interpretação de que as disciplinas pedagógicas se reduzem à perfunctória tecnicista ou a interpretação de que ensinar é uma descoberta pessoal revelam total desconhecimento das principais discussões e teorias presentes na ciência educacional contemporânea. Para a autora, “esse desconhecimento é acirrado quando percebemos que a universidade, na maioria das vezes liderada pelos colegas bacharéis, não reconhece nas disciplinas de natureza educacional seu papel decisivo para a compreensão dos dilemas da sociedade contemporânea” (p.390).

A autora faz importante alerta a respeito da pouca importância atribuída aos estágios e à prática nas licenciaturas em comparação com outras áreas. Segundo a autora,

nas carreiras médicas, tanto a realização de disciplinas de natureza teórico-práticas, quanto dos estágios implica reduzido número de alunos sob responsabilidade de um docente. Enquanto isso, nas licenciaturas, a carreira universitária se reduz a contratos que se voltam ao ensino de uma disciplina nuclear (ou conjunto de disciplinas), de natureza teórica, com carga horária mínima exigida. Em qualquer país do mundo hoje as universidades têm clareza sobre a necessidade do enfrentamento da dicotomia teoria-prática, em todas as áreas do conhecimento. Esse contexto se agrava quando consideramos que os professores universitários hoje não têm sua carreira valorizada pelo investimento em ensino, já que cada vez mais é o investimento em pesquisa e publicações que conferem mérito e destaque ao docente universitário.

A autora, afirmando que, do ponto de vista das regras curriculares, se na área da saúde – assentada em legislação específica do Ministério da Saúde e/ou recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) – as universidades cumprem a regra de que as disciplinas profissionalizantes restrinjam o número máximo de alunos por turma, na área da educação isto não ocorre, uma vez que não há qualquer legislação impedindo que um único docente se responsabilize pela supervisão de atividades práticas de 100 ou mais licenciandos, cenário perverso e comum nas faculdades privadas. (p.397-398)

Mello (2007) aponta que o setor privado expande seus cursos de formação porque o ensino superior público não tem interesse em uma carreira de massa, que precisa de grande quantidade de vagas, o que se configura na crise da formação de professores no Brasil. Não podemos corroborar com essa afirmação, pelo contrário, a UFRJ, em um trabalho que envolva a FE, o curso de Pedagogia, a Pós Graduação em Educação, as licenciaturas, o Colégio de Aplicação e as escolas públicas que recebem os licenciandos para a prática de ensino, precisam atuar conjuntamente e de forma orgânica na formação

dos docentes, contribuindo, como afirmam Aguiar e Melo (2005), para o desenvolvimento dos profissionais de educação, da sua profissionalidade⁵⁹ e profissionalização⁶⁰.

Andrade (2006) afirma que formam-se professores em cursos regulares de licenciatura, mas o que representam as licenciaturas, no âmbito do ensino superior, e qual a natureza das relações que historicamente elas mantêm com os bacharelados? Segundo o autor seria possível identificar o timbre particular que identifica a voz da licenciatura em meio ao *vozerio* do debate acadêmico ou simplesmente não existe esse timbre particular, posto que não há nenhuma especificidade para ela? A política de formação vigente no Brasil distribui as responsabilidades formativas entre os institutos específicos e as faculdades de educação. Caberia perguntar, então, o seguinte: há ao menos uma visão comum a respeito da formação, compartilhada consensualmente por ambas as instituições? (p.54).

No ano de 2004, a Universidade de São Paulo – USP, elaborou um Programa de Formação de Professores, cuja motivação inicial para sua instalação foi a exigência, feita pelo Conselho Estadual de Educação, de um projeto de licenciatura, o que demonstra uma proposta de interlocução dentro de diferentes esferas educacionais do estado de São Paulo.⁶¹ Como destacamos anteriormente, os cursos de licenciatura para professores do ensino básico e profissional existem na USP praticamente desde a sua fundação. Conforme o Programa elaborado pela USP, o modelo hoje predominante de formação

⁵⁹ As autoras entendem profissionalidade na perspectiva do desenvolvimento profissional e de busca de autonomia aonde o docente vai construindo os saberes necessários e específicos ao exercício de sua profissão;

⁶⁰ Profissionalização do magistério é apresentada pelas autoras como um conjunto imbricado de processos e movimentos que se articulam na direção de promover condições satisfatórias para a melhoria da formação e identidade profissionais.

⁶¹ Programa de Formação de Professores – USP, Pró-Reitoria de graduação, São Paulo, 2004. Disponível em www.usp.br/prg. Capturado em 06 de setembro de 2007.

pedagógica complementar dada pela Faculdade de Educação ou Departamentos de Educação instalou-se a partir da década de 70, herdando muitas das orientações curriculares e da estrutura formal concebida na década de 30. Nesse sentido, passados 70 anos, a formação de professores ainda é compreendida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos ou como um verdadeiro apêndice à formação disciplinar.

Concordamos com o exposto no Programa da USP, segundo o qual essa estrutura, embora possa ter obtido resultados satisfatórios para as condições vigentes na primeira metade do século XX, vem encontrando, atualmente, dificuldades crescentes para cumprir seus objetivos em face das profundas modificações no cenário educacional. Os autores concluem que, no que diz respeito à concepção e formação de professores, a maior parte dos cursos de licenciatura atualmente ministrados pela USP tem ainda um caráter de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas. Isso significa que o locus embrionário de formação de professores no país deixa registrado que profundas mudanças precisam ser empreendidas pelas universidades públicas de modo a retomar a condução da formação de professores da educação básica, e que essa formação precisa ser constituída de um perfil próprio. As universidades públicas pelo país não podem mais desconsiderar essa questão.

Em alguns cursos da UFRJ existem os chamados ciclos básicos que são períodos comuns para todos os alunos antes da escolha final da profissão. É o caso da Comunicação Social, no qual os alunos ingressam para um ciclo básico e escolhem sua habilitação posteriormente, saindo com formações diferentes e variadas. Uma nova proposta, já aprovada pelo Conselho de Ensino de Graduação - CEG será implementada para os cursos de Engenharia no vestibular de 2008.

A Escola Politécnica da Universidade – que oferece doze habilitações em engenharia – decidiu que a melhor maneira de classificar os estudantes para seus cursos é através da nota. Até o ano passado, no ato da inscrição para o exame vestibular, o aluno podia escolher até três cursos, sendo que a classificação era feita pela opção de carreira. Na nova proposta, os estudantes que obtiverem as 770 melhores notas – o número de vagas disponíveis para os doze cursos – serão classificados. A proposta é defendida devido ao fato de que candidatos a carreiras muito concorridas como Engenharia de Petróleo, mesmo obtendo notas altas, ficam fora da instituição, enquanto alunos com notas mais baixas são classificados para habilitações menos disputadas. Segundo o diretor da Escola Politécnica, Professor Ericksson Almendra (2007), a escolha pela habilitação é feita muito cedo pelos alunos o que tende a levá-los à transferências de curso e à queda do rendimento escolar.

No entanto, não podemos deixar de problematizar uma questão sobre esse modelo. Os 770 melhores alunos serão classificados para o ingresso no ciclo básico. E se dentre eles a maioria escolher por uma ou duas habilitações, digamos engenharia de petróleo, engenharia de computação e de produção (essas que têm a relação candidato/vaga mais apertada)? Será feita uma nova seleção ao fim do ciclo básico para decidir quem terá direito às vagas dessas especialidades? E o que acontecerá com as outras áreas caso não sejam escolhidas? Irão perecer?

A proposta, que não deixa de ser polêmica, pode ser uma alternativa para as licenciaturas. Partindo da premissa de que um estudante pode escolher a carreira de engenheiro e, após o término do ciclo básico, escolher em qual área da engenharia irá habilitar-se – mecânica, química, de produção, do petróleo, etc. certamente ele pode escolher entre a carreira de pesquisador em história, matemática, biologia ou a carreira de

professor da educação básica de matemática, física, geografia, educação física, música, biologia, história, sociologia, etc. Essa é a proposta apresentada pela CPL em 2006: uma entrada única para um curso de História ou Geografia, por exemplo, e um ciclo básico, comum, de um ano de estudos. Ao final desse primeiro ano o aluno teria elementos suficientes para escolher entre o bacharelado e a licenciatura.

Para que essa proposta se sustente será necessário um projeto pedagógico próprio para as licenciaturas na universidade, elaborado pela CPL de forma articulada entre a FE e os cursos de origem, sendo que ambos territórios tenham atuação firme e participativa. A separação física entre a FE e os cursos de origem da UFRJ parece não ser o maior empecilho, porque as disciplinas poderão ser oferecidas em diferentes territórios, como já vem acontecendo. Nesse caso, com a docência sendo pensada desde o início do curso, não podemos pensar que algumas disciplinas pedagógicas ao final do curso darão conta dessa formação. O fazer pedagógico deve perpassar todo o curso, desde o primeiro ao último período, com práticas de observação, docência, registros sobre a educação básica ao longo da formação.

Dessa maneira a licenciatura ganha cara e perfil próprios, deixando de ser um apêndice do bacharelado, já que, atualmente, se constitui por seis disciplinas engessadas e uma prática de ensino ao apagar das luzes da formação. A entrada no curso permitiria aos futuros professores participar de disciplinas comuns a todos os licenciandos, o que iria possibilitar a construção da identidade docente desde o início do curso, com disciplinas que contemplem a docência como profissão. Essa matriz curricular poderá mediar, desde o primeiro até o último período, disciplinas como a didática, as bases biológicas, psicológicas, sociológicas e antropológicas da educação; a educação especial e inclusiva; a avaliação e o planejamento educacional; a ética; a educação no campo, indígena e de

comunidades remanescentes dos Quilombos; a educação escolar e não escolar. As disciplinas poderão ser cursadas em comum com o curso de Pedagogia e com todas as licenciaturas, permitindo trocas e experiências de alunos de diferentes áreas. A pesquisa e a prática pedagógica seriam vivenciadas desde o início do curso, com programas de observação, atividades orientadas em ambientes escolares e não escolares.

Simultaneamente à formação para o magistério, os alunos cursariam as disciplinas específicas da matemática, da história e das outras áreas de formação com alunos do bacharelado, em que poderiam trocar experiências sobre os conteúdos disciplinares. Isso requer uma mudança de mentalidade de alunos e professores do bacharelado para que percebam a escolha pelo magistério como uma decisão pessoal com o mesmo valor profissional, não melhor, nem pior. Essa é a verdadeira vocação da universidade, permitir que seus alunos transitem em diferentes espaços de forma interdisciplinar, vivenciem experiências docentes e discentes de diferentes naturezas.

Esse modelo permite a experiência destacada como positiva pelos estudantes que participaram da pesquisa que é a convivência com alunos de diferentes áreas, com diferentes práticas, valores e visões de mundo e da profissão docente. No entanto, requer vontade política de toda a universidade de abraçar a licenciatura através de um projeto próprio, singular e plural simultaneamente.

A proposta não é encurtar a formação que já está aligeirada, nem reduzir os conteúdos disciplinares, mas permitir que os futuros professores construam sua identidade profissional e vivenciem essa experiência desde o início do curso. Isso significa fazer com que as instituições de ensino superior públicas do país tomem para si a responsabilidade que foi e continua sendo transferida para as instituições privadas: a formação dos professores das escolas de educação básica brasileira.

Sabemos que essa é uma proposta complexa que envolve a negociação da distância e dos conflitos entre os institutos de formação e a FE para elaboração das ementas das disciplinas, da matriz curricular e do projeto pedagógico das licenciaturas. No entanto, propõe pensar a docência como uma escolha – e não como uma falta de escolha – além de contribuir para a comunicação e a interdisciplinaridade entre os diferentes centros e unidades da UFRJ. Acreditamos que o primeiro passo para a construção de uma identidade para a formação de professores na UFRJ é que os professores formadores se engajem nesse projeto que não pode ser considerado um subproduto da universidade, nem perfumaria.

Na pesquisa coordenada pela Professora Vera Candau da PUC-RJ, realizada há quase duas décadas, a questão da formação de professores e seus territórios de formação já se mostrava como um problema de difícil solução. Conforme a autora, a inexistência de uma proposta global unitária e integrada para estes cursos continua a ser assinalada como seu ponto crítico. Os principais desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura e apontados pela autora são: a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos; a falta de integração entre as unidades de educação e as demais unidades; a falta de articulação entre teoria e prática e, “emerge como questão básica da problemática das licenciaturas a relativa à articulação entre o conteúdo específico e o pedagógico na formação do licenciando” (1988, p.4). Em sua pesquisa, a autora constatou que a faculdade de educação foi considerada por todos como o *locus* por excelência para abrigar a formação de professores. No entanto ela defende que ao delegar plenos poderes à Faculdade de Educação esquece-se talvez de que não se poderá formar um professor que não domine o conteúdo que deve ensinar.

Duas décadas depois, essa problemática continua e a questão da articulação entre a formação nos conteúdos específicos e nos pedagógicos permanece não resolvida. Reforçamos nesse ponto a questão da hierarquia acadêmica: o que dá mais prestígio: a publicação, a pesquisa ou o ensino? Candau (1988) cita uma classificação proposta por Krasilchik (1987) onde, em primeiro lugar estão os cientistas, não importa se são bons ou maus professores, o que dá prestígio é a produção acadêmica. Não existe um sistema de avaliação de ensino, mas existe um de avaliação de produção. Em segundo lugar se situam na hierarquia acadêmica aqueles que articulam a produção científica com as atividades de ensino, para, em último lugar, se colocaram os que se envolvem mais diretamente com as questões de ensino, tarefa essa hoje cumprida pelos professores substitutos, ou *professores-de-ensino (grifo nosso)*.

Concordamos com a autora que a aproximação da universidade do sistema de ensino fundamental e médio deveria estar presente na globalidade do curso e não reduzida a ações e momentos fragmentados. No entanto, a proposta apresentada pela pesquisadora procura inverter o eixo de formação de professores: retirar o primado das faculdades de educação e passar o bastão para a área específica, ou seja, os institutos e escolas de origem. Conforme Candau (ibid), a proposta é a de inverter o eixo de formação de professores e o primado deve ser da área específica. Segundo a autora, a pesquisa realizada, assim como o conhecimento acumulado pela literatura e a vivência da problemática da área permitem que se afirme este primado. A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico e somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica (pp.45,46).

Para a autora, que faz uso de argumento de autoridade para reforçar os resultados da pesquisa (quando afirma o conhecimento acumulado pela literatura e a vivência da

problemática na área) torna-se necessário que as unidades específicas assumam como responsabilidade própria a formação de professores, sendo que é a partir do conteúdo específico que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado. A autora parte dos argumentos de que do conhecimento acumulado pela literatura e as experiências da área garantem o primado – e o prestígio - da área específica e não da pedagógica. Muitos argumentos são influenciados pelo prestígio. E o argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado é o argumento de autoridade, o qual, segundo Perelman (2002), utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova ou a favor de uma tese.

De certo que o espaço do argumento de autoridade na argumentação é considerável, mas não se deve perder de vista que, como todo argumento, ele se insere entre outros acordos. Como afirma Perelman (op.cit.) “de um lado, recorre-se a ele quando o acordo sobre o que se expressa está sujeito a ser questionado; de outro, o próprio argumento de autoridade pode ser contestado” (p.350).

Nesse sentido, afirma Candau (1988, 2003), a liderança deve ser da área específica com a colaboração íntima das unidades de educação. Defendemos o oposto. Acreditamos que a formação pedagógica deva permanecer sob a responsabilidade das faculdades de educação por ser esse o locus privilegiado de discussão das teorias e práticas pedagógicas. Defendemos ainda esse território por ter historicamente acumulado práticas, saberes, conhecimentos e lutas em defesa dos professores e de sua formação. Acreditamos ser esse o espaço de construção de identidade docente que englobe os conhecimentos da sociologia da educação, da psicologia da educação, dos fundamentos filosóficos da educação, da didática e, não menos importante, por ser o espaço da pesquisa em

educação. E ainda, pelo fato de que é nas faculdades, centros e institutos de educação que se constrói a identidade docente e o entendimento do magistério como profissão.

Confirmamos o papel protagonista e decisivo das Faculdades, Centros e Institutos de educação na formação dos licenciandos e nossa fala encontra base nos argumentos de Melo e Aguiar (op.cit.) quando as autoras ponderam sobre o fortalecimento do estatuto epistemológico da pedagogia, como teoria educacional e pedagógica, e seu papel na contribuição no preparo dos quadros de pesquisadores, de gestores, de docentes demandados interna e externamente pela instituição e pela prática social.

Conforme as autoras, é nesse sentido que se elege a pedagogia universitária como projeto e eixo das práticas nas IES; como uma política que dá significado e sentido às práticas educativo-pedagógicas, na perspectiva da investigação, análise, explicação e intervenção nas mesmas; que forma condutas sociais compatíveis com o projeto; veicula e produz conhecimentos e culturas, num processo inter e transdisciplinar; que estabelece padrões para o planejamento/gestão educacional e escolar, da docência universitária e da escola básica (pp.974-975).

Esse novo cenário que destaca o protagonismo das faculdades, centros e institutos de educação e que alavanca a Pedagogia como eixo transversal formativo para toda prática educativa docente na universidade pressupõe, entretanto, como afirmam as autoras, uma nova cultura pedagógica e uma nova cultura docente que articule graduação, pós-graduação, pesquisa, ensino, extensão, práticas de ensino e estágio. No entanto, rever esse quadro significa mexer com estruturas de poder dentro dos próprios centros e dentro da universidade. A UFRJ está pronta para enfrentar essas disputas e as correlações de forças que advirão dessas mudanças?

Voltando aos dados de nossa pesquisa com os licenciandos, quando perguntados sobre os territórios de formação, 60 alunos defenderam a responsabilidade do curso de origem e 47 atribuíram essa responsabilidade à FE. Poderíamos dizer que, caso fosse um plebiscito, a FE perderia por uma diferença de 13 votos. Entretanto, não trabalhamos unicamente com dados quantitativos, pois nossa preocupação primeira é a qualidade dos dados e os argumentos utilizados pelos licenciandos. Dos sessenta alunos que acreditam nos cursos de origem como o território de formação dos licenciandos, seis não justificaram suas respostas. Quatorze alunos defendem os cursos de origem exclusivamente por uma questão de custo, ou seja, não querem se deslocar para a FE por conta dos custos – de tempo e dinheiro – que esse deslocamento envolve. Nesse sentido, se a FE oferecesse turmas em número suficiente nos seus campi provavelmente essa questão estaria solucionada. Restam então, quarenta alunos que defendam a oferta das disciplinas pedagógicas pelos seus cursos de origem baseados em uma única premissa: a aplicabilidade do conteúdo, logo, cabe-nos lembrar as limitações do argumento pragmático.⁶²

Para os alunos, seria possível aprofundar questões mais específicas sobre matérias que irão lecionar; o conteúdo tornar-se-ia mais centrado e mais direcionado. Nesse contexto, questionamos: os cursos de origem não fazem isso? Essa já não é a tarefa dos cursos de origem, apresentar aos alunos que a docência também é uma profissão, e não somente a pesquisa via bacharelado? Que discurso os professores desses cursos utilizam junto aos seus alunos a respeito da formação pedagógica e da FE? O papel das disciplinas pedagógicas é a aplicabilidade prática da teoria? Isso é possível diante da diversidade da escola e da educação no Brasil?

⁶² Conforme destacamos anteriormente no capítulo seis.

Não podemos deixar de problematizar que os cursos de origem precisam se aproximar da FE e da realidade escolar brasileira, afirmando a docência como uma profissão, uma opção de trabalho do licenciando, e que isso precisa ser discutido desde o início do curso, mesmo que ele comece como um bacharelado. A licenciatura não é um sub-produto do bacharelado. A Comissão Permanente de Licenciatura deverá tomar a frente desse projeto e coordenar mudanças profundas nesse cenário.

Acreditamos que a Faculdade de Educação de UFRJ, através de seus professores e das disciplinas pedagógicas, precisa repensar seu papel na formação dos licenciandos. É preciso se aproximar mais da graduação, despertar o interesse pela pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as políticas públicas de educação, os movimentos sociais, os espaços não formais de educação, entre tantos outros temas pertinentes à educação no país. As ementas e os programas das disciplinas precisam ser revistos, discutidos pelos departamentos, porque os professores precisam deixar claro que sua proposta de entendimento da educação brasileira, especialmente a pública, não se reduz à aplicação de teorias mágicas que se encaixam como luva nas salas de aula.

Kuenzer (1998) afirma que as faculdades de educação deverão, apoiadas em diferentes áreas do conhecimento, estar preparadas para compreender a nova realidade educacional brasileira e os novos espaços de educação. Nesse sentido elas precisam fazer uma autocrítica na busca por novas formas de organização. Logo, é preciso superar a atual concepção que faz das faculdades de educação um fragmento da universidade com pouca relevância, e elas devem se constituir como centros articuladores e difusores da ciência pedagógica.

Cury (2007)⁶³ afirmou que a situação atual dos professores, em matéria de seu exercício docente e suas condições gerais e ambientais não é animadora, e que as condições de formação de docentes levada adiante nos estabelecimentos de ensino superior, “ressalvadas exceções virtuosas”, está longe de considerar o campo real de trabalho onde os profissionais vão se inserir.

Segundo o Relatório de Pesquisa da CNTE (2003), o Brasil está perdendo educadores, professores, em sua maioria, cujo esforço e tempo necessários para qualificação são maiores do que os despendidos para a formação de técnicos e funcionários de escolas. Conforme o relatório, em aproximadamente dez anos, o país começará a sofrer com a escassez de docentes, fato que já é visível em várias redes estaduais, especialmente nas áreas de matemática, química e física.

A média dos salários dos trabalhadores em educação situa-se na faixa de R\$ 500 a R\$ 700, muito pouco para assegurar condições de vida dignas para qualquer profissional, especialmente um cujas especificidades da sua atuação exigem dedicação exclusiva, tempo para formação, além de condições para consumo de bens culturais.⁶⁴ E mesmo a proposta do FUNDEB, que determina um piso salarial nacional de R\$ 850,00 para uma jornada de 40 horas de trabalho semanais a ser atingido na próxima década, o que hoje equivale a menos de três salários mínimos nacionais, precisa ser discutida e contextualizada.

Todas as profissões, ao longo do tempo, constituíram saberes próprios, reconhecidos em suas especificidades, legitimados pelos diferentes auditórios e, regulamentadas e controladas seja pelo Estado ou por organismos próprios que conferem e certificam esses saberes através de provas nacionais, como é o caso da OAB ou de

⁶³ Palestra proferida no VIII Encontro de Pesquisa em educação da Região Sudeste

⁶⁴ Concurso público para o magistério estadual do Rio de Janeiro. Salário: R\$ 562,28. O magistério municipal também oferece vagas via concurso público. Salário para professor I (6ª a 9ª séries): R\$ 981,55; Professor II (1ª a 5ª séries): R\$ 785,23 (Jornal O Globo, 11 de novembro de 2007).

registros profissionais como, por exemplo, o CREA (Engenharia e Arquitetura); CREFITO (Terapia Ocupacional e Fisioterapia); CRP (Psicologia); CRM (Medicina); CRA (Administração); CRF (Farmácia); CRFa (Fonoaudiologia); CRO (Odontologia); CRB (Biblioteconomia); CRBio (Biologia); ente tantos outros órgãos que regulamentam e fiscalizam inúmeras profissões. Será que uma possibilidade de resgate da profissionalização do magistério é a separação entre o diploma, ou no caso a licença, do direito efetivo ao exercício profissional, como faz a ordem dos Advogados do Brasil? O egresso do curso de Direito, afinal, só pode exercer a profissão de advogado uma vez aprovado no exame da Ordem. Certamente essa questão precisará ser discutida e problematizada pelos conselhos, associações e profissionais do magistério por todo país.

O magistério e seus profissionais, os professores, perderam o registro profissional. A profissão docente não precisa mais ser regulamentada, fiscalizada, não há um código de ética próprio. Isso porque não é profissão, é atividade, é tarefa, é terapia ou “bico”. Esse fato nos permite concluir que são necessários estudos que legitimem os saberes profissionais do magistério. Nesse sentido, é preciso superar a visão dicotômica entre bacharelado e licenciatura de modo que os cursos de formação de professores ganhem força e prestígio para que se constituam como espaço de formação profissional. Essa responsabilidade deverá ser compartilhada pelo Estado, pelos professores e liderada pelas Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas e pelos cursos de Pedagogia das IES privadas que não possuem faculdades de educação.

Enguita, em 1991, (apud Brzezinski, 2002), já apontava como uma das categorias do profissionalismo do magistério a auto-regulação que se refere ao modo como os professores regulam a atuação profissional de seus pares, com base em uma identidade e na solidariedade grupal. Essa auto-regulação “pressupõe órgãos reguladores, organizados

de forma colegiada ou corporativa que controlam a profissão mediante um código deontológico” (p.17). No caso dos professores, o Estado é o órgão regulador e, para tanto, deveria conceder o registro, reconhecer a profissão. Entretanto, a autora retoma a idéia da instalação de um órgão regulador independente do Estado e dos sindicatos de classe, um órgão que controlaria a profissão mediante um código deontológico. Essa é uma relevante questão que precisa ser discutida pelas entidades e organismos envolvidos na formação de professores no país.

Nosso desejo é resgatar para a FE da UFRJ a idéia inicial quando da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, há mais de sete décadas: uma universidade dentro da própria universidade. À FE cabe esse papel integrador de saberes, através de um modelo interdisciplinar e condutor da formação de professores e pesquisadores.

Concluimos afirmando a FE como espaço que deve assumir o primado da formação de professores da UFRJ. No entanto, as distâncias que separam a FE dos cursos de formação e os professores e alunos que freqüentam as salas de aula das disciplinas pedagógicas precisam ser encurtadas urgentemente. Nesse sentido, o modelo 3+1 se mostra integralmente defasado e desarticulado das propostas de formação de professores e constituição da identidade docente para o século XXI.

Não podemos deixar de destacar o fato de que as universidades públicas, em todo país, precisam retomar o protagonismo da formação de professores para a educação básica brasileira, em especial a pública. Palma Filho (2007), após sua apresentação na sessão de comunicação do IX Congresso Paulista de Formação de Educadores, ao ser indagado sobre porque sua pesquisa acerca da formação oferecida nas licenciaturas estava focada nas faculdades privadas e não públicas foi bem esclarecedor. Segundo o

pesquisador e professor, o que já foi anteriormente confirmado por esse trabalho no capítulo 3, os professores que estão atuando na educação básica pelo Brasil foram formados, em sua maioria, por instituições privadas. João Palma argumenta que, embora as universidades públicas formem professores, boa parte está no Banco do Brasil, na Caixa Econômica e em outros postos de trabalho. Não podemos continuar compactuando com isso.

Santos (2007:100), após análise dos dados levantados em sua pesquisa, aponta que a Faculdade de Educação da UFRJ deverá adotar estratégias de fortalecimento da percepção sobre a profissão “educador”. Para tanto, seria necessário que a própria instituição tivesse um projeto pedagógico, fruto de processo de discussão com a participação dos diferentes segmentos que a compõem, que fosse conhecido por todos ou por muitos, e que pudesse dar à instituição uma identidade própria quanto a, pelo menos, aquilo que ela se propõe a fazer como instituição formadora. Para tanto, a autora sugere que a FE coloque em prática novas formas de se conceber o currículo, as disciplinas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas e de avaliação.

Chegou a hora de a crise ser superada pelos formadores, ou seja, pelos professores da FE e dos cursos de origem. Chegou o momento de negociar, estabelecer consensos, firmar acordos, afinar discursos que visem a um objetivo comum: o aluno, sua formação de qualidade e o entendimento do papel crucial da FE da UFRJ no cenário de formação de professores para o município e o estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ALMENDRA, E. **Entrevista**. Olhar Virtual. Publicação da Coordenadoria de Comunicação Social da UFRJ. Edição 156 de 26 de abril de 2007.

ALVES, M.E. **Pedro II faz 170 anos lutando pela qualidade**. Jornal O Globo, 18 de novembro de 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.113, p.39-50, julho/2001.

_____. Usos e abusos dos estudos de caso. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, set./dez. 2006, vol.36, no.129, p.637-651.

AGUIAR, M.A.S.; MELO, M;M.O. **Pedagogia e faculdades de educação**: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n. 92, p.959-982, Especial – Out. 2005.

ANDRADE, E.P.A. **Um trem rumo às estrelas**: A Oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC). Tese (doutorado em educação). Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

ANDRÉ, M. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: Fazenda, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ANDRIOLI, A.I. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Revista Espaço Acadêmico, ano II, N.13, Junho de 2002.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8.ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, R. ALVES. G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação e Sociedade, vol. 25, n. 87, p.335-351, mai/ago. 2004.

ARROYO, M.G. **Experiências de inovação educativa**: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999. p. 131-164.

AYRES, A.C.M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de biologia como território contestado. In: Marandino, M.; Selles, S; Ferreira, M.; Amorim, A.C. (orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.

_____. **Tensão entre Matizes**: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. Tese (Doutorado em Educação). Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BALL, Sephen J. **Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n.89, p.1105-1126, Set/Dez. 2004.

BANCO MUNDIAL (1995). **Priorities and strategies for education: a World Bank sector review**. Washington D.C. (mimeo).

Banco Mundial. Disponível em www.bancomundial.org.br. Acesso entre os meses de janeiro e de junho de 2007.

BARRETO, R.G. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Educação e Sociedade, v.25. n.89, p.1181-1201, Set./Dez./2004.

BRZESINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOLIVAR, Antonio. **Globalização, identidade, cidadania cultural e multiculturalismo**. Revista Pátio, Ano VII, Nº 28, Nov 2003/Jan 2004.

BONTEMPI JUNIOR, B. **O Estado de São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: o pensamento educacional convergente**. Revista do mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe, v.4, p.25-34, jan./jun. 2002.

BOTELHO, M.G.B. **Retrato em branco e preto de hibridismo midiático – Práticas culturais dos estudantes de licenciatura da UFRJ, futuros professores**. Tese (doutorado). Orientador: Profa. Dra. Zaia Brandão – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil.

BRASIL. **Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939**. Dá organização à faculdade nacional de Filosofia.

BRASIL/CNE/CES. **Resolução nº 2 de 19 de maio de 1999**. Dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino.

BRASIL/CNE/CP. **Resolução nº 2 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação De Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____ **Resolução nº 1 de 19 de fevereiro de 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.

_____ **Parecer nº 5/2006 aprovado em 04 de abril de 2006.** Aprecia Indicação CNE/CP no 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica.

_____ **Parecer nº 04/1997 aprovado em 11 de março de 1997.** Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I.

BRASIL/CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____ **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e Decreto nº 464/69 de 11 de fevereiro de 1969.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____ **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____ **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____ **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005.** Altera os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

_____ **Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 524 de 12 de junho de 1998** (revoga a Portaria nº 399 de 28 de junho de 1989 que estabelecia normas sobre o registro de professores e especialistas em educação, processados no MEC).

BRASIL/MEC/INEP. **Censo da educação superior 2005.** Disponível em www.inep.gov.br. Capturado em dezembro de 2006.

BREJON, M. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.** 19. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

BUARQUE, C. A universidade na encruzilhada. In: **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização.** ANAIS. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

CANDAU, V.; LÜDKE, M.; MENDONÇA, A.W.; WAGNER, R. E WALL, Y. **Novos rumos da licenciatura**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.

CANDAU, V.M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, v. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARDOSO E CUNHA, T. **A Nova Retórica de Perelman**. Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://ubista.ubi.pt/~comum/cunha-tito-Nova-Retorica-Perelman.html>. Capturado em 07/09/2007.

CARNEIRO, M.A. **LDB FÁCIL: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARRASCOSA, J. Análise da formação continuada e permanente dos professores de ciência ibero-americanos. In: MENEZES, L.C. (Org.). **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano**. Editora Autores Associados. pp.7-44, 1996.

CARVALHO, A.P.C. **Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que mudança curricular**. Em Aberto, 52:51-63, 1992.

CARVALHO, C.H.A. **O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006.

Confederação nacional dos trabalhadores em educação. **Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica**. Brasília, DF, abril de 2003.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: De Tommasi, L; WARDE, Miriam, HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CURY, C.R.J. **O profissional do ensino no Brasil**. Mesa-redonda. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (8.: 2007: Vitória, ES).

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**, 15.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

- DIAS, C. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.** Informação & Sociedade, v. 10, n. 2, 2000.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.
- DOURADO, L.F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002.
- DUARTE, M.A. **Por uma análise retórica dos sentidos da música na escola.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.
- DURHAM, E. Educação superior pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTZMAN, S., BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Revista Teoria e Educação, n.4, 1991
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- FÁVERO, M.L.A. **A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas.** Revista Brasileira de Educação. Nº 10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.
- FÁVERO, M.L.A; LIMA, H.I. A UFRJ: origens, construção e desenvolvimento. In: Moronisi, M. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- FAZENDA, I.C.A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor.** 2.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Só 12,1% dos jovens entre 18 e 24 anos são universitários.** São Paulo, SP. 20/12/2007.
- FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** Revista Brasileira de Educação, nº 10, jan/fev/mar/abr 1999.
- FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação, v. 18, n. 1, jan./jun. 1998. p. 37-69. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 18 de junho de 2007.

FREITAS, H.C.L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação.** Educação e Sociedade, v.23, n.80, setembro/2002, p.136-167.

_____. **Certificação docente e formação do educador:** regulação e desprofissionalização. Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n.85, dez.2003, p. 1095-1124.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e Educação. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (ORGS.) **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

GABRIEL, C.T. E MOEHLECKE, S. **Conexões de Saberes:** uma outra visão sobre o ensino superior. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, nº 2, dezembro/2006.

GAMBOA, S. A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: Fazenda, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GENTILI, P. **A globalização libertadora tem de se sustentar em um conjunto de valores que a educação deve formar.** Revista Pátio, Ano VII, Nº 28, NOV 2003/JAN 2004.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. Formação de Professores: um olhar ao discurso do docente formador. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Capturado em 17/03/2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, L.B. Desnaturalizando práticas de ensino de biologia. In: Marandino, M.; Selles, S; Ferreira, M.; Amorim, A.C. (orgs.). **Ensino de Biologia:** conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.

GHIRALDELLI, P. **Filosofia e história da educação brasileira.** São Paulo: Manole, 2003.

HERNANDEZ, F. **Como os docentes aprendem.** Revista Pátio, p. 9-13, ano I, no 4, fev/abr, 1998.

HEY, A.P. Entrevista. **Formados para o mercado.** Na massificação do ensino, o pior está ao alcance de todos. Revista Caros Amigos. Especial *A Direita Brasileira*. Ano IX, Número 26, dezembro de 2005.

HEY, A.P.; CATANI, A.M. A USP e a formação de quadros dirigentes. IN: Moronisi, M. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica.** Rio de Janeiro: Imago, 1979.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A.C. e MACEDO, E. (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: D, P & A, 2002.

KINCHELOE, J. **A Formação do Professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRUPPA, S.P. Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano. In KRUPPA, S.P. (org.). **Economia Solidária e educação de jovens e adultos.** Brasília: INEP, 2005.

KUENZER, A. Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade,** Campinas, v. 19, n. 63, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 04 Maio 2007.

LAKATOS, E; MARCONI, M. **Metodologia científica.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAPO, F.R. E BUENO, B.O. **O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente** Psicologia USP, v.13 n.2, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>. Acesso em: 28 Mar 2007.

LEHER, R. . **A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira.** Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 1, n. 4, p. 117-136, 1998.

_____. **Banco Mundial, ajuste estrutural e universidade.** Cadernos Aduesp, SP, v.I, n.2, p. 47-50, 2002.

LELIS, I.A. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?** Educação e sociedade, v.22 n.74, Campinas, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/> Acesso em: 04 Abr 2007.

LEMME, P. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasileira, v.86, n.212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LINGUARD, B. **É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional.** In: BURBULES, N.C. & TORRES, C.A. **Globalização e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. pp.59-76

LIPP, Marilda. **O stress do professor de pós-graduação.** In: LIPP, Marilda (org.) **O stress do professor.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A.C e MACEDO, E. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências.** In: LOPES, A.C. e MACEDO, E. (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: D, P & A, 2002.

_____. **Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática.** In: LOPES, A.C., MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate.** Campinas, São Paulo: Papirus. pp. 45-75, 2004.

_____. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo.** Currículos sem fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

_____. **Discursos nas políticas de currículo.** Currículos sem fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez, 2006.

LUDKE, M. **Conferência.** Seminário Novos Rumos para uma Política de Formação e Professores. Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação da UFRJ, 30 de agosto de 1995.

LUDKE, M.; BOING, L.A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade, vol.25, n. 89, p.1159-1180, Set/Dez. 2004.

LUNA, S.V. **O falso conflito entre tendências metodológicas.** In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 3a ed., 1994.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V.L.J. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente.** Educar em Revista. Curitiba, PR: Ed. UFPR., n. 28, jul-dez 2006.

MARANDINO, M.; SELLES, S.; FERREIRA, M. e AMORIM, A.C.R. (orgs.). **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa.** Niterói: Eduff, 2005.

MARANHÃO, M. **Profissão em extinção?** Jornal de Brasília, Brasília, DF: 12 set. 2007.

MARQUES, C.A.; PEREIRA, J.E.D. **Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras**: construindo alternativas para a formação inicial de professores. Educação e Sociedade, v.23, n.78, Campinas, abril, 2002.

MAZZOTTI, T. B. **Analyse des metaphors**: une approche pour la recherche sur les representations sociales. In: GARNIER, Catherine & DOISE, Willem. Les Representations sociales. Balisage dug domaine d'études. Montreal: Éditions Nouvelles, 2002a.

_____. **A retórica na filosofia da educação**: questões e perspectivas. Mesa redonda: Ética, Estética, Retórica: reflexões para a educação. 30 de março de 2007, Faculdade de Educação, UFRJ.

MAZZOTTI, T. e OLIVEIRA, R.J. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000.

McQUEEN, R. & KNUSSEN, C. **Research Methods for Social Sciences**. Harlow: Prentice Hall, 2002.

MELLO, G.N. **Os investimentos na formação de professores**. Revista Pátio, ARTMED: Porto Alegre, Ano X - Nº 40 - Formação Docente - Novembro de 2006 à Janeiro de 2007.

MENDONÇA, A.W. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. O educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: CANDAU, V. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEYER, M. **Questões de retórica**: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 1998.

MEYER, Michel; CARRILHO, Manuel Maria; TIMMERMANS, Benoît. **História da retórica**. Lisboa: Temas & Debates, 2002.

MICHELOTTO, R.M.; COELHO, R.H.; ZAINKO, M.A.S.. **A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula**. Educar em Revista. Curitiba, PR: Ed. UFPR., n. 28, jul-dez 2006.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2a ed., 1994.

_____, M.C.(org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 17/03/2007.

MONTEIRO, A. Formação docente: território contestado. In: Marandino, M.; Selles, S; Ferreira, M.; Amorim, A.C. (orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005.

MOREIRA, A.F. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, SP: Papirus, 3a ed., 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, A.F., SANTOS, L.L.C.P. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, D. et alli (Orgs.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1995. pp.47 – 64.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: Jovchelovitch, Sandra & Guareschi, Pedrinho. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NERUDA, P. **Confesso que vivi**. Trad. de Olga Savary. 30. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NOGUEIRA, E.S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995-2002)**. Tese (doutorado em educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, Marilda (org.) **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Campinas, São Paulo: Revista Educação e Sociedade. Vol. 25, n.89, p.1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, R.J. (et alii). **Temas Transversais: um discurso persuasivo?** Trabalho apresentado na Jornada de pesquisadores do CFCH. Faculdade de Educação, UFRJ, Programa de Pós-graduação em Educação, 2004.

_____. **O conceito de verdade como problematização curricular**. II Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares - Currículo: pensar, inventar, diferir. Rio de Janeiro, 2004a. Trabalho Publicado em meio digital, ISBN: 85-86392.11-1.

_____. **A ética no ensino de filosofia**. Faculdade de Educação/UFRJ, 2002.

_____. **Ética e conhecimento: reflexões para a filosofia da educação**. Disponível em www.educacaoonline.pro.br. Capturado em 16/03/2007, 11h34min.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PACHECO, G. B. F. **Retórica e Nova Retórica: a tradição grega e a teoria da argumentação de Chaim Perelman**. Disponível em www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/direito/pet-jur/textos/c1peche.doc. Capturado em 23/06/04.

PALMA FILHO, J.C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Política Nacional de formação docente para a educação básica**. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação e Educadores. Texto e Resumos. Águas e Lindóia, SP, setembro de 2007.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C.J., SILVA JUNIOR, J. R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101 – 120.

PERELMAN, C. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C. OLDBRECHTS TYTECA, L. **Tratado da argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Fernando de Azevedo. In: FÁVERO, M.L.A. e BRITTO, J.M. **Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP-Comped, 2002a.

PIMENTA, S.G (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, pp15-34.

PINHO, S. P. **Formação Continuada de Professores: analisando uma prática pedagógica a partir de uma oficina de Astronomia**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biociências e Saúde). Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, 2005.

PIRES, M. F. C.; REIS, J. R. T. **Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações**. Interface. Comunicação, Saúde, Educação, v.3, n.4, 1999.

PORTO, C. RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: uma Abordagem Exploratória**. Brasília, Dezembro, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Capturado em 02 de novembro de 2007.

RAMOS, M.N. **O “Novo” Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e Cultura.** Boletim Técnico do SENAC, vol.29, n.2, Rio de Janeiro, pp.19-27, maio/ago, 2003.

REBOUL, O. **Introdução à retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REINHOLD, Helga H. O Burnout. In: LIPP, Marilda (org.) **O stress do professor.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

REIS, João dos. **A Universidade “produtiva”.** Revista Caros Amigos. Especial A direita brasileira. Ano IX, Número 26, dezembro de 2005.

REIS, E.J; ARAÚLO, T.M.; CARVALHO, F.M.; BARBALHO, L.; OLIVEIRA E SILAVA, M. **Docência e exaustão emocional.** Educação e sociedade, vol. 27, n. 94, p. 229-253, jan/abr. 2006.

RODRIGUES, J. **Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Abr. 2007, v.12, n.34.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RUIZ, A.B.; RAMOS M.N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais.** Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Ministério da Educação: Brasília: maio de 2007.

SACRISTÁN, J.G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T., MOREIRA, A.F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 82-113.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, B.S. **Sociólogo critica a privatização da universidade.** Entrevista. Com Ciência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, acessado em novembro de 2007.

SANTOS, G.L. **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

SANTOS, L.L.C.P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I.P. e AMARAL, A.L. **Formação de professores: políticas e debates.** 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva**. Relatório de pesquisa. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de educação Programa de Pós-graduação em Educação. Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LAPEADE, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SENAPESCHI, A.N. **Trazendo para debate a preocupação com a formação dos professores para o ensino básico**. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, v.85, n.209/210/211, p.45-55, jan/dez, 2004.

SCHMIDT, B.V.; OLIVEIRA, R.; ARAGON, V.A. **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: Editora da Universidade de BRASÍLIA, 2000.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S., BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. **O Sentido da Interdisciplinaridade**. Publicado originalmente em Novos Estudos CEBRAP 32, março, 191-198. Publicado em A Redescoberta da Cultura, EDUSP, 1997. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/redesc/interdis.htm>. Capturado em 03/abril/2007, 09h12.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? IN: Moronisi, M. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SIQUEIRA, A.C. **A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS**. Revista Brasileira de Educação. N. 26. Mai/Jun/Jul/Ago 2004.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: De Tommasi, L; WARDE, Miriam, HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, D.; FERREIRA. R. Reestruturação dos cursos de licenciatura no Rio de Janeiro: uma análise comparativa entre as propostas da UFF, UNI-RIO, UERJ, PUC-RIO E UFRRJ. In: SOUZA, D.; FERREIRA. R. Bacharel ou Professor? **O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TANURI, L.M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, N.14, Mai,Jun/Jul/Ago, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: De Tommasi, L; WARDE, Miriam, HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S.; BÚRIGO, C.C.D.; COLAO, M.M.L, G. M. A formação do educador como pesquisador. In: TRIVIÑOS, A; OYARZABAL, G; ORTH, M.A.; GUTIERREZ, S. de S. (orgs.) **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino de Graduação (CEG). **Resolução CEG nº 04/2006** de 12 de julho de 2006.

_____. Conselho de Ensino de Graduação (CEG). **Resolução CEG nº 07/2003** de 10 de setembro de 2003. Dispõe sobre criação e o funcionamento da Comissão Permanente de Licenciatura.

_____. Conselho de Ensino de Graduação (CEG). **Resolução CEG nº 2/1994** de 11 de maio de 1994. Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura.

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. **Política para as licenciaturas da UNIMEP**. 2.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998 (Série Institucional, nº 5).

VEIGA, I.P.A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: Amaral, A.L.; Veiga, I.P.A. (orgs). **Formação de professores**: políticas e debates. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VIEIRA, D. **Os nós do capital**. Revista Ensino Superior. Ano 10, nº 109, outubro de 2007.

WEBER, D. **MEC: 66% dos docentes sem formação adequada**. Jornal O GLOBO, 11 de janeiro de 2007, página 8 e Jornal O GLOBO, 22 de junho de 2006, página 7.

WEBER, S. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. Educação e Sociedade. Vol. 4, n.85, pp.1125-1154, Campinas, SP, dezembro, 2003.

ANEXO A

EMENTAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DAS LICENCIATURAS

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus

04 Créditos

60 horas/aula

Educação Brasileira: visão histórica. A educação no pós-30 e no Estado Novo Educação e redemocratização no país no pós-45 A LDB - conseqüências da implantação da lei 4.024/61 para ensino primário e médio do país. O ensino 1º e 2º graus no regime militar 1964 – 1984. Leis 5.692/71 e 7.0044/82. Pressupostos implicações e problemas. A educação na transição democrática. O ensino de 1º e 2º graus na atualidade: educação, cidadania e trabalho. Gestão da escola de 1º e 2º graus: propostas para sua democratização. Magistério, formação, carreira e condições de trabalho.

Didática Geral

04 Créditos

60 horas/aula

Pressupostos e características da didática. O contexto da prática pedagógica. A dinâmica da sala de aula. A construção de uma proposta de ensino-aprendizagem. A vivência e o aperfeiçoamento da didática.

Sociologia da Educação

03 Créditos

60 horas/aula

Conceituação e delimitação do campo de estudo da Sociologia da Educação. Relação entre sociedade global e educação: as perspectivas positivistas, marxistas e liberais. A análise sociológica dos problemas educacionais brasileiros

Psicologia da Educação I

03 Créditos

60 horas/aula

Introdução ao estudo da Psicologia. Breve histórico dos pressupostos epistemológicos. Principais escolas contemporâneas: behaviorismo, gestaltismo e psicanálise – suas contribuições para a educação. O desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem. Desenvolvimento da personalidade do aluno nos seus aspectos afetivo, cognitivo, social e mental.

Psicologia da Educação II

03 Créditos

60 horas/aula

Introdução à Psicologia da Aprendizagem: conceito; histórico. Fatores fisiológicos, cognitivos, motivacionais e sociais da aprendizagem. Principais teóricas da aprendizagem: cognitivas comportamentalistas e humanistas.

Fundamentos Filosóficos da Educação

03 Créditos

60 horas/aula

Vinculação entre ciências e filosofia. A filosofia como discurso vivo e atual sobre questões radicais. A busca de sentido da educação como tarefa da filosofia. Matrizes da educação contemporânea: poder, disciplina e autoridade. Problemas atuais da Filosofia da Educação brasileira. Análise filosófica do cotidiano pedagógico brasileiro. Problemas, impasses e perspectivas de uma filosofia da educação brasileira para o século XXI.

ANEXO B**CURSOS QUE RECEBEM A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA OFERECIDA
PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO****A- Centro de Letras e Artes**

Licenciatura em Letras

Português-Literatura

Português-Grego

Português-Hebraico

Português-Espanhol

Português-Francês

Português-Inglês

Português-Alemão

Português-Russo

Português-Árabe

Português-Latim

Português-Italiano

Português-Japonês

Licenciatura em Educação Artística

Educação Artística

Habilitação em Desenho

Habilitação em Artes Plásticas

Música

B- Centro de Filosofia e Ciências Sociais

Licenciatura em:

Psicologia

História

Ciências Sociais

Filosofia

Enfermagem

C- Centro de Ciências da Saúde

Licenciatura em:

Ciências Biológicas

Educação Física

D- Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza

Licenciatura em:

Matemática

Física;

Química

Geografia

ANEXO C

SOBRE A GLOBALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO⁶⁵

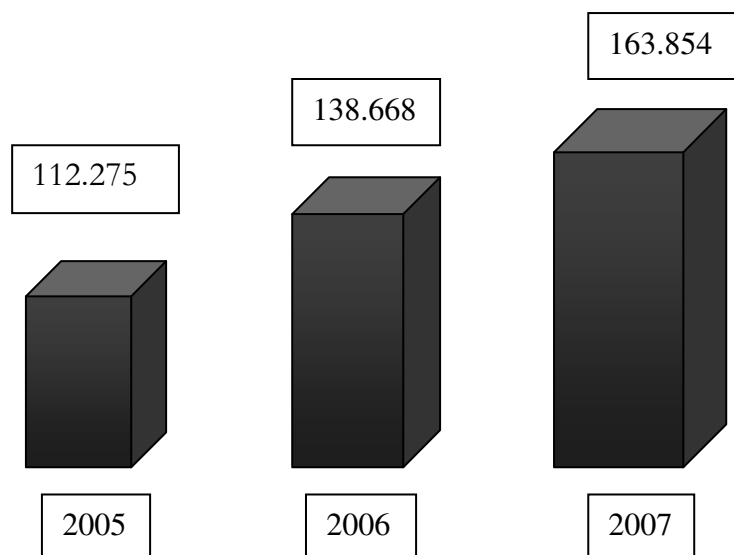
Cada vez mais as instituições de ensino superior estão se tornando ‘global players’, cruzando as fronteiras dos países, tornando mais difícil o reconhecimento da ‘nação mãe’ de uma instituição e deixando menos nítidos os elementos educacionais que, em tese, ajudam a construir as identidades nacionais no campo da educação. Citamos abaixo alguns exemplos:

- A Universidade Americana na Bulgária desenvolve programas em colaboração com a Universidade de Maine;
- O Apollo Group, gestor da Universidade de Phoenix, está com parcerias em diversos países além do Brasil, incluindo a China, a Índia e o México;
- A Universidade da Austrália foi a primeira instituição estrangeira a receber aprovação para se instalar no Vietnã;
- A Universidade de Monash, na Austrália, atualmente tem campi ou centros espalhados por países tais como Malásia, África do Sul, Itália e Reino Unido;
- A Open University atende a mais de 260 mil estudantes em 41 países por meio de campi ou parcerias;
- Abertura de campus avançado da Sorbone em outros países da comunidade europeia (Itália e Praga em um primeiro momento).

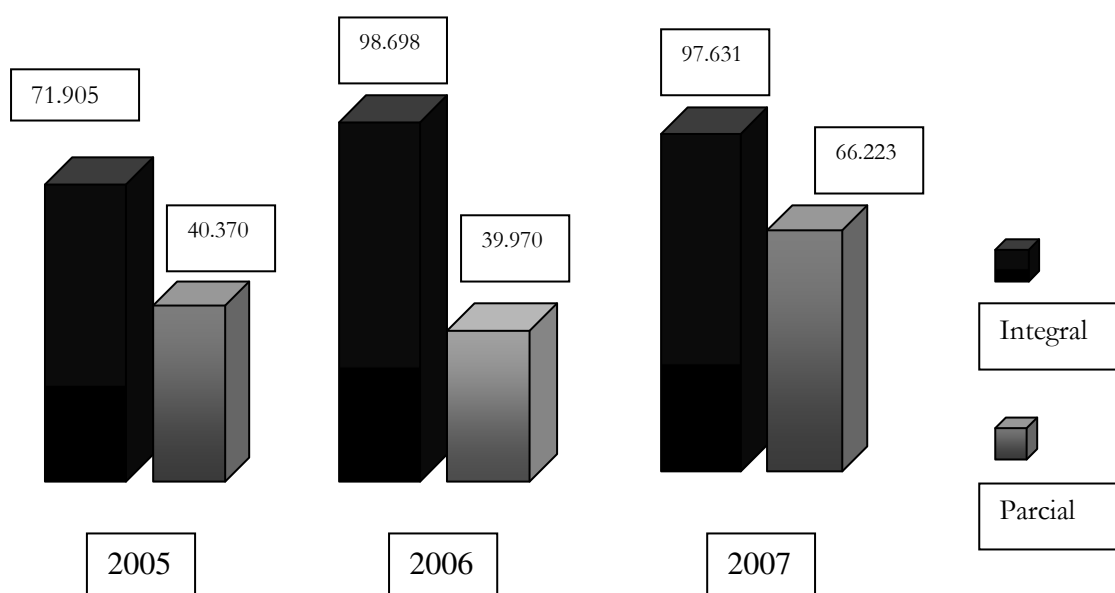
⁶⁵ In: The Futures Project. Encouraging Private Competitors to Fill the Demand for Skills (apud Porto e Régner, 2007).

ANEXO D PROUNI

Bolsas ofertadas por ano



Tipos de bolsas ofertadas por Ano



APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO**

➔ Você está convidado a participar de uma investigação sobre a formação docente na UFRJ. Sua colaboração é fundamental para o êxito deste trabalho.

I) Dados pessoais

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____ Licenciatura em: _____

Nome ou pseudônimo: _____

II) Utilize somente o espaço indicado para responder as questões abaixo:

II. 1) O que você pensa das disciplinas obrigatórias da licenciatura e dos professores da Faculdade de Educação?

II. 2) Na sua opinião, qual seria o papel da faculdade de educação na sua formação docente?

II. 3) Quais as relações que você encontra entre a teoria aprendida na sala de aula e a sua prática docente como professor ou estagiário, tanto na parte de conteúdos específicos quanto na parte de conhecimentos pedagógicos?

II.4) Você acha que a formação pedagógica deve ser oferecida pela faculdade de educação ou pelo seu curso de origem de formação? Justifique.

5) Após a formatura você pensa em trabalhar como professor?

() SIM () NÃO