

## CAPÍTULO I

---

## **A concepção e a proposta dos novos cursos de licenciatura**

### **1. Introdução**

As Resoluções nº 1 e 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação são os dispositivos legais que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a sua duração e carga horária. Constituem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, que, pelas suas sugestões e inovações, conduzem a uma nova configuração das licenciaturas.

A Resolução CNE/CP 1 trata mais detalhadamente da nova proposta de organização e estruturação desses cursos. Recupera de modo especial orientações da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e recomendações dos Pareceres 9, 27 e 28/2001 e institui algumas normas à formação para a atividade docente. Em linhas gerais, são estabelecidos alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, são levantados pontos a serem considerados no momento da elaboração e construção do projeto pedagógico e é salientada a forma como institucionalmente devem estar organizados esses cursos.

As novidades referem-se, sobretudo, à formação dos professores como um processo autônomo, de estrutura com identidade própria, e que, buscando a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, orienta a aprendizagem pelo princípio metodológico geral traduzido pela ação-

reflexão-ação e aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Verifica-se, ainda, uma nova concepção de prática nesses cursos, entendida agora como componente curricular, ou seja, como uma dimensão do conhecimento que está presente em todos os seus momentos, desde o início, perpassando todas as disciplinas, sejam elas pedagógicas ou não.

A Resolução CNE/CP 2, por outro lado, trata especificamente da duração e carga horária das licenciaturas, que, em no mínimo três anos, devem integralizar 2.800 horas, nas quais a articulação entre teoria e prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

*I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;*

*II – 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;*

*III – 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;*

*IV – 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.*

São, portanto, recomendações que sem dúvida alguma levam a profundas alterações nos cursos de formação de professores, numa tentativa de valorização e reconhecimento acadêmico, assim como social.

Neste capítulo, procuraremos entender e analisar as licenciaturas, desde o momento de sua criação até chegar às etapas do trabalho coletivo que resultou na publicação dessas resoluções. Iniciaremos traçando o histórico desses cursos, destacando leis que ao tema se referem, ao mesmo tempo em que destacaremos alguns problemas no tocante à sua estruturação e organização. Em seguida, retomaremos os Pareceres CNE/CP 9, 27 e 28 por corresponderem às bases

normativas dessas resoluções, e concluiremos abordando alguns pontos polêmicos e inovadores registrados nas Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002.

## 2. Histórico das licenciaturas

*É por ocasião dos conflitos, em momentos de reestruturação ou em momentos de ruptura e de criação, que a história aparece como uma necessidade de compreender o que está em jogo e como uma estratégia possível de legitimação. (SNOECKX, 2003, p. 22)*

Os cursos de licenciatura foram criados nos anos 30, quando surge no cenário nacional a preocupação e conseqüente necessidade de preparo do corpo docente para as então chamadas escolas secundárias. Mais especificamente em abril de 1931 foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.852/31), através do qual criou-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que objetivava ampliar a cultura no domínio das ciências puras; promover e facilitar a prática de investigações originais; desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério e; sistematizar e aperfeiçoar a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais.

Ao mesmo tempo, então, em que pretendia ser um instituto de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, a FECL deveria apresentar benefícios e resultados imediatos aos obstáculos existentes. E, exatamente por esse motivo, não foram explicitadas naquele momento as disciplinas que comporiam o

currículo das licenciaturas, e nem as exigências que deveriam ser cumpridas para a obtenção do seu diploma.

Na verdade, devido à não obrigatoriedade de sua existência, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras nem mesmo chegou a ser instalada. Apenas alguns modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de formação de professores foram verificados, como é o caso do modelo federal, enunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras; do modelo da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e do modelo da USP, criada por decreto estadual em 1934.

O modelo da USP, por exemplo, segundo Evangelista (2001), é fruto de um amálgama de idéias produzido por Fernando de Azevedo. Para ele, a formação de professores constituía um dos elementos centrais no embate político e era a universidade seu abrigo preferencial, na medida em que era o local onde “*o professor deveria conhecer os fins, os meios e os métodos do seu ensino e saber justificá-los cientificamente*” (p.250).

Dentro desse contexto, surge o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo como instituição formadora de professores de caráter técnico e profissionalizante, e onde a produção de pesquisa e de conhecimentos foram assumidas como parte de suas funções. Da mesma forma, imprime-se ao ensino um caráter acentuadamente experimental, como em “laboratórios”, onde se operavam as verificações objetivas das teorias, as experimentações, as observações e as práticas. E seus professores passam a atuar, concomitantemente, no ensino, na pesquisa e na extensão, que constituíam as três grandes faces da “idéia universitária” presente originalmente no projeto de fundação da USP.

Todavia, já em 1938, é extinto o Instituto de Educação, ao mesmo tempo em que é criada uma seção de Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que se torna, como as demais existentes no país, uma escola profissionalizante, voltada para a formação de professores para o ensino secundário.

Notemos que a *“formação de professores surge na Faculdade de Filosofia mais como uma distorção do que como um objetivo primordial”* (Wagner, p.24), por ter sido pensada muito mais como um primeiro ciclo de estudos básicos para os demais estudos, devendo contribuir, simultaneamente, para a criação de um espírito universitário e para a não duplicação de recursos.

A reforma setorial instituída pelo Decreto-lei nº 1190/39, no entanto, provoca profundas alterações na então configuração dos cursos de formação de professores, as quais são bastante sentidas até hoje. Isso porque a Faculdade de Educação foi transformada em duas seções da Faculdade de Filosofia, que passou a ser constituída, ao lado das seções de Filosofia, Ciências e Letras já existentes, pela Pedagogia, além da seção especial de Didática.

A seção de Didática compreendia as disciplinas Didática Geral, Didática Especial, Psicologia da Educação, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Com duração de um ano, habilitava, quando cursado por bacharéis, ao exercício do magistério no ensino médio. Logo, temos aqui, além do desaparecimento da Faculdade de Educação, a instituição do esquema que ficou mais tarde conhecido como “3+1”.

Tal currículo proposto permanecerá até 1946, quando, pelo Decreto lei nº 9092/46, o regime didático da Faculdade de Filosofia novamente sofre transformações. Pelo novo regime, os diplomas de bacharel ou licenciado passam a ser conferidos após quatro anos de estudos, sendo que no último ano os alunos

optariam por duas ou três cadeiras dentre as ministradas pela faculdade. Para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberiam formação didática, teórica e prática em um ginásio de aplicação e seriam obrigados a um curso de Psicologia Aplicada à Educação. Desse modo, das seis disciplinas anteriormente exigidas, somente a Psicologia permaneceu explicitamente obrigatória, não se sabendo com clareza que cadeiras dariam a formação didática, teórica e prática. Por esse motivo, essa *“ampliação parece ser na realidade um aligeiramento da formação de professores, pois havendo apenas uma disciplina obrigatória, a Psicologia, as Instituições de Ensino Superior poderiam reduzir ao mínimo a formação pedagógica”* (Wagner, 1987, p.26).

Portanto, nesse período, a ênfase é colocada na base comum de conhecimento específico para bacharéis e licenciados, quando a formação para o magistério era acrescentada a esta base.

Pelo próprio esquema “3+1”, que fora em 1939 instituído, ocorria, então, uma desintegração entre as diversas disciplinas oferecidas nos cursos, uma vez que as referentes aos conteúdos específicos eram dadas nos três primeiros anos, seguidos de um ano de formação prática e pedagógica, sem haver qualquer articulação com a matéria vista anteriormente. Apesar disso, professores e alunos das diversas seções conviviam dentro da mesma faculdade, o que permitia entre eles o diálogo.

Essa característica, no entanto, é suspensa no início da década de 60, pois, com a criação da Universidade de Brasília, a Faculdade de Filosofia é substituída pelos institutos centrais de ensino básico e a formação de professores passa a ser incumbência da recém-criada Faculdade de Educação.

Era um momento, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) em que a reforma do ensino vinculava-se diretamente aos termos precisos do novo regime que se consolidava no país. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política nacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Dentro desse contexto, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, e, através do Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, estabelece-se que nos cursos de formação de professores o “que ensinar”, previsto nas matérias de conteúdo específico do bacharelado, deveria ser complementado pelo “como ensinar”, por meio de *“estudos que familiarizam o licenciado com os dois outros aspectos imediatos da ação docente: o aluno e o método”* (p.213). Nesse sentido, a preparação pedagógica não se restringiria mais apenas ao último ano do curso, mas estaria presente desde o seu início, perpassando agora também as disciplinas da área específica de atuação do docente e voltando a abranger várias disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado.

A Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado, é uma das inovações verificada na nova lei, cujo objetivo foi *“trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente”* (p.214). Buscou-se retomar os ginásios ou colégios de aplicação, criados em 1946, agora não mais entendidos como “vitrines pedagógicas”, mas sim como centros de experimentação e demonstração, que deveriam chegar até as escolas da comunidade num exercício de aproximação com a realidade educacional do país.

Sob essa perspectiva, o parecer salientava que o curso de Didática fosse concebido como um conjunto de disciplinas que se fazem presentes ao longo de todo curso, e não mais apenas no ano terminal, como anteriormente já apontado.

*A idéia enfatizada é de que a licenciatura é um grau apenas equivalente ao bacharelado, e não igual a este mais a Didática, como acontece no conhecido esquema 3+1. (Parecer 292/62, p.215)*

Contudo, dadas as condições concretas de funcionamento das instituições, as mudanças sugeridas pela nova legislação significaram somente a redução do conteúdo obrigatório da formação pedagógica, que passou de  $\frac{1}{4}$  para  $\frac{1}{8}$  do período de quatro anos dos cursos, reservando desse modo o equivalente a um semestre para o aprofundamento de conteúdos relativos ao ensino e à educação como um todo.

Tal fato, somado à homologação do Decreto-lei 58/66 e à Reforma Universitária de 1968, agravou a situação já difícil em que os cursos de licenciatura se encontravam. Inicialmente, porque foram fragmentadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras e foi criada uma unidade voltada exclusivamente para a formação de professores do ensino médio e de especialistas em educação, a Faculdade de Educação, a quem caberia o ensino das disciplinas pedagógicas, enquanto as faculdades e os institutos se responsabilizariam pelo ensino dos conteúdos específicos. Disso decorre a divisão da formação de professores pelas faculdades e institutos, tornando a convivência e o trabalho conjunto entre profissionais da educação e das ciências, antes observados nas Faculdades de Filosofia, inviáveis.

Simultaneamente, com a extinção da cátedra – suprimindo o que se considerava ser o bastão do pensamento e do comportamento conservadores na universidade -, foi introduzido o regime de tempo integral e dedicação exclusiva de professores, criou-se a estrutura departamental, dividiu-se o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou-se o sistema de créditos por disciplina, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório (Lei 5.540/68).

Assim, como bem ressalta Fávero (2001), deixa de haver turmas, surgindo, em seu lugar, verdadeiros conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada semestre. As matérias são divididas e passam a ser ministradas em semestres por diferentes professores, às vezes em unidades também distintas, para alunos dos mais variados cursos e estágios de formação.

Ao mesmo tempo, por carecer de especificidade, a recém-criada Faculdade de Educação mostra-se frágil para manter a formação pedagógica dos demais cursos, o que provoca a separação e a diferença cada vez maior entre a licenciatura e o bacharelado, e contribui para a pulverização e desmantelamento do ensino de graduação.

Buscando resposta à situação corrente e face à necessidade de atendimento à premência de professores diante da expansão do ensino primário, a Lei nº 5692/71 ao mesmo tempo em que recomenda a elevação progressiva do nível de titulação dos docentes, assinalando um compromisso com a qualidade do ensino, relativiza-a, apresentando alternativas de complementação de estudos que igualmente permitiriam o exercício do magistério (Weber, 2000).

*Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:*

*a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;*

*b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura obtida em curso de curta duração;*

*c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso de graduação correspondente à licenciatura plena.*

Ao ensejar “a organização de cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”, formação que passou a ser oferecida principalmente por Instituições de Ensino Superior isoladas, contribuiu-se para o acréscimo de matrículas nesse nível de ensino, provocando, porém, repercussões negativas na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Fundamental (Weber, 2000).

Privilegiou-se, desse modo, um enfoque quantitativo, enquanto aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico e de formação de docentes foram deixadas de lado.

É nesse contexto que vemos surgir uma tentativa de resolução dos problemas dos cursos de formação de professores, que ficou conhecida como a “proposta Valnir Chagas”. Ela vem dar suporte à Lei 5692/71, e, apesar de não homologada, sugeria importantes inovações à educação. Segundo Wagner (1987), ela preconizava o desenvolvimento de uma escolarização obrigatória, em oito anos, a um tempo contínua e terminal, onde os estudos se escalonariam do mais para o menos amplo e onde os conteúdos de formação especial estariam associados aos de formação geral. Exigia, igualmente, experiência prévia de magistério para o ingresso nos cursos de Pedagogia.

A proposta tinha como princípios básicos a polivalência, a progressividade, a cumulatividade, a especificidade e a concomitância, sendo esta última, pelo

próprio conselheiro Valnir Chagas garantida pelo local onde se daria a aquisição, ao mesmo tempo, de estudos didático-metodológicos e de conhecimentos do campo específico, portanto, em resposta direta ao esquema “3+1”.

Previa-se ainda a criação das licenciaturas de 1º grau, cursos superiores de curta duração, que, diferentemente do que ocorrera na década de 60, quando eles tinham um caráter emergencial e provisório, surgem como um processo regular de formação de professores. Sua duração, através da Resolução CFE 1/72, passa a ser fixada entre três e sete anos, sendo respeitados 180 dias letivos, o estágio supervisionado e a Prática de Ensino, o que corresponderia ao intervalo entre 1.200 e 1.500 horas.

Também, a partir dessa proposta, tentou-se estabelecer normas para o funcionamento desses cursos, como pelo Parecer 4873/75, que afirma:

*A idéia seria começar pelo licenciado e nele – nos mais capazes – prolongar e aprofundar uma das grandes linhas presentes na sua formação: a de conteúdo ou a pedagógica. (...) Onde o bacharelado for prévio à licenciatura, posto que organizado sob os critérios da polivalência em que esta última se vai estruturando, soluções especiais deverão ser adotadas para assegurar a concomitância, ainda que posterior.*(Parecer 4873/75, p.214)

Pretendia-se, dessa forma, que a formação fosse concebida como “*um conjunto de estudos e experiências, que tornem o futuro professor capaz de criar situações didáticas para o desenvolvimento da aprendizagem em determinado campo de conhecimentos.*”(Parecer 4873/75, p.215)

Contudo, apesar de não homologadas, alguns frutos foram mais tarde colhidos dessas recomendações, como o desdobramento e o acréscimo de disciplinas pedagógicas (Parecer 4873/79) e a emissão do Aviso Circular nº

935/79, o qual foi redigido pelo então ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portella e dirigido a todos os responsáveis por instituições do ensino superior. Partindo da afirmação de que os ensinos fundamental e médio constituem “*vigamestra para a configuração de um sistema educacional consistente e democratizador*”, evidenciou a preocupação do ministério com a formação de professores e com o seu exercício profissional. Defendeu as práticas interdisciplinares como a característica básica desses cursos e assinalou a necessidade de articulação com os sistemas de ensino locais. Buscou, assim, estimular as instituições de ensino superior a uma maior atenção e compromisso com as licenciaturas, colocando esses cursos entre as prioridades do planejamento institucional.

Dentro dessa perspectiva, crescia desde meados da década de 70 um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional. Diagnósticos, denúncias e propostas para a educação passaram a ser veiculadas por meio dos novos partidos de oposição, por recém-criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), por periódicos, entre outros.

Como consequência, observa-se no final dos anos 70 e no início dos anos 80 o fortalecimento do debate nacional sobre a formação de professores. De modo especial alguns eventos para isso contribuíram, como o I Seminário de Educação Brasileira em 1978 em Campinas e a I Conferência Brasileira de Educação em 1980 em São Paulo, cujo resultado mais imediato foi a constituição de uma comissão para articular em âmbito nacional as atividades voltadas para a

reformulação dos cursos de preparação de educadores-pedagogos e professores (Candau, 1989).

Seguindo essas tendências, em 1981, foram realizados sete seminários regionais sobre a Reformulação dos cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Nesses encontros foi constatado que o debate ainda era insuficiente para um verdadeiro aprofundamento das questões e para o envolvimento dos profissionais interessados. Necessitava-se de mais discussão. E em 1983 um documento deu voz às inquietações existentes, o que pode ser evidenciado nos trechos abaixo dele retirados:

*A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. Assim, todas as licenciaturas devem ter uma base comum uma vez que formam professores. (p.6)*

*Essa base comum não deve ser concebida como um currículo mínimo ou em elenco de disciplina, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. (p.6)*

*Ainda considerando-se essa base comum, a formação de professores das áreas específicas deve incluir: disciplinas relativas ao conteúdo específico, disciplinas relativas à formação pedagógica e ainda disciplinas integradoras. (p.8)*

*Estas disciplinas integradoras, vistas como muito importantes na formação do professor, devem estar voltadas para a análise da adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes. Trata-se de trabalhar o conteúdo específico na ótica do ensino. (p.8)*

*Como consequência, a formação do professor precisa ser fortalecida tanto a área específica quanto na pedagógica e torna-se necessária uma integração entre ambas a fim de que a referência à realidade educacional brasileira perpassse toda a formação. (p.8)*

O documento salienta que na instituição onde coexistem cursos de bacharelado e licenciatura na mesma área não haja separação inicial entre os

cursos. Enfatiza a relação entre teoria e prática e propõe que ela permeie todas as disciplinas, sendo trabalhada durante todo o curso. Insiste ainda que os estágios supervisionados, vistos como aspectos dessa relação, devem ocorrer preferencialmente em escolas públicas, onde os alunos tenham a oportunidade de participar da elaboração do plano de estágio e possam ser acompanhados permanentemente pela instituição de ensino superior.

A partir da década de 80, a discussão da problemática da formação de professores para os ensinos fundamental e médio foi sendo, portanto, continuamente retomada no país, em eventos tanto de caráter nacional como local, quer em relação à temática comum à formação de todo professor ou concentrando-se na específica de uma determinada área (Candau, 1989), até mesmo porque era o momento em que o país vivia a redemocratização e passava por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade. Consolidavam-se instituições políticas democráticas, ao mesmo tempo em que os direitos da cidadania eram fortalecidos e o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades nacionais eram ampliados.

Ao longo dos anos de 1990, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformularam profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas têm encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais – CEPAL, Unesco, Banco Mundial – e de intelectuais influentes no país, que, uma vez a par dos índices de analfabetismo e pobreza presentes na América Latina e Caribe, apontaram procedimentos a serem adotados e objetivos a serem alcançados para a melhoria da educação dessa região, a qual, por sua vez,

seria a base da construção de uma moderna cidadania e da conquista da justiça social.

Tal cenário resultou, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme assinala Weber, no seu conjunto, as normas gerais da LDBEN, que devem ser respeitadas pelas instituições de ensino superior, enfatizam as dimensões política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação e a gestão. Preconiza-se a formação em nível superior, agora, em cursos de licenciatura, de graduação plena, para o docente com atuação na escola básica.

Ao mesmo tempo, prevê-se uma composição de elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si. Entre os elementos facultativos expressamente citados está a monitoria. Em relação aos elementos obrigatórios apontados, ela distingue e compõe, ao mesmo tempo, o número de dias do ano letivo de trabalho acadêmico efetivo – 200 dias/ano -; a Prática de Ensino de no mínimo 300 horas; a obrigatoriedade do estágio supervisionado, cujo tempo não pode ser inferior a um semestre letivo; e as atividades acadêmico-científicas.

Além disso, a nova LDB assegura que o estudante, ao entrar em uma instituição de ensino superior, seja adequadamente informado sobre suas garantias e seus direitos. A regra geral é a da informação precisa da duração dos programas dos cursos e dos seus componentes curriculares.

Também fica bastante claro que o trabalho acadêmico tenha que ser mensurado em horas, implicando o conteúdo de sua integralização tanto no ensino em sala de aula quanto em outras atividades acadêmicas estabelecidas e planejadas no projeto pedagógico.

Não resta dúvida, portanto, que esses pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques e separadas no interior e ao longo desses cursos. Muito pelo contrário, devem e podem formar um todo em que as diversas atividades teóricas e práticas estejam articuladas em torno de um objetivo comum, o de formar professores.

Nesse sentido, o Art. 61, referente aos fundamentos metodológicos que presidirão a formação, introduz inovações que constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores:

- *associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço,*
- *aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

Logo, a relação entre a teoria e a prática e aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, passam a constituir fundamentos da formação de professores para a educação básica.

As sugestões e recomendações presentes nessa lei geraram muitos debates e discussões, seja no meio acadêmico institucional, seja no interior das escolas. Por esse motivo, dela decorreram vários pareceres e resoluções, a fim de clarificar o que era estabelecido. No que diz respeito aos cursos de formação de professores, particularmente às licenciaturas, os Pareceres nº 9, 27 e 28/2001 são as principais referências.

### 3. Os Pareceres CNE/CP 9, 27 e 28/2001

Os Pareceres CNE/CP 9, 27 e 28/2001 constituem as bases normativas das Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002, as quais nos propomos a estudar.

O Parecer 9/2001 parte da análise da situação educacional brasileira das décadas de 80 e 90, apontando problemas referentes à organização das licenciaturas e levantando novas tarefas que se colocam à escola e aos cursos de formação de professores. De modo especial, salienta o fortalecimento do processo de democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação, cuja maior dificuldade encontra-se no *“preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente.”* (p.4)

Por esse motivo, enfatiza ser necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores.

Entre as questões a serem enfrentadas pelos cursos de licenciatura, o parecer destaca, no campo institucional, a segmentação da formação dos professores – esquema “3+1” – e, assim, a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; a submissão da proposta pedagógica à organização institucional, quando deveria ser o contrário, pois aquela tem papel formador; o isolamento das escolas de formação e; o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica.

Já no que diz respeito ao campo curricular, sublinha a desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação, que nem sempre é considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas; o

tratamento inadequado dos conteúdos, uma vez que os formadores não compreendem com razoável profundidade os conteúdos das áreas do conhecimento como objeto de atuação didática, e nem mesmo o contexto em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar; o tratamento restrito da atuação profissional; a inadequação do tratamento da pesquisa e a concepção restrita de prática.

A prática nos cursos de licenciatura constitui um dos grandes desafios desse documento, que frisa dever ser ela compreendida mais como componente curricular.

*Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (p.22)*

Dentro dessa perspectiva, trata-se de tarefa para toda a equipe de formadores e não apenas para o supervisor do estágio ou para o professor responsável pela disciplina Prática de Ensino, porque “*todas as disciplinas que constituem o currículo de formação, e não apenas as disciplinas pedagógicas, têm a sua dimensão prática*” (p.62). Requer-se a atuação integrada do conjunto de professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de ensino, buscando na docência a essência da formação.

A partir, então, da coerência entre a formação oferecida nas licenciaturas e a prática esperada do futuro professor, quando a transposição didática torna-se o

primeiro passo no planejamento de uma matriz curricular, o Parecer CNE/CP 9/2001 traça diretrizes para a formação de professores. Sublinha deverem ser os seus conteúdos tratados de modo articulado com as didáticas específicas, sugestão essa que traduz-se em uma nova exigência para as licenciaturas, que é “*a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado*”, porque “*nas licenciaturas os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.*” (p.51)

Nesse sentido, embora possa e deva manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, a formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

Ao mesmo tempo, deve ser prevista a própria formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigação sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação, a fim de trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.

Também os estágios deveriam deixar de estar restritos ao último ano e se realizar ao longo de todo o curso, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores, e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional.

Esta última recomendação sofre nova redação, todavia, através do Parecer CNE/CP 27/2001, o qual, embora mantenha os objetivos do estágio supervisionado curricular apontados no parecer anterior, institui o seu início somente partir da segunda metade do curso.

Já o Parecer CNE/CP 28/2001 vem estabelecer a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, que ainda não haviam sido determinadas. Para isso, define inicialmente os conceitos de licenciatura, duração e carga horária e discute como eles foram tratados pela legislação anterior à Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Em seguida, propõe e justifica a ampliação da carga horária da prática de ensino e do estágio supervisionado, redefinindo a concepção de prática e especificando atividades que são nos diferentes momentos do curso de licenciatura computadas.

*A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (p. 8 e 9)*

As licenciaturas passam, assim, a integralizar-se em um total de 2.800 horas, das quais 400 serão destinadas à prática como componente curricular, 400 ao estágio curricular supervisionado, 1.800 horas às atividades de ensino e aprendizagem intra-muros, isto é, delimitadas pelas quatro paredes de uma sala de aula, e 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, como a participação em seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas,

produções coletivas, projetos de ensino, ensino dirigido e relatórios de pesquisa; sendo que esse total de 2.800 horas não poderá ser realizado em tempo inferior a três anos de formação.

As Resoluções 1 e 2/2002 vêm então a solidificar as inovações presentes nesses pareceres, agora estipulando um prazo de dois anos, ou seja, até 2004, quando, então, os cursos de formação de professores que se encontrarem em funcionamento deverão estar a elas adaptados.

Elas extinguem de vez o “esquema 3+1”, segundo o qual os cursos de licenciatura se organizam desde 1939, todavia assegurando “*caminhos autônomos e distintos e não contrários e separados*” (Cury, 2002) entre a licenciatura e o bacharelado. Isso se explica pelo próprio processo de elaboração das diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela Secretaria de Ensino Superior, que consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Nesse contexto, a licenciatura ganha, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico, o que exige a definição de currículos próprios que não se confundam com os do bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

As resoluções apresentam ainda princípios metodológicos básicos, alguns deles já salientados na “proposta Valnir Chagas”, no Aviso Circular nº 935/79, no documento redigido pelo MEC em 1983 e nas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1996, que dizem respeito à articulação entre teoria e prática ao longo do curso e perpassando todas as disciplinas, à reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, e à autonomia do projeto pedagógico, que deve se adequar ao lócus institucional, isto

é, às características particulares da universidade ou do Instituto Superior de Educação, onde foi elaborado.

Há igualmente uma retomada da redefinição das 2.800 horas para as dimensões pedagógicas sob o princípio da relação entre teoria e prática, as quais distribuem-se em “momentos do saber” e “momentos do fazer”. Os primeiros contemplam as 1.800 horas de aulas convencionais intramuros de natureza científico-cultural e as 200 horas intra-extramuros, ou seja, voltadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais do processo de ensino e aprendizagem. Os “momentos de fazer” representam as 400 horas de prática de ensino<sup>1</sup> vivenciadas ao longo do curso e as 400 horas de estágio supervisionado já a partir da segunda metade do curso, o qual compreende não somente o exercício da regência em sala de aula, mas também o exercício da docência no ambiente escola.

---

<sup>1</sup> A prática de ensino, neste caso, como bem ressaltou Cury em palestra realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 29/10/2002, não quer dizer, necessariamente, que se tenha que criar uma disciplina que leve este nome. Essa decisão cabe a cada instituição, porém enfatiza-se na resolução que seja uma prática que perpassasse diversas disciplinas e atividades ao longo do curso, desde o primeiro período de sua realização. Nesse sentido, o discurso de Cury vai ao encontro da proposta de resolução da então conselheira do CNE Silke Weber, de 1997, que nunca chegou a ser homologada, mas que é bastante difundida e tem sido fonte de inspiração para muitos professores, pesquisadores e gestores. A proposta estabeleceu orientações gerais para a organização da prática de ensino de 300 horas, como elemento articulador entre a formação teórica e a prática, incluindo, além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico, envolvendo as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento entre escola e comunidade e relações com a família.

## 4. A licenciatura e seus problemas

Os últimos pareceres e resoluções homologados pelo MEC e que foram apresentados e discutidos vêm ao encontro de uma série de estudos, pesquisas e discussões que buscam superar obstáculos presentes nos cursos de licenciatura desde a sua origem. Apontaremos, neste momento, problemas por nós considerados cruciais desses cursos, assim como as causas de seu surgimento.

### 4.1. A desvalorização dos cursos de licenciatura

Os cursos de licenciatura foram criados nos anos 30, em um momento em que se tinha a idéia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. O objetivo era, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), o de criar, portanto, *“um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país (...), orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída”* (p.18).

As licenciaturas surgem, dentro desse contexto, juntamente com as Faculdades de Filosofia, apresentando, por esse motivo, desde o início, caráter multifuncional e sendo percebidas como um curso de menor importância, pois, como já salientado, ao mesmo tempo em que pretendia ser um instituto de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, deveria apresentar benefícios e resultados imediatos.

Esse baixo status se acentuou com o passar do tempo. Um fato que contribuiu bastante foi a desarticulação entre eles, quando a Faculdade de Educação passa a ser constituída, ao lado das seções já existentes de Filosofia,

Ciências e Letras, pela Pedagogia e pela seção de Didática, instituindo o esquema “3+1”.

Como conseqüência, os problemas encontrados não apenas se reproduziram, mas também aumentaram, pois além de ocorrer a desarticulação entre formação específica e formação prática e pedagógica nesses cursos, os formadores responsáveis por esta e, conseqüentemente pela Faculdade de Educação, mostravam-se ainda bastante frágeis para manter a formação pedagógica dos demais cursos.

Até a década de 60, todavia, havia uma certa linearidade entre a socialização familiar e a socialização escolar, quando professores e alunos da escola básica apresentavam condições sociais mais ou menos próximas, compartilhando costumes, hábitos e linguagem. Nesse sentido, as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho. Também nesse momento, os concursos para professores da rede pública eram bastante rigorosos e seu trabalho remunerado condignamente, o que lhes permitia esforços, recursos para atualização, e, assim, o reconhecimento social e profissional pela sociedade como um todo.

A crescente demanda educacional, aliada às mudanças introduzidas pela Lei 5.692/71, que ampliaram a obrigatoriedade escolar para 8 anos, se intensificou, principalmente no que diz respeito ao então denominado ensino de 1º grau, e foi acompanhada pela maior necessidade de professores. A rede física do ensino se expandiu em curto espaço de tempo e os cursos de professores se multiplicaram, todavia de forma precária, pois, contraditoriamente, esta demanda

educacional não foi acompanhada por políticas de melhoria das condições dos formadores de formadores.

Como resultado, verificou-se a queda da qualidade do ensino nas escolas, uma vez que alguns professores passaram a ser formados rapidamente, sem que houvesse de fato uma preparação para a atuação nessas novas escolas e para o tratamento e convivência com os novos alunos, agora em grande parte oriundos de classes sociais desfavorecidas. Caem, então, os salários, e também o status da profissão docente.

Ao mesmo tempo, houve o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa nas universidades públicas, o que, embora tenha realmente aumentado a produção de pesquisa e o contingente de professores com titulação, não passou a ser imediatamente aproveitado na melhoria dos cursos de formação de professores.

Isso em muito se explica por passarem os cursos de graduação a ser oferecidos, em grande parte, por instituições isoladas de ensino superior, de modo especial em cursos noturnos, cuja qualidade é bastante discutível, pois operam sem orientação específica e sem acompanhamento e controle dos órgãos por eles responsáveis (Gatti, 1996), os quais sempre se referem ao sistema de ensino superior como um todo, porém definindo atribuições e prerrogativas somente às instituições credenciadas como universidades, especialmente da rede federal.

Desde sua origem, então, podemos afirmar que os cursos de licenciatura ocupam um lugar bastante menos privilegiado tanto entre as prioridades governamentais, quanto socialmente e mesmo dentro das universidades. Neste último caso, seja devido às próprias condições em que foram criados, ou pela sua crescente desvalorização, uma vez que, na ordem hierárquica na academia

universitária, são o bacharelado e as atividades de pesquisa e pós-graduação as de maior prestígio e reconhecimento.

Poucos são os incentivos e estímulos institucionais e estatais nos cursos de formação de professores e nos profissionais com eles envolvidos, que acabam desestimulados e reduzidos a pequenos grupos que lutam internamente pela melhoria das suas condições de trabalho, físicas e financeiras, assim como da educação nas escolas, no ensino superior, na comunidade, e de todos os processos a ela relacionados e que podem vir a promover ensino e aprendizagens mais eficazes (Lüdke, 1997).

#### **4.2. A desarticulação entre teoria e prática**

Os cursos de licenciatura estruturaram-se segundo o modelo aplicacionista de conhecimento (Tardif, 2000), isto é, segundo um modelo científico e disciplinar calcado na racionalidade técnica, no qual os programas são organizados com base em disciplinas e construídos a partir de conhecimentos proposicionais. Caracterizam-se pelo fato de os alunos passarem um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas de conhecimentos específicos, em seguida estagiando para aplicar esses conhecimentos e, por fim, trabalhando sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

Trata-se do já referido “esquema 3+1”, um modelo estruturado com base na lógica disciplinar, o que significa ser altamente fragmentado e especializado, e trabalhar questões de conhecimento e ação de forma dissociada. Ele compreende o Bacharelado, formação disciplinar ou específica, e a Licenciatura, formação

prática e pedagógica, formações essas que se passam geralmente em departamentos ou unidades diferentes, distantes umas das outras, o que leva à inexistência de relação entre as disciplinas e entre os professores e, conseqüentemente, conforme assinala Beckers (2003, p.103-104), à impossibilidade tanto de trabalhar os processos de transposição e mediação didática para outros níveis de escolarização, quanto de construção de uma reflexão epistemológica sobre a sua disciplina.

Desse modo, no “momento do fazer”, a aprendizagem do principiante não passa pela formalização de saberes e de saber-fazer, mas sim pela exemplaridade de situações as quais ele tem acesso no campo, pela análise de suas próprias tentativas em meio real e pelos conselhos que lhe são dados pelos professores supervisores (Pepel, 2003, p. 158), embora muitas vezes estes não tenham experiência docente no ensino básico.

Muito da deficiência que vem sendo sublinhada quanto à formação de docentes se deve, assim, à ausência, na estrutura e no desenvolvimento dos cursos, de uma concepção da unidade nas relações entre teoria e prática, a partir da qual assumam-se uma nova postura metodológica.

*Se chegarmos à compreensão profunda de que a teoria e a prática constituem uma unidade, de que qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos, nossa perspectiva em relação aos conhecimentos humanos adquire uma nova dimensão, mais integradora. (Gatti, 2000, p.56)*

O grande obstáculo à realização dessa integração, no entanto, está na separação entre os institutos de conteúdos específicos e as faculdades de educação, que não assumem a corresponsabilidade nas estruturas curriculares

(Candau, 1989). Quanto às Faculdades de Educação, encontra-se ali, por vezes, uma certa passividade, contentando-se muitas delas apenas em dar a complementação pedagógica mínima estipulada por lei, sem a apropriada ênfase na docência e no ensino como objetos de reflexão, até mesmo porque dão preferência às disciplinas do curso de Pedagogia, que é por inteiro ali realizado.

Já em relação aos Institutos, observa-se uma clara divisão entre Bacharelado e Licenciatura, entre a formação do pesquisador e a do professor, que se reflete na distribuição de professores pelas disciplinas, pois a sua maioria está muito mais interessada em lecionar na pós-graduação e no Bacharelado, onde poderão orientar alunos para serem novos pesquisadores. A divisão também se faz presente no momento de distribuição de bolsas de iniciação científica entre os alunos, sendo os bacharelados privilegiados. E isso se deve à maior valorização pela comunidade científica do conhecimento produzido pelos cientistas face aos profissionais em sua prática, como é o caso da formação de professores e do ensino de uma forma geral (Lüdke, 1997).

#### **4.3. A formação dos formadores de futuros professores**

O que agrava ainda mais essa situação é o fato desses professores formadores, quer dos Institutos, quer das Faculdades de Educação, em sua maioria, apresentarem pouca ou nenhuma vivência no ensino básico, logo, sem sequer uma visão razoável da realidade desses sistemas de ensino, sem clareza sobre suas concepções de educação, não conseguindo nem mesmo expressar articuladamente uma perspectiva ou proposta de trabalho.

Em pesquisa realizada na PUC-Rio sobre a pesquisa e o professor da escola básica na visão dos professores, foi possível conhecer melhor formadores de futuros professores dos cursos de licenciatura ligados às matérias centrais do currículo da educação básica: Matemática, Português, Geografia, História, Ciências e Educação Física, além das disciplinas pedagógicas que entram também na formação dos futuros docentes, de duas universidades públicas de grande reconhecimento no estado do Rio de Janeiro. Todos os entrevistados são pessoas plenamente envolvidas com a carreira docente e preocupados com a formação de professores (Lüdke, coord. 2003).

Do rico conjunto de dados recolhidos durante a pesquisa, destacam-se três pontos referentes à sua formação, ao exercício do magistério e à pesquisa.

No que diz respeito à formação, a maioria dos professores formadores entrevistados cursou a licenciatura juntamente com o bacharelado, embora não sejam licenciados. Todavia, apenas uma pequena parte deles (15, entre 45) desenvolveu dissertação de mestrado e/ou tese de doutorado voltadas para educação. Nesse sentido, mesmo que não haja inicialmente interesse em seguir a carreira docente nos ensinos médio e fundamental, a maioria acaba por fazer as duas habilitações paralelamente. Um outro motivo está relacionado à cultura acadêmica, que valoriza a pesquisa e que pressiona o professor a acumular capital simbólico em suas áreas específicas, produzindo artigos, apresentando trabalhos em eventos científicos, realizando e desenvolvendo projetos de pesquisas, ficando para segundo plano o desejo em investigar temas direcionados ao ensino.

Já no que se refere ao exercício do magistério, entre os 45 professores formadores entrevistados, 36 têm vivência, como professores, no ensino básico, mesmo que em alguns casos esteja essa experiência restrita somente aos

primeiros anos após a conclusão dos seus cursos. Portanto, para 9 dentre eles essa experiência não foi vivida.

Quanto à atividade de pesquisa, sabe-se que a iniciação científica nos cursos de formação de professores geralmente destina-se àqueles que se interessam pela carreira acadêmica, embora tenha-se cada vez mais a clareza de que a formação para a pesquisa nos cursos de formação de professores é importante, necessária e mesmo viável. E, não apenas para impedir que o professor caia na repetição e reprodução dos livros didáticos, como normalmente acontece, mas também e principalmente para que ele possa estar constantemente refletindo, a partir da e sobre sua prática, construindo conhecimento e assim contribuindo para o avanço da ciência, num exercício que visa, sobretudo, a melhoria da formação de professores e do seu exercício profissional.

*Um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. (Perrenoud, p.11)*

Os achados dessa pesquisa tornam ainda mais evidente o porquê de serem restritos os grupos de professores universitários que realmente assumem um compromisso com a formação de professores e com a educação de uma maneira geral.

*Não é uma atividade valorizada, não recebe incentivos nem estímulos e até pode acarretar, para os que a ela se dedicam, certa reputação um pouco inconveniente, à medida que os afasta das atividades nobres ligadas usualmente à pesquisa. (Lüdke, 1997, p.141)*

Como resultado dessa situação, muito comum nos cursos de licenciatura em geral, ressaltam os alunos ser a sua formação excessivamente afastada da prática escolar, cabendo a eles próprios construir a ponte entre os conhecimentos específicos adquiridos na primeira fase de sua formação e as disciplinas pedagógicas.

Diversos estudos apontam para a ênfase dada à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado como momentos em que é possível fazer a ligação entre os conhecimentos adquiridos na formação específica e na formação pedagógica (Borges, 2002), embora apresentem uma série de problemas e dificuldades, pois são em geral mal conduzidos, mal acompanhados, mal orientados e mal supervisionados. Isso porque, muitas vezes, a participação em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade do professor das escolas, que raramente dialoga com o professor da disciplina oferecida no curso de licenciatura.

Em um razoável número de instituições, por exemplo, a Prática de Ensino é confundida com o estágio, isto é, é dada sob a forma de estágio.

Assim, a maneira como os cursos são organizados e ministrados determina, em boa parte, o desinteresse (cada vez maior entre camadas importantes de nossa juventude), a desinformação e a visão fragmentária do magistério, concretamente percebidas pela descaracterização e desvalorização social da educação em nossa sociedade, através do não-reconhecimento, da inexistência de incentivos econômico-sociais e culturais, e péssimas condições de trabalho, físicas e salariais.

Percebe-se um descaso generalizado por parte do governo e das próprias instituições de ensino superior, sobretudo as privadas, em relação ao efetivo

funcionamento e desempenho dessa modalidade de ensino, o que é ainda mais acentuado, segundo Gatti (2000), pela ausência nessas instituições de uma proposta, de um perfil profissional do docente a ser formado, sendo às vezes até mesmo preciso criar ali a consciência de que está se formando um professor.

A esse respeito, Lüdke (1996), em estudo sobre a socialização profissional de professores, assinalou que se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório dos cursos de licenciatura, talvez ele pudesse se tornar mais efetivo, assumindo a especificidade desse caráter inicial. Assim, professores e estudantes não teriam expectativas desbordantes em relação ao trabalho que podem desenvolver e o próprio currículo desses cursos se revestiria de conotações condizentes com esta opção, sem implicar na menor importância nem responsabilidade da formação e da base teórica para aplicar o conteúdo (p.11).

## **5. Os estudos sobre as licenciaturas**

Para um sólido entendimento das questões relativas aos cursos de licenciaturas foi importante a contribuição de vários estudos e pesquisas sobre essa temática. Dois estudos se destacam de modo especial, a pesquisa “Novos Rumos da Licenciatura”, que foi desenvolvida por um grupo de pesquisadoras da PUC-Rio na década de 80 e ainda não publicada na íntegra até o presente, e o estudo “Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as Licenciaturas)”, realizado por Menga Lüdke, a pedido do CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – e publicado em 1994 e também em 1997.

### 5.1. A pesquisa “Novos Rumos da Licenciatura”

A pesquisa “Novos Rumos da Licenciatura” (Candau, 1989) fez uma extensa análise sobre o desempenho da universidade na tarefa de formar professores. Ela buscou analisar os cursos de licenciatura, considerando não apenas a visão dos profissionais das faculdades de educação, mas especialmente a perspectiva dos profissionais envolvidos com as áreas específicas do conhecimento.

A pesquisa foi dividida em duas fases: na primeira realizou-se um extenso levantamento da literatura específica da área de formação de professores no Brasil (Candau, 1986) e, na segunda, foram analisadas três iniciativas inovadoras para a formação de docentes. Essas iniciativas serão por nós aqui apresentadas por considerarmos serem cada uma delas exemplos de tentativa de superação dos problemas existentes nos cursos de licenciatura. Traremos, simultaneamente, conclusões dessa pesquisa, que já na década de 80, apontava sugestões e soluções de superação, algumas das quais são hoje lei e ainda em muito se fazem valer.

A primeira experiência analisada é uma proposta do Instituto de Física da UFRJ, cuja elaboração partiu da constatação da necessidade de uma reformulação dos programas do curso de licenciatura, sentida como imprescindível para a melhoria do ensino ministrado e, conseqüentemente, da qualidade da formação do professor de Física para o ensino médio.

A proposta, implementada em 1980, parte do princípio de que a articulação com a realidade das escolas não deve ser exclusividade das disciplinas pedagógicas, mas deve também estar presente nas disciplinas de conteúdo específico. Propõe-se que, conforme o conhecimento de uma temática for se

aprofundando, seja trabalhada, ao mesmo tempo, a maneira como ele pode ser apresentado na Escola Básica. Busca-se articular teoria e prática, tratamento científico e didático, com a finalidade de formar professores.

Sugere-se, então, a articulação do conteúdo ao nível do ensino médio e do ensino superior, que deve se fazer presente em todas as disciplinas e momentos do curso, assim como a diferenciação curricular entre Bacharelado e Licenciatura.

Há o predomínio da idéia de que o currículo deve estar em função do seu objetivo. Assim, o tratamento a ser dado ao conteúdo – a Física – deve ser adequado ao objetivo do curso: formar professores. Não se trata, porém, de diferenciar ambas as habilitações propondo cursos de níveis e exigências diferentes. Pretende-se apenas diferenciar o conteúdo e seu tratamento para uma maior adequação a finalidades distintas.

Alguns pontos foram apontados pelo estudo como propostas para melhorar o curso. Entre eles, destacamos a necessidade de um maior número de professores de fato interessados e envolvidos com o ensino de Física e da maior aproximação com o sistema de ensino básico. Para isso, era sugerida a criação de uma coordenação geral das licenciaturas e introduzida a opção pela licenciatura já no ingresso ao curso, o que, todavia, não significaria estabelecer um nível diferente ou menos exigente, mas apenas uma diferenciação qualitativa em função de finalidades diversas.

O estudo constata *“uma contradição entre a afirmação da importância da formação de professores de física na universidade e o efetivo interesse por essa formação”* e que *“o caminho de sua valorização passa pela criação de um locus institucional, (...) que deverá ter caráter explicitamente interdisciplinar e aglutinar profissionais de diferentes áreas, de forma sistemática, com interesse*

*nas questões relativas à formação de professores e à pesquisa em ensino”* (p.220). Estas idéias, desenvolvidas nos anos 80, continuam a influenciar, orientar e inspirar as medidas tanto governamentais quanto iniciativas outras.

A segunda iniciativa analisada pelo estudo se referia ao projeto “Capacitação de recursos humanos – docentes e licenciandos – nas disciplinas de História e Geografia, nas séries finais do 1º grau”, da PUC-Rio, também com o objetivo de articular teoria e prática, procurando desenvolver um programa de interação entre os cursos de licenciatura em História e Geografia dessa universidade e o segundo segmento do Ensino Fundamental de escolas da rede oficial. Ele se desenvolveria, num primeiro momento, em escolas públicas do município de Duque de Caxias, e mais tarde na própria universidade.

O projeto buscava estabelecer uma integração orgânica entre os respectivos cursos e a realidade na qual os egressos dos mesmos viriam a atuar, assim como o aprofundamento, entre o corpo docente das escolas, da relação entre conteúdo sistemático e metodologia, o que possibilitaria a discussão de conteúdos ministrados pelas disciplinas de História e Geografia nos Ensinos Fundamental e Médio, referindo esta discussão à contemporaneidade dos conteúdos que se pretendia transmitir e dos conceitos que se objetivava construir.

Entretanto, o alcance do projeto mostrou-se limitado dentro do próprio departamento onde se propôs. Também nesse caso, faltou “*um assumir institucional para o projeto ser mais dinâmico, mais participativo*” (p.193). Afora os professores que integraram a equipe coordenadora, os demais professores do departamento ou não se envolveram ou até o questionaram. Essa situação “*reflete em última análise a desvalorização da licenciatura face ao bacharelado, e das próprias atividades de ensino face às atividades de pesquisa que se dá no interior*

*da universidade e que extrapola o âmbito da universidade”* (p.194). Nesse sentido, a primeira e grande dificuldade do projeto foi estrutural. Tratava-se da tradicional dificuldade da universidade assumir a formação de professores.

A última experiência analisada foi a de uma turma de Prática de Ensino de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação da UFRJ, que se mostrou interessante por procurar uma abordagem integradora entre o conteúdo específico e seu tratamento pedagógico.

Visando operacionalizar os conteúdos, atendendo à seleção e à adequação, foram propostas atividades teóricas e práticas, divididas em dois momentos, correspondentes a dois semestres. O primeiro momento dedicar-se-ia à observação, co-participação e aulas comunitárias, que eram aquelas dadas por grupos de três colegas, com leituras e discussões de vários livros de Língua Portuguesa e de educação. O segundo momento estaria centrado na preparação e efetivação de uma aula sobre determinado assunto, quando a professora supervisora revisaria, então, o conteúdo em questão.

Dessa prática foram por fim levantadas duas propostas para uma nova Prática de Ensino, as quais apontaram dever ser essa disciplina responsabilidade da Faculdade de Educação e o fio condutor de todo o curso.

*O curso seria guiado pela Prática de Ensino, começando-se pelo levantamento de questões através de pesquisas e observações; no segundo período viria a co-participação a fim de se engajar nas situações. Fazer também trabalhos de assessoria não só para a formação do licenciando, mas para a comunidade em si. Os alunos desenvolveriam um projeto como uma verdadeira orientação acadêmica. (p.277)*

São, portanto, experiências exemplares no que se refere à tentativa de superação dos problemas enfrentados pelas licenciaturas. A primeira delas, do Instituto de Física da UFRJ, propõe que a dimensão prática e pedagógica dos conteúdos específicos esteja presente ao longo de todo o curso, em todas as disciplinas, assim como recomenda hoje a Resolução CNE/CP 1/02. O projeto das licenciaturas de História e Geografia da PUC-Rio, por sua vez, buscava articular a universidade e a rede de ensino básico. E a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa do CAp da UFRJ desenvolvia uma abordagem mais integradora entre teoria e prática.

Da análise dessas experiências são assinalados ao longo da pesquisa obstáculos existentes nos cursos de licenciatura, assim como propostas a fim de superá-los. Entre os desafios concretos enfrentados por esses cursos, as autoras chamam atenção, inicialmente, para a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e das habilidades técnicas por parte do professor formador, que é fruto da sua falta de vivência na escola. Isso resulta na falta articulação entre teoria e prática e dificulta ainda mais a integração entre as unidades de educação e os institutos, a qual limita-se, na grande maioria das vezes, a uma relação de sucessão ou concomitância entre a formação pedagógica e prática e a formação específica, tratando-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição.

Por esse motivo, o primeiro elemento enfatizado pela pesquisa “Novos Rumos da Licenciatura” no sentido de um caminho a ser seguido para a formação de professores na universidade é superar a tentação de partir de uma nova reforma curricular. A proposta básica que se apresenta é a de inverter o eixo da formação de professores, quando o primado passa a ser da área específica.

Nesse sentido, concordando com a idéia de Warde (1981) de que “*quanto mais o professor domina um conteúdo (saber) e domina o processo que constitui esse conteúdo, mais ele tem condições de reconverter esse conteúdo numa forma didaticamente assimilável*” (apud Candau, 1989, p.216), defende-se que é a partir do conteúdo específico e em íntima relação com ele que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado nas licenciaturas.

Sob essa perspectiva, também a distância da universidade em relação à problemática da nossa sociedade, que se expressa, no caso das licenciaturas, pela distância entre o sistema de formação do futuro docente e o sistema que o irá absorver como profissional, se apresenta como elemento a ser revisto nos cursos de formação de professores.

Da mesma forma, a questão da desarticulação entre bacharelado e licenciatura, que, como já visto, perpassa a formação de professores a nível universitário durante toda a sua evolução histórica em nosso país, sob a forma do esquema “3+1”, precisa ser superada. E isso porque o futuro professor necessita não apenas de um excelente conhecimento do conteúdo que irá transmitir aos seus alunos, mas precisa também saber transpô-lo em linguagem e métodos adequados de modo que eles possam compreendê-lo. Assim, não basta uma boa formação específica para ser professor. É essencial que a formação prática e pedagógica, simultaneamente, também o sejam.

Contudo, na maioria das universidades brasileiras, a pesquisa e a pós-graduação são particularmente enfatizadas em detrimento às questões de ensino e educação, que são, conseqüentemente, classificadas como “sub-produtos” da vida acadêmica. O caminho da sua valorização passaria pela criação de um “locus institucional”, que, com caráter explicitamente interdisciplinar, deveria aglutinar

profissionais de diferentes áreas com interesse na formação de professores e na pesquisa em ensino.

A atividade de pesquisa deve igualmente passar a ser prioritária na construção de uma base consistente para os cursos de licenciatura, compreendendo ela não apenas a pesquisa em ensino, mas também a pesquisa específica, que a alimenta, por investigar continuamente a evolução do conhecimento da área.

Desse modo, já no início da década de 80, quando essa pesquisa se realizou, assinalava-se não apenas a necessidade de maior aproximação da universidade com o sistema de ensino básico, de um enfoque multidisciplinar, da construção do espaço interdisciplinar, da promoção da pesquisa em ensino e a falta de preparo dos formadores para a discussão e trabalho com as questões concretas da educação, mas também e principalmente enfatizava-se a responsabilidade que os institutos e a própria instituição universidade deveriam assumir pela formação de professores.

*Apesar de afirmarem ser da universidade o compromisso com a formação de professores, na prática, este é um objetivo de segunda categoria. (p.303)*

## **5.2. O estudo “Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as Licenciaturas)”**

Este estudo constitui um dos três estudos propostos pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, o CRUB, em 1993, sobre aspectos básicos de nossas universidades. Um deles centrou-se no acesso a essas instituições, outro

na capacitação de seus docentes e finalmente um terceiro sobre a formação de professores para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Teve como base a pesquisa “Novos Rumos da Licenciatura”, do qual a autora também participou, a revisão da literatura então recente sobre o assunto, entrevistas com professores de várias instituições que oferecem cursos de licenciatura na cidade do Rio de Janeiro e informações obtidas junto às secretarias de Educação do Município e do Estado do Rio de Janeiro, assim como junto aos órgãos de registros de dados das próprias universidades.

Foi traçada a visão da licenciatura pelos que escrevem sobre educação. De modo especial, foram analisados periódicos de educação em geral e de disciplinas específicas, como Matemática e Física. São artigos que trazem significativas contribuições, não apenas por traçarem o histórico de alguns relevantes pontos, mas por apresentarem experiências inovadoras e sugestões de revisão de disciplinas, como a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, e do próprio curso de licenciatura.

Os trabalhos analisados de Carvalho (1992) e Gatti (1992), por exemplo, chamam atenção, sobretudo, para a desvalorização desses cursos e da profissão de professor. Gatti aponta haver um sentimento de desconfiança por parte do docente em relação à contribuição da universidade em termos de formação, uma vez que se trata de cursos de caráter livresco e prescritivo, que não levam em conta a experiência e o conhecimento prévios do discente e, cujo conteúdo dificilmente se transfere para a prática cotidiana do professor em suas reais condições de trabalho. Já Carvalho salienta o rebaixamento do seu salário e do seu status social, em consequência dessa estrutura etapista, quando, primeiro, tem-se a abordagem teórica e, posteriormente, a prática.

Freitas (1992) propõe, nesse sentido, *“tomar o trabalho como o principal articulador curricular, já que este reúne em si tanto teoria como a prática”* (p.147), o que permitiria a agregação da pesquisa, o compromisso social e até mesmo a democratização da escola.

Santos (1991), por sua vez, sugere o estágio com um dos elementos capazes de romper com a tradicional ruptura entre formação pedagógica e específica nas licenciaturas. Nesse caso, afirma dever o estágio voltar-se, além da docência, para a realização de pesquisas, baseadas em entrevistas, observações, análise de material didático e outros, num exercício em que as idéias sobre a prática pedagógica dos estudantes pudessem ser o tempo todo trabalhadas.

Também Silke Weber (1990), em proposta de avaliação da política de estágio curricular, sintetiza sua essência em três princípios:

- *o estágio é um momento da prática e não, exclusivamente, o momento da integração teoria e prática. A teoria e a prática constituem o núcleo integrador do currículo, permeando todas as disciplinas, tendo como base uma concepção sócio-histórica da educação voltada para a formação do educador como profissional.*
- *o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica, instrumental de técnicas, princípios e normas aprendidos na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela constitui uma atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade.*
- *a docência é a base da identidade dos cursos de formação do educador (p.167 e 168).*

Dentro dessa perspectiva, os institutos deveriam assumir, paralelamente com as faculdades de educação, a responsabilidade pela formação de professores, quando, então, o conteúdo específico e os seus métodos de abordagem seriam, ao

mesmo tempo, valorizados e a atividade de pesquisa se faria presente como forma de aprofundamento e discussão temática, além de valorização do curso.

Falar-se-ia, conforme Baldino (1990/91), em um pesquisador-professor, sendo este o profissional que se recusa a abandonar a sala de aula e insiste em tomá-la como matéria prima de sua pesquisa. Ou, poderia haver disciplinas integradoras, cujos professores apresentariam uma formação interdisciplinar, com domínio tanto dos conteúdos específicos quanto dos pedagógicos.

Para isso, todavia, alguns autores afirmam que a relação entre trabalho e educação estaria no centro da proposta dos novos cursos de licenciatura, porque *“é o trabalhador-estudante o novo sujeito que bate às portas da universidade, reivindicando um direito para si mesmo, mas trazendo de imediato para a instituição o benefício de sua experiência da realidade, por meio do seu trabalho”* (Lüdke 1997, p.181). Logo, sendo sensível aos problemas inerentes ao dia-a-dia do trabalho desse profissional, seriam buscadas soluções e, desse modo, o preparo e a aprendizagem do futuro professor, enfim, sua formação, seria muito melhor.

Porém, para que isso tudo ocorra, sublinha-se que a universidade por inteiro tenha que assumir a função que é sua por natureza: a de formar professores.

## **6. A emergência do tema no contexto atual**

A formação de professores veio ganhando com o tempo, principalmente dos anos 80 para cá, maior atenção e, em decorrência disso, também maior visibilidade entre pesquisadores, professores, dirigentes e na própria sociedade. Em meio a um momento democratizador e de maior vontade de atendimento à

população ainda sem acesso à escola, a importância da educação e a preocupação com o professor formador se acentuaram. Prova disso são a nova LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares e os diversos pareceres e resoluções que desses documentos resultaram, além, é claro, dos inúmeros estudos e pesquisas que foram e são desenvolvidos sobre essa questão.

Dentro dessa perspectiva, as licenciaturas vêm sendo questionadas e novas recomendações (Pareceres 9, 27 e 28/2001 e Resoluções 1 e 2/2002) apresentadas, para que antigos obstáculos ainda vigentes na sua estrutura sejam realmente revistos e que esses cursos possam de fato “formar” professores.

Nesse sentido, devido às modificações propostas, por sinal bem profundas, acreditamos estar se visualizando uma verdadeira mudança cultural no que tange à formação de professores e, assim, acreditamos ser de bastante relevância, importância e necessidade compreender o impacto que as novas resoluções estão causando nos cursos de licenciatura em uma universidade tradicionalmente conhecida pela pesquisa, assim como as possibilidades e dificuldades para a sua implementação.