



Flávia Regina Oliveira Ramos

A formação inicial de professores e a Universidade: alguns olhares sobre as licenciaturas em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Isabel Alice Oswald Monteiro Lélis

Rio de Janeiro
Junho de 2018



Flávia Regina Oliveira Ramos

A formação inicial de professores e a Universidade: alguns olhares sobre as licenciaturas em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Isabel Alice Oswald Monteiro Lélis

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a. Silvana Soares de Araújo Mesquita

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Jefferson da Costa Soares

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Libânea Nacif Xavier

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de

Tecnologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de junho de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Flávia Regina Oliveira Ramos

Graduou-se em História na UFC (Universidade Federal do Ceará) em 2008. Graduou-se também em Letras na UECE (Universidade Estadual do Ceará) em 2014. Tornou-se Especialista em História do Brasil pelo INTA (Instituto Superior de Teologia Aplicada) em 2012. É professora de História pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará desde 2010.

Ficha Catalográfica

Ramos, Flávia Regina Oliveira

A formação inicial de professores e a universidade: alguns olhares sobre as licenciaturas em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Flávia Regina Oliveira Ramos; orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2018.

155 f: il. color; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Universidade. 3. Formação docente. 4. História. 5. UERJ. I. Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À minha mãe pelo apoio
incondicional em todos os momentos.

Agradecimentos

À minha orientadora, Isabel Lélis, e ao GEPPE pela humanidade diante do intenso mercado acadêmico.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À minha mãe por sonhar os meus sonhos e por ser a melhor parte que carrego em mim.

À minha irmã, Marcela, e ao meu sobrinho, Vinícius, por serem, juntamente com a minha mãe, Francisca, a minha família. É confortante saber que nunca estarei só.

À terra onde vivo, o meu Ceará, que me acolheu a cada retorno e onde sinto aconchego.

Ao diretor da E.E.F.M Deputado Manoel Rodrigues, Olavo dos Anjos, por ter lutado, confiado e por ter me permitido realizar esse sonho. À toda a equipe gestora da escola (Silvana, Gerda, David e Gabriela) e aos funcionários da SEDUC-CE que também participaram dessa trajetória de diversas maneiras. Esta conquista é nossa.

À minha amiga Val Menezes pelo olhar acadêmico, pelo incentivo, pelas sugestões e pelas conversas. À Verônica Alves pelas risadas e pela sinceridade. À Adriana Nogueira pelo cuidado, pelo carinho e pela atenção diante de problemas tão maiores que passaram em sua vida. À Alba Almeida por ser símbolo de humanidade, humildade e gentileza e pelo sotaque que me trazia à minha região cotidianamente. À Juliane Oliveira pelos “bom dia” mais motivadores, pelas palavras fraternas e pela permanente compreensão mesmo tão distante fisicamente. Todas vocês tornaram essa caminhada menos solitária. Gratidão.

À minha amiga Andreia Nikokavouras por lembrar de mim nas madrugadas cearense e pela sincera parceria. À Lenise Sousa pelo bom humor, pela boa energia, pela confiança e pelo acolhimento. À Regina Monteiro pelas dicas e pelas gargalhadas. À Amanda Marques pelo apreço, pela amizade e pelas aventuras.

À Adriana Santos, Adriana Mesquita, Thayane, Cíntia, Ana Karla, Bruna, José Roberto e Thiago Nascimento pelos pequenos grandes gestos que me fizeram seguir.

A todos os professores que se dispuseram a participar desta pesquisa e a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para que ela ocorresse.

Aos que não tiveram seu nome aqui mencionado, mas que não são menos importantes para esta vitória.

Resumo

Ramos, Flávia Regina Oliveira; Lélis, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A formação inicial de professores e a Universidade: alguns olhares sobre as licenciaturas em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2018. 155p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem por finalidade refletir sobre como a universidade vem formando os futuros professores para a educação básica. Para isso, pesquisamos a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) por meio dos cursos de licenciatura em História, campus Maracanã e campus São Gonçalo. Ao escolher os cursos de licenciatura em História da UERJ como objeto de estudo, analisamos de que maneira essa instituição de ensino superior lida ao mesmo tempo com uma faculdade direcionada exclusivamente para a formação de professores (Faculdade de Formação de Professores, campus São Gonçalo) e outra voltada para o bacharelado e a licenciatura (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, campus Maracanã). Investigamos a problemática das licenciaturas a partir da ótica dos profissionais envolvidos tanto com a História (área específica de conhecimento) quanto com a Educação (área didático-pedagógica de conhecimento), pois entendemos que a formação inicial do magistério em âmbito universitário perpassa pela competência dessas áreas conjuntamente. Propomos identificar as diversas concepções sobre formação docente na universidade, por meio da visão dos professores universitários. Além disso, buscamos problematizar sobre o campo científico como lugar de disputas de espaço/poder. Aplicamos os conceitos de academização/universitarização (FORMOSINHO, 2009), crise de identidade dos professores (CANÁRIO, 2005), saberes e práticas docentes (TARDIF, 2014), profissionalização docente (PERRENOUD, 1993) e universidade como espaço de lutas concorrenciais (BOURDIEU, 1983a; 1983b; 2004) a fim de refletir sobre as licenciaturas. O procedimento adotado para a coleta de dados foi a pesquisa de campo e o método de tratamento e análise das informações selecionado foi a análise textual discursiva (MORAES, 2003). Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram, especialmente, a entrevista e a análise documental. A hipótese

que sustentamos por meio da análise e descrição do *corpus* coletado é: para que haja uma transformação inicial na licenciatura é primordial uma cultura arraigada de valorização da formação docente na universidade. A experiência na educação básica dos formadores, aliada à pesquisa em educação ou ensino é cerne para que essa mudança ocorra. Além disso, é complementar, mas não fundamental, uma pós-graduação na área de Educação ou uma permanência em programas/projetos de extensão ou atuação na educação básica.

Palavras – chave

Universidade; Formação docente; História; UERJ

Abstract

Ramos, Flávia Regina Oliveira; Lélis, Isabel Alice Monteiro (Advisor). **The initial professors formation and the university: some views about the History teaching degrees at the Rio de Janeiro State University.** Rio de Janeiro, 2018. 155p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation has the main purpose of reflecting about how the university is preparing their future teachers of basic education. To do so, we have investigated the Rio de Janeiro State University (UERJ), through the History's teaching courses (Maracanã and São Gonçalo unities). In the first place, we have analyzed how this educational institution handles, at the same moment, with a directed faculty to the teachers' preparation (Teachers formation faculty; São Gonçalos unity) and another one directed to the bachelor's degree and teaching degree (Philosophy and Human Sciences Institute; Maracanã Unity). Therefore, we have investigated the teaching degrees problems, based on the involved employees' opinions from the education and history fields, since we understand that the initial teachers' formation is influenced by both areas in the university context. Under those circumstances, it is important to identify the different conceptions about teaching formation at the university, based on the university professors vision. Besides, we also try to consider the scientific field as a place of disputes and power. In this context, we apply the concepts of academization (FORMOSINHO, 2009); professors identity crisis (CANÁRIO, 2005); knowledge and teachers practices (TARDIF, 2014); teaching professionalization (PERRENOUD, 1993) and the university as a dispute space (BOURDIEU, 1993a, 1993b, 2004). This literature is used for the purpose of reflecting about the teaching courses. The adopted methodology for the data collection was the field research. Besides, the analysis method was the discursive textual analysis (MORAES, 2003). The data was collected through the interview and documents analysis. The research hypothesis was: in order to happen an initial transformation at the teaching courses, it is important a strong culture of teachers formation at the university. The formers basic education experience and the teaching-research are the ground of this change. To finish, it is relevant a

postgraduate program in the education field or other programs/projects related to the basic education.

Keywords

University; Teaching formation; History; Rio de Janeiro State University

Sumário

1. Introdução	16
2. Licenciaturas no Brasil: das pesquisas à contextualização histórica	29
2.1. Cenário dos estudos sobre a formação inicial de professores no Brasil: uma breve revisão de literatura	29
2.2. Contexto histórico-normativo das políticas educacionais nas Licenciaturas do Brasil	34
2.3. Das rupturas e permanências aos recuos e avanços: os anos 2000	44
3. Procedimentos Metodológicos	53
3.1. Análise e coleta dos dados	55
3.2. Caracterização dos cursos pesquisados	58
3.3. Critérios para a escolha das disciplinas	60
3.4. Critérios para a escolha dos sujeitos de pesquisa	61
3.5. Entre as certezas e as incertezas: os percalços da pesquisa	64
4. A universidade e a formação de professores: as licenciaturas em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (campus Maracanã e campus São Gonçalo)	66
4.1. A Uerj e o campus do Maracanã	66
4.2. A Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo	70
4.3. #UERJResiste: a crise financeira da Uerj - um panorama da situação contemporânea	73
4.4. A formação de professores nas universidades: dos desafios práticos aos estudos teóricos	76
5. “Tudo que é evidente, mente”: os diversos olhares e as diferentes vozes sobre a formação inicial docente	80

5.1. A UERJ como campo de pesquisa vivenciado: a construção de uma análise	80
5.2 “(...) Mas, a universidade tá muito estruturada dentro de uma lógica muito disciplinar, muito disciplinar, né?”	83
5.3 “(...) aí eu fico assim, tentando trazer dez mil textos né, tentando colocar dez mil injeções de ânimo.”	98
5.4 “(...) há uma relação política dentro da universidade tá, acho que eu não posso fechar os meus olhos em relação a isso, é uma relação de disputa de poder, disputas de campus né (...).”	108
6. Considerações Finais: “Quando é que você vai tirar essa sua mancha no currículo de continuar dando aula no ensino... na Educação Básica, né”.	125
7. Referências bibliográficas	139
8. <i>Sites Web</i> apresentados	149
Anexos	150

Lista de Ilustrações

Tabela 1 – Cursos de História da Uerj	59
Tabela 2 – Critérios para a escolha dos sujeitos de pesquisa	61
Tabela 3 – Total de entrevistados	63
Figura 1 - #UerjResiste	78
Figura 2 - Uerj Resiste	79
Tabela 4 – Categorias	82
Tabela 5 – Professores universitários e às questões sobre educação	126

Lista de Abreviaturas e Siglas

AC - Análise de Conteúdo

AD - Análise de Discurso

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ATD - Análise Textual Discursiva

Cap-Uerj - Instituto de Aplicação da UERJ

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDRH - Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura

CETRERJ - Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EDUERJ - Editora Uerj

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESDI - Escola Superior de Desenho Industrial

FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FEBEF - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

FECL - Faculdade de Educação, Ciências e Letras

FFCL - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras

FFP - Faculdade de Formação de Professores

FIDERJ - Fundação Instituto de Desenvolvimento Econômico Social do Rio de Janeiro

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História

ProfHistoria - Mestrado Profissional em Ensino de História

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SESu - Secretaria de Educação Superior

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UB - Universidade do Brasil

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEG - Universidade do Estado da Guanabara

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

URJ - Universidade do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

Qualquer formação inicial merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes.

Philippe Perrenoud, *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*

1. Introdução

A formação profissional é uma entre tantas outras funções da Universidade. Entre os diversos profissionais a serem formados nessa instituição, encontra-se o professor. No Brasil, os primeiros cursos de formação de professores em nível superior despontaram nos anos 30 do século XX. Nesse período, surge uma preocupação com a necessidade de regulamentar o preparo de docentes para as chamadas escolas secundárias (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio). A docência, até então, era exercida por generalistas. Francisco Campos, primeiro ocupante do Ministério da Educação, consolidou a Reforma Campos de 1931 que se consubstanciou no Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto 19.851 de 11/04/1931 dando origem a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECL).

Em 1939, a Reforma de Gustavo Capanema, por intermédio do Decreto-Lei 1.190/39, provocou diversas mudanças no formato dos cursos de formação de professores, cujas alterações são sentidas até hoje. Com base nesse Decreto, as licenciaturas surgiram fundamentadas no “esquema 3 + 1”. O bacharelado era cursado em três anos e com mais um ano de curso voltado para a Didática, o bacharel estava habilitado ao exercício do magistério para as escolas secundárias e o ensino médio. Com essa reforma, houve uma valorização da competência técnica e científica em detrimento da prática docente. Uma lacuna na formação do professor para o ensino secundário e médio começava a ser construída: a falta da articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento didático-pedagógico.

O esquema tradicional “3 + 1” permanece na maior parte das licenciaturas. Portanto, é possível perceber que a Universidade não conseguiu uma real articulação entre teoria e prática. Grande parte dos impasses que permanecem nos cursos de licenciatura hoje está relacionado às suas origens e prosseguem sem resolução. A desvalorização dos temas relacionados ao ensino e a formação de docentes para a educação básica contribui para a permanência desse abismo entre o conhecimento específico e o pedagógico. Essas questões têm sido colocadas em segundo plano, nas palavras de Luís Carlos de Menezes (1987, p. 120), “a Universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder “fazer ciência em paz””. Compreender o papel da Universidade

enquanto instituição também formadora de professores é valorizar o docente da educação básica.

A elaboração de um projeto para a licenciatura é tarefa de todos os professores que compõem os diversos cursos para a formação docente e não apenas da área de Educação. É importante superar “(...) o preconceito existente que considera tudo o que é de natureza técnica como necessariamente desprezível, do que resulta entre disciplinas ou temas *nobres* (grifo do autor) e disciplinas ou temas sem qualquer valor” (NAGLE, 1987, p. 171-172). São muitos os desafios a serem enfrentados:

[...] a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e das habilidades técnicas por parte do professor, a falta de integração entre as unidades de educação e as demais unidades, assim como entre o sistema de formação do futuro docente e o sistema que o irá absorver como profissional, a falta de articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre bacharelado e licenciatura (CANDAU, 1988, p. 4).

Além disso, um espaço acadêmico preocupado com o ensino e a pesquisa relativos à formação de professores é geralmente pensado como de menor categoria, ou seja, “quanto maior ênfase a universidade dá à pesquisa e à pós-graduação, mais nítida é a hierarquia do prestígio acadêmico” (CANDAU, 1988, p. 309). Esse baixo status parece se acentuar com o passar do tempo. Assim, há a resistência de muitos professores no tocante ao importante papel que a universidade deve exercer na formação do magistério para a educação básica. O envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação não é justificativa para relegar a formação de professores a uma posição marginal. O engajamento de todos os formadores nessa caminhada para a mudança é de fundamental importância.

Essas inquietações referentes à função da universidade na formação do docente para a educação básica foram despertadas na minha formação inicial e também por meio das experiências vividas como professora efetiva de História da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. A cada aula ministrada, pude constatar o distanciamento da universidade com o cotidiano escolar. A lacuna referente aos conteúdos pedagógicos e o excesso de conteúdo erudito apareciam reiteradamente na sala de aula. Como adaptar o conhecimento universitário à realidade dos alunos? De que maneira agir diante dos desafios da sala de aula? Qual metodologia utilizar? Como aprofundar conteúdos ministrados em sala de aula que sequer foram refletidos na universidade? Segundo Borges e Fontoura (2010, p.

145) apud Zeichner (1998, p.217, grifo do autor): “(...) algumas vezes o conhecimento produzido na universidade não tem sentido na escola e o conhecimento produzido na escola não é valorizado pela universidade, ou seja, universidade e escola *raramente se cruzam*”.

Um equilíbrio, ainda não plenamente encontrado em nossos atuais cursos de formação, permitiria assegurar ao futuro professor o domínio dos conceitos-chave, dentro de quadros teóricos abrangentes, capazes de ajudá-lo a equacionar os problemas da nossa realidade educacional, que iriam se revelando no lado prático de sua formação. Ele sairia dessa preparação contando com recursos indispensáveis para iniciar seu trabalho docente e o próprio desenvolvimento profissional, inclusive como pesquisador (LÜDKE, 2005, p. 85).

Essas reflexões despertaram em mim um grande interesse, mas as linhas de pesquisa das universidades nas quais me graduei não estavam relacionadas com essas problemáticas. Então vieram outros questionamentos: por que muitos cursos de licenciatura não desenvolvem linhas de pesquisa relacionadas à educação? Com quem fica essa responsabilidade, com os cursos de Pedagogia? Além desses, outros questionamentos permearam o meu interesse de estudo: Com quais perspectivas a universidade tem formado os professores para a educação básica? Quem são os professores formadores? Quais as pretensões dos cursos de licenciatura? Compreender a escola e a universidade como “peças de um mesmo jogo” é refletir sobre suas fraquezas e fortalezas, é construir/desconstruir múltiplos saberes, é dar sentido a toda forma de produzir conhecimento.

O desejo de uma valorização da licenciatura, da “humanização” da academia - no sentido de superar as vaidades intelectuais e as disputas por poder acadêmico em prol de um objetivo comum: a Educação – e pelas lacunas existentes na minha formação inicial, me motivaram a investigar como os cursos de licenciatura em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) têm agido diante dessas problemáticas.

A UERJ possui, atualmente, dois campi onde ofertam o curso de História. Um localiza-se na capital do Rio de Janeiro, no bairro do Maracanã, e compõe o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), no qual oferece as opções de licenciatura e bacharelado. O outro campus está localizado no município de São Gonçalo na Faculdade de Formação de Professores (FFP). A oferta da licenciatura em um campus onde possui, ao mesmo tempo, a formação do pesquisador e do professor e outro direcionado integralmente para a formação do professor da

educação básica, nos instigou a pesquisar como essa instituição desenvolveu seu projeto de formação de professores de História nos diferentes campi.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é referência em ensino, pesquisa e extensão na região Sudeste e também é uma das principais universidades do país. Foi criada no ano de 1950, com a promulgação da lei municipal nº 547 que cria a nova Universidade do Distrito Federal (UDF). Possui campi em sete cidades do estado: Rio de Janeiro, São Gonçalo, Duque de Caxias, Ilha Grande, Teresópolis, Nova Friburgo e Resende. O maior campus está localizado no bairro do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro. Em seguida, temos a Faculdade de Formação de Professores (FFP), em São Gonçalo e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), em Duque de Caxias. Na capital há também representações específicas, como: a Escola Superior de Desenho Industrial (Lapa), o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Rio Comprido), o Centro de Ciência e Tecnologia da Faculdade de Engenharia (São Cristóvão), a Policlínica Piquet Carneiro (São Francisco Xavier), a Faculdade de Ciências Médicas (Vila Isabel), a Faculdade de Enfermagem (Vila Isabel), a Faculdade de Odontologia (Vila Isabel), o Hospital Universitário Pedro Ernesto (Vila Isabel) e o Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes (Vila Isabel).

O nosso interesse de pesquisa está voltado para os campi do Maracanã e de São Gonçalo, pois nesses espaços estão localizados os cursos de História. No campus do Maracanã, o curso de graduação em História está estabelecido no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. A estrutura do curso é dividida entre bacharelado e licenciatura: o aluno cursa o bacharelado, podendo optar também pela licenciatura, após a conclusão de 90 créditos. A partir do 2º período do bacharelado são oferecidas disciplinas eletivas. Já no campus de São Gonçalo, o curso de graduação em História é ofertado pela Faculdade de Formação de Professores por meio do Departamento de Ciências Humanas.

A FFP foi criada em 1973 e fazia parte do Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ). Depois de uma longa trajetória de mudanças na sua vinculação, em 1987, é incorporada definitivamente à UERJ. Atualmente, possui seis cursos de graduação: Biologia, História, Pedagogia, Geografia, Letras e Matemática. No tocante ao curso de História, sua estrutura é voltada exclusivamente para a formação de professores para a educação básica, portanto, oferta apenas a licenciatura.

Ambos possuem programa de pós-graduação em História (PPGH) compostos por mestrado e doutorado. No Maracanã, as linhas de pesquisas estão voltadas para “Política e sociedade” e “Política e Cultura”. Já em São Gonçalo, o programa está estruturado em uma área de concentração intitulada História Social do Território e possui três linhas de pesquisa: “Território, Relações de Poder e Movimentos Sociais”, “Território, Identidades e Representações” e “Historiografia e Ensino de História”. Além disso, sedia o Mestrado Profissional em História (PROFHISTORIA) que possui três linhas de pesquisa: “Saberes Históricos no Espaço Escolar”; “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão” e “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória” sendo composto por professores de diferentes unidades da UERJ.

É possível perceber que em uma mesma Instituição de Ensino Superior são ofertados cursos de História com diferentes estruturas: um com bacharelado e licenciatura e outro unicamente com licenciatura. Essa nuance dentro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro nos despertou o desejo de pesquisar os modelos formativos dos cursos de História a partir dos olhares dos professores universitários. Dessa forma, pretendemos refletir sobre os conflitos e as inconsistências existentes nesses cursos, assim como problematizar as aproximações e os distanciamentos.

Acreditamos que o tema aqui proposto é relevante por envolver questões que se apresentam de forma intrigante ao refletir o papel da universidade na formação docente. Pensar as dicotomias “ensino/ciência”, “educação/conteúdos”, “pedagogia/conhecimentos disciplinares” e “teoria/prática”¹ é abrir possibilidades de construir uma proposta de valorização dos cursos de licenciatura e de superação de um modelo especializado, fragmentado (formação do professor versus formação do pesquisador) e persistente.

É importante ressaltar que esta pesquisa não tem o interesse de formar juízos de valor sobre as faculdades participantes. Cada instituição tem suas particularidades, diferentes sujeitos atuantes, assim como realidades históricas/geográficas/culturais diversas. Nem tampouco, objetivamos ranquear a licenciatura em História nos termos de qualidade, eficácia ou eficiência.

¹GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas. p.8. Disponível em: <<http://reduc.cl/reduc/gatti.pdf>>. Acesso em: 18/12/2017.

Pretendemos, portanto, refletir sobre as diversas concepções acerca da formação dos professores nos diferentes espaços acadêmicos a partir das percepções dos professores universitários.

Ao escolher os cursos de licenciatura em História da FFP-SG e do IFCH-Maracanã da Uerj como objeto de estudo, pretendemos por objetivo geral, refletir como essa instituição de ensino superior lida ao mesmo tempo com uma faculdade voltada para o bacharelado e a licenciatura e outra direcionada exclusivamente para a formação de professores. Há uma genuína valorização da licenciatura em História nas duas faculdades analisadas? Há a permanência de um legado formativo em que o conhecimento disciplinar é considerado suficiente para a atividade docente com escassa referência à prática pedagógica? Formar professor para a educação básica está nos objetivos dos docentes que atuam nos cursos de História da UERJ?

A proposta é analisar a problemática das licenciaturas a partir da ótica dos profissionais envolvidos tanto com a História (área específica de conhecimento) como à Educação (área didático-pedagógica de conhecimento), pois entendemos que a formação inicial do magistério em âmbito universitário perpassa pela competência dessas áreas conjuntamente. Além disso, procuramos entender se existe uma luta concorrencial entre essas instituições científicas, ou seja, como essas faculdades se relacionam no tocante a disputas de espaço/poder?

Como objetivos específicos buscamos: (1) Investigar se há modelos e práticas de formação de professores distintas considerando os diferentes espaços dos cursos de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; (2) Identificar as diversas concepções sobre universidade/formação docente e professor/pesquisador por meio da visão dos professores universitários dos cursos de História do Maracanã e de São Gonçalo; (3) Identificar quem são os professores formadores dos distintos campi por meio da formação/titulação acadêmica e experiência de trabalho/pesquisa; (4) Perceber se há uma rotina de partilha e discussão sobre as questões de ensino e formação docente para a educação básica entre a Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo) e o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (Maracanã); (5) Refletir sobre a articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico para a formação inicial do professor; (6) Problematizar sobre o campo científico como lugar de disputas, a partir das práticas formativas dos diferentes cursos de História da UERJ.

Para embasar a análise dessas questões, utilizamos como fundamentação teórica os pensamentos de Tardif (2014), Perrenoud (1993), Nóvoa (1995, 1999, 2014), Dubar (2009), Formosinho (2009), Canário (2005) e Bourdieu (1983a, 1983b; 2004).

Tardif (2014) reflete sobre a questão do conhecimento dos professores, isto é, quais conhecimentos servem de base ao magistério no ambiente escolar: como esses saberes são adquiridos? São de natureza científica, técnica ou artesanal? São de caráter discursivo ou cognitivo? Esses saberes estão envoltos em valores, crenças e na subjetividade dos professores? Argumenta que os professores são sujeitos que produzem saberes específicos ao seu trabalho, daí a importância dos docentes como mediadores da cultura e dos saberes escolares.

Segundo o autor, o saber dos professores é social, pois pertence a todo o grupo docente que possui uma formação variável, mas comum; trabalha numa mesma organização; está sujeito à recursos e condicionamentos comparáveis; e repousa sobre um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar a sua utilização. Além disso, esse saber é social “porque seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais” (p. 13). O professor trabalha com seres humanos, com alunos que reconhecem o ensino, que sabem quem é o professor, portanto, fazem parte do complexo “jogo sutil de conhecimentos” (p. 13). Acrescenta-se o fato de que “os saberes a serem ensinados” e o “saber-ensinar” são construções sociais, pois mudam de acordo com tempo e a sociedade. Por fim, “[...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (p.14). O saber do professor é produzido socialmente não sendo um problema cognitivo ou epistemológico (p. 12-13).²

[...] Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2014, p. 15)

O conhecimento docente é consequência de uma formação, de práticas coletivas, de programas, da instituição escolar, das relações sociais com outros

²Todos os grifos são próprios do autor.

atores educacionais e ao mesmo tempo é também formado pelos saberes dele. Tardif (2014, p. 229), ao considerar os professores “como atores competentes, como sujeitos do conhecimento” traz uma nova visão com relação ao ensino. Desconstrói a ideia do professor como um técnico que aplica o conhecimento dos peritos ou do agente social subordinado às forças sociais. Essa perspectiva nos ajuda a perceber que o professor da educação básica é “[...] tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2002, p. 235). Reflete, portanto, sobre a articulação entre teoria e prática e das relações entre conhecimentos universitários e saberes docentes que influenciam nas lógicas da formação dos professores.

Perrenoud (1993) investiga sobre as práticas pedagógicas, a formação inicial dos professores e a profissionalização docente. Acredita que a “profissionalidade” docente é cerne para a mudança nas práticas escolares. O termo profissionalização está relacionado à especialização e aos saberes que identificam determinadas questões em teor profissional. Sugere possibilidades para a redefinição das competências docentes e ainda problematiza a prática pedagógica como uma forma de pensar a formação dos professores, cerne dessa pesquisa:

Como é possível conceber-se um dispositivo e um currículo de formação inicial sem primeiro pensar na profissão docente e na prática pedagógica? Não é essa a própria natureza da transposição didática no campo da formação profissional? Sem se determinarem com precisão os gestos da profissão, como podem reconstituir-se as competências necessárias e, portanto, estabelecer-se um percurso de formação que é suposto favorecer a sua construção? (PERRENOUD, 1993, p.195)

Perrenoud (1993) acrescenta que a prática pedagógica do professor ou competências profissionais é marcada por uma ação consciente e racional e pela improvisação ou espontaneidade regulada. Nesse sentido, a docência é formada por práticas inconscientes em momentos de rotina, urgência e na preservação da autoimagem. Assim, a prática pedagógica não é uma concretização de receitas ou de uma teoria.

Com relação a formação inicial dos professores, afirma que ainda permanece pautada em um currículo caracterizado pela justaposição de uma competência acadêmica e de uma competência pedagógica dos saberes. Ensinar, segundo o autor, é *fabricar artesanalmente os saberes* (p. 25, grifo do autor), ou

seja, é saber realizar a transposição didática que está para além do domínio acadêmico dos saberes. Reflete que a formação dos professores não deve ser superestimada na transformação da globalidade da profissão docente e na melhoria da educação:

A formação dos professores não pode ser um “deus ex machina”, um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema. Fazendo parte do sistema, porque razão seguiria a formação de professores uma outra lógica? Como poderia trazer, por si só, esperanças de mudanças e de modernização se faz parte de um sistema globalmente conservador? (PERRENOUD, 1993, p. 94)

Afirma ainda que os formadores de professores veem a profissão por meio de uma visão idealista e racionalista pela falta de familiaridade com a sala de aula e/ou de experiência subestimando a complexidade da realidade escolar de diversas formas: neutralização dos disfuncionamentos do sistema educativo, excesso de otimismo ignorando a dificuldade da profissão, imagem mítica da infância e da adolescência, silenciamento sobre a diversidade e a heterogeneidade dos alunos, entre outras. Perrenoud (1993) nos ajuda a entender que a realidade do mundo da educação não é “assim tão cor-de-rosa” (p.196) e que a “instrução é um combate” (p. 197). O professor é o ator principal da transposição didática, pois o currículo real é construído por ele através do seu poder de criação e interpretação. A formação inicial tem que preparar, reconhecer e esclarecer os futuros docentes para esses conhecimentos e desafios.

Formosinho (2009) afirma que o processo de deslocamento da formação inicial dos professores para a universidade é chamado de “universitarização”. A formação profissional dos professores na universidade está envolta por uma tensão entre a cultura enraizada da instituição de ensino superior fundada na produção de conhecimento abstrato e a formação de profissionais de desenvolvimento humano. Com esse processo, muitos professores dos cursos de licenciatura não se reconhecem como formadores, principalmente os professores dos institutos específicos. Embora não se identifiquem com esse papel, a própria prática docente dos formadores é homóloga com o alicerce de legitimidade profissional, pois há similaridade “entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino)” (p. 82).

A universidade tem papel fundamental na formação inicial docente, mas, segundo Formosinho (2009, p.100, grifos do autor) a configuração interna da instituição reforça a imagem naturalizada da escola direcionando os comportamentos dos professores universitários. O autor conceitua esses modos de agir de *currículos dos processos* que se dividem em: *práticas curriculares*, compostas pelas práticas programáticas, de ensino e de avaliação e *práticas organizadoras do ensino*, constituída pelo tempo escolar, formato das aulas, agrupamento dos alunos e ao progresso escolar. Essas questões são fundamentais para entender as formas de agir dos futuros professores ao concluir a formação inicial assim como a dos formadores.

Canário (2005) problematiza a ênfase da formação de professores como solucionadora dos problemas que atingem os sistemas escolares. Os docentes são vistos como incompetentes para executar a sua missão. É nesse sentido que a formação dos docentes passou a ser definida como prioridade, pois seria necessária para o bom êxito das reformas educativas. Aponta para políticas que conduzem a ineficácia da formação dos professores e a acentuação de uma crise identitária docente. Propõe elucidar a relação entre a formação inicial de professores ao seu efetivo exercício profissional nas escolas em vista de consolidar uma *cultura de formação profissional* (grifo do autor) de professores. Afirma que, no caso particular da formação de professores, a articulação desta com o exercício profissional em contextos reais constitui o ponto crítico decisivo (p. 62).

O autor refere-se à formação de professores como um processo inerente à toda trajetória profissional. Com relação a formação inicial dos professores, faz uma análise compreendendo cinco aspectos principais: “a construção de um projeto de formação; o papel atribuído à experiência profissional; a articulação com a investigação; a relação formação inicial/formação contínua e a relação da formação com a construção identitária” (p.127). Além disso, contribui com as ideias de escola como contexto único e como lugar de formação, o mundo do trabalho (construção de competências) como prática profissional, e também de repensar a configuração da profissão de ser professor. Por fim, considera essa etapa inicial da formação como o “primeiro momento forte” de socialização profissional (p. 127).

Nóvoa (1999) faz uma abordagem acerca do que é ser professor. Propõe pensar sobre a trajetória histórica da profissão e a sua função. Ao compreender o processo de profissionalização docente, é possível refletir sobre as instituições

específicas para a formação de professores, o entendimento dos problemas atuais e a necessidade de repensar a formação inicial. Nóvoa (2014) produz uma reflexão sobre a centralidade dos professores nas questões políticas e sociais. O autor cria o par *excesso-pobreza* (grifo do autor) para pensar sobre os diversos aspectos que envolvem a docência, como: discursos, práticas, políticas, programas de formação de professores e associativismo. São aspectos pensados na década de 1990, mas que ainda permanecem atuais e contribuem para as discussões sobre o mercado da formação docente refletidas nessa pesquisa. Nóvoa (1995) traz considerações de diversos autores que contribuem para as discussões acerca dos diferentes projetos da profissão docente e da relação entre teoria e prática na formação de professores. Este autor nos ajudou a pensar também sobre os princípios a serem adotados na formação de professores, afirmando que essa formação está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Nóvoa (2001) propõe reflexões sobre os dilemas da profissão docente como o não reconhecimento pela sociedade do seu conhecimento específico. Afirma que os professores são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos da formação. Dessa forma, nos ajuda a pensar a formação docente para além da academia.

Utilizamos os conceitos de Dubar (2009) sobre a ideia de identidade profissional, ou melhor, de identidades profissionais para compreender a crise da identidade docente. De acordo com o autor, as identidades profissionais perpassam, ao mesmo tempo, na organização da sociedade (organização do Nós), pelas formas relacionais (relações com os parceiros – colegas, patrões, público etc.), em que as identidades dos atores são construídas num sistema de ação, ou seja, em situações de trabalho e pelas formas biográficas (percursos de vida – imprevistos, continuidades, rupturas etc.), cujas particularidades de trajetória no decorrer da vida de trabalho são levadas em consideração (nova configuração do Eu). Assim, esses termos estão distantes da ideia de classificação dos indivíduos por meio de sua atividade de trabalho. As concepções de Dubar (2009) nos permitem refletir sobre a crise de identidade profissional presente contemporaneamente.

Por fim, utilizaremos Bourdieu (1983a) para entender as relações de poder existentes no campo científico, que, para o autor, é lugar de luta concorrencial. Para Bourdieu (1983a), os agentes do campo científico lutam pela legitimidade científica ou a autoridade científica que são o capital simbólico específico no mundo da ciência. Essa autoridade científica pode ser entendida como a capacidade técnica e

o poder social de agir e falar legitimamente em nome da ciência³. Além disso, os pesquisadores do campo científico interessam-se pela importância e pelo valor simbólico atribuído aos seus objetos de trabalho e pesquisa. Bourdieu (1983b) complementa as questões referidas anteriormente. Define, por exemplo, a ideia de campo: “Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços [...]” (p. 89). Reflete sobre os funcionamentos e as propriedades dos campos permitindo entender, a partir do capital específico (fundamento de poder ou de autoridade específica, (p. 90)) e do *habitus* (um conjunto de “crenças”, de técnicas, de “referências” que permitem o funcionamento do campo) as formas como se estruturaram: “A estrutura do campo é um **estado** [...] da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (p. 90, grifo do autor). Assim, as lutas concorrenciais têm como espaço, o campo e por objeto, o monopólio, a conservação ou subversão do capital específico. Dessa forma, a leitura de Bourdieu nos permitiu refletir sobre as lutas internas e a constituição da legitimidade entre os cursos de História da Faculdade de Formação de Professores e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O primeiro capítulo desta dissertação é introdutório, pois visamos apresentar as motivações, os objetivos e o cenário em que se inserem as principais questões sobre formação inicial dos professores no Brasil e que impulsionaram a execução deste trabalho. No segundo capítulo, priorizamos apresentar um panorama dos estudos encontrados sobre a formação inicial de professores, além de dissertar sobre o cenário das políticas educacionais para a formação de professores na universidade, através de uma contextualização histórico-normativa da organização e institucionalização das primeiras licenciaturas no Brasil, assim como das permanências e rupturas relativas à essa questão. Já no capítulo três focalizamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. É de extrema relevância elucidar os instrumentos e métodos utilizados na coleta e análise do *corpus*. No capítulo 4, trazemos uma breve contextualização histórica sobre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e sua situação contemporânea articulando

³BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-123. (Grandes Cientistas Sociais, 39).

com a proposta da pesquisa. Por fim, no capítulo 5 problematizamos o papel da universidade na formação dos professores para a educação básica, por intermédio dos olhares dos professores universitários dos cursos de História e da área de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campi Maracanã e São Gonçalo trazendo a análise do *corpus* coletado juntamente com a discussão teórica.

É importante ressaltar que a formação inicial está envolta por diversos fatores que não se limitam à universidade, como: desvalorização do magistério e da educação de forma geral pela sociedade, carreira pouco atrativa, baixos salários, contexto da escola, condições de vida e trabalho desestimulantes, entre outros que contribuem para dar à profissão um caráter de “atividade marginal ou provisória” (CANDAU, 2003). Além disso, formar o professor não se enquadra apenas no ambiente acadêmico, mas na reflexão experiencial, na partilha de saberes profissionais, nas histórias de vida de cada um e persiste durante toda a sua atividade profissional. Acrescente-se a isso a ideia de que problemas políticos não podem ser redefinidos como problemas pedagógicos (NÓVOA, 2014). Portanto, estamos cientes de que não é a formação dos professores em si que irá solucionar os problemas da educação brasileira, mas é apenas um aspecto dentre os diversos que envolvem essa questão. Independente das razões implicadas, as repercussões da formação do magistério são eminentes na valorização da categoria e na qualidade da educação básica como discutimos nesta introdução.

2. Licenciaturas no Brasil: das pesquisas à contextualização histórico-normativa

Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo.

(IMBERNÓN, 2011, p. 67-68)

Este capítulo tem como objetivo apresentar, sinteticamente, um panorama dos estudos encontrados sobre a formação inicial de professores. Posteriormente, foi construída uma contextualização histórico-normativa da organização e institucionalização das primeiras licenciaturas no Brasil, por meio das principais políticas educacionais. A finalidade é compreender os modelos formativos e intenções dos cursos de formação de professores a partir do estabelecimento das licenciaturas no país contribuindo para refletir sobre as continuidades e as rupturas existentes.

2.1. Cenário dos estudos sobre a formação inicial de professores no Brasil: uma breve revisão de literatura

O campo de pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil é recente. Na década de 1980, iniciam-se debates por meio de reuniões, simpósios, artigos, dissertações e teses. Mas, o interesse por essa temática pelos pesquisadores tornou-se crescente a partir da década de 1990. Esse progressivo crescimento pode ser percebido com o aumento da produção científica, pelo surgimento de eventos dedicados estritamente à formação de professores e na notoriedade dada pela mídia à temática (ANDRÉ, 2010, p. 174). São várias as pesquisas feitas sobre formação de professores com a finalidade de compreender a construção do seu campo de pesquisa, tendências e metodologia. Dessa forma, algumas revisões de literatura e estudos de estado da arte já foram produzidos facilitando a compreensão do andamento das pesquisas nessa temática.

André (2010) analisa a constituição do campo de estudos sobre formação de professores e como ele vem se configurando na busca pela autonomia. Para isso, utiliza cinco critérios⁴ propostos por Garcia (1999). Afirma que durante muito tempo a produção científica sobre formação de professores ficou alojada no campo

da Didática. A autora reflete a existência de diferentes formas de olhar sobre o que constitui o objeto da formação docente e cita alguns pesquisadores mais recentes envolvidos nesse debate: Mizukami et al (2002), Imbernón (2002; 2009), Garcia (1999; 2009), Nóvoa (2008). Além disso, afirma que as pesquisas de pós-graduação nos anos 1990 estavam mais voltadas para a formação inicial/continuada e a prática do professor e já nos anos 2000, a temática privilegiada está relacionada à identidade e profissionalização docente. A preocupação atual está direcionada em tornar o professor sujeito primordial para falar sobre sua profissão. Conclui que a formação profissional do professor deve ser pensada como um aprendizado ao longo da vida.

Diniz-Pereira (2013) faz uma discussão sobre a construção do campo de pesquisa relativo à formação de professores no Brasil e no mundo por meio de um breve histórico. No campo da pesquisa educacional internacional, a consolidação se dá na década de 1980 por intermédio de uma revisão de literatura especializada. No Brasil, nesse mesmo período, pesquisas de estado da arte e levantamentos bibliográficos irão firmar o campo de pesquisa em formação de professores englobando os seguintes autores e períodos: Feldens (1983, 1984): de 1972 a 1981; Candau (1987): de 1982 a 1985; Lüdke (1994): de 1988 a 1994; André (2006): de 1990 a 1998; Brzezinski (2006): de 1997 a 2002. A partir da análise desses trabalhos, afirma que no Brasil o campo de pesquisa sobre formação de professores privilegiará diferentes linhas. As tendências de pesquisas estão relacionadas aos cursos de formação e aos professores como sujeitos de suas práticas.

Romanowski (2013) considerou um conjunto de estudos para apontar as principais tendências de pesquisas que abordam a formação de professores. Assim, analisou o cenário em que se encontram os estudos realizados sobre esse tema desde o final da década de 80. Com o objetivo de compreender a que ponto andam as pesquisas sobre os cursos e modalidades de formação de professores, examinou os trabalhos de: Candau (1987) que focalizou a formação dos professores nos cursos de licenciatura, Lüdke (1994) que se preocupou em analisar as inovações nos cursos de licenciatura, Gatti (1997) que fez uma análise do panorama sobre a formação

⁴São eles: existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

dos professores da educação básica; e Gatti e Barreto (2009) que realizaram um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Examinou ainda o estado da arte de Gatti, Barreto e André (2011) cuja finalidade foi analisar as políticas relativas à formação inicial e continuada de professores, à carreira, ingresso, progressão e avaliação; e também a pesquisa de Gatti (2009) que faz um estudo sobre a atratividade da carreira docente, entre outras análises.

A pesquisa em formação de professores cresce quantitativamente. Romanowski (2013) afirma que no banco de consulta da CAPES estão disponíveis dissertações e teses desde o ano de 1987. É possível perceber que além da área de Educação, outras áreas de conhecimento passaram a se interessar por esse tema. A autora acrescenta ainda os trabalhos sobre eventos. Com relação à metodologia utilizada nas pesquisas sobre formação de professores, destaca os trabalhos de André (2000, 2002, 2007, 2009, 2010) e Lüdke (2010, 2012).

Como afirmado anteriormente, vários estados da arte foram realizados a partir da década de 1980. Os estudos de diversos autores a respeito da formação de professores são mencionados, como, por exemplo: Feldens (1989) que analisa as pesquisas dos anos de 1980; André (1999) analisa as teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação na década de 1990; Carvalho (1999) pesquisou sobre formação continuada de professores nos periódicos de maior circulação; Brzezinski e Garrido (1999) realizaram uma pesquisa sobre o levantamento dos temas abordados no GT Formação de Professores da ANPEd; Brzezinski e Garrido (2006) focalizaram teses e dissertações defendidas no período de 1997 a 2002; Andrade (2006) considerou as teses e dissertações defendidas entre 1999 a 2003; Brzezinski (2009) apresenta pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/ ANPEd. Além dos trabalhos de André (2001) sobre a prioridade em aspectos pontuais nos estudos de pós-graduação; André (2009) que focalizou um estudo comparativo entre os anos de 1990 e 2000 e Jardimino e outros (2011) que focalizaram os trabalhos publicados em reuniões da ANPEd por diferentes GTs sobre formação de professores.⁵

Romanowski (2013) também analisa as pesquisas de intervenção em que estão inseridas a pesquisa-ação, a pesquisa participante e a pesquisa colaborativa.

⁵ A autora cita o Programa Observatório de Educação e o exame de teses e dissertações.

Essas pesquisas mencionam que o professor ao participar do processo de investigação está realizando a sua formação. Em outro artigo, Romanowski (2012) analisa as produções coletivas – seminários, simpósios e estados da arte - sobre a formação de professores com a finalidade de apontar as linhas de abordagem e evidenciar recorrências, lacunas e convergências.

Brzezinski (2014) elaborou um estado do conhecimento contemplando estudos dos anos de 2003 a 2010 sobre a formação de profissionais da educação. Inicialmente, a autora faz um balanço crítico das teses e dissertações escritas no período de 2003-2007. Reflete sobre a construção do conceito relacionado a formação dos profissionais da educação básica, o processo de investigação e os resultados apresentados. Posteriormente, faz um estado da arte da produção discente considerando teses e dissertações do período de 2008 a 2010. A autora teve como ponto de partida para a construção desse trabalho o estado do conhecimento do período de 1996-2002.

Gatti (2012), em artigo lançado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), apresenta uma análise dos estudos sobre formação de professores e aspectos de sua profissionalização publicados pela RBEP entre 1998 e 2011. A autora classifica os artigos analisados em subtemas, a saber: história da educação; temas variados; política de formação e contexto social; formação inicial e profissionalização docente; formação a distância; formação continuada; trabalho docente. Afirma que dentre os subtemas citados dois apareceram de forma mais recorrente: a formação inicial e o trabalho docente. Reflete que os temas sobre formação de professores se sobressaem a partir dos anos 2000 quando é intensificada a divulgação de resultados advindos das políticas de avaliações. Essas avaliações trazem à tona a questão da qualidade da educação pública e, portanto, o papel dos professores e sua formação; baixos salários, pouca atratividade na carreira, insuficiente apoio pedagógico, entre outras questões.

Após fazermos uma revisão de literatura mais abrangente sobre as pesquisas relativas à formação de professores, nos deteremos à análise de pesquisas voltadas para a formação inicial já que esse é o nosso interesse de pesquisa.

Gatti (2014) faz uma síntese do estado do conhecimento sobre a formação inicial de professores nos cursos de graduação. Os trabalhos selecionados pela autora sobre o tema pesquisado são bastante recentes. Segundo Gatti (2014), o estado da arte de André et al (1999) é considerado um estudo inspirador para

diversos trabalhos. Ao ser comparado com pesquisas contemporâneas, é possível perceber a permanência dos problemas sobre formação de professores para a educação básica. Os trabalhos, já mencionados anteriormente, de Gatti e Barretto (2009) e Gatti, Barretto e André (2011) por serem baseados em produções nacionais e em levantamento de bases de dados, trazem um panorama geral atual sobre a situação dos professores, sua formação inicial e continuada, e da profissão docente no Brasil. Já o *survey* coordenado por Oliveira e Vieira (2010) trouxe informações sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil. Com relação ao currículo de formação de professores nas instituições de ensino superior, são citados os trabalhos de Gatti e Nunes (2009), Gatti et al. (2010), Libâneo (2010) e Monfredini (2013). Já a pesquisa de André et al. (2012) mostra o importante papel do formador no estímulo aos estudantes para a docência. A pesquisa de André et al. (2010) com docentes de licenciaturas em universidades de diferentes regiões do país, públicas e privadas analisa o perfil dos alunos licenciandos.

Os trabalhos de Pimenta e Lima (2007), Pimenta (2008) e Calderano (2012; 2013) analisam os estágios curriculares nos cursos de licenciatura. Quanto às situações de crise e perspectivas sobre a formação docente, Gatti (2014) cita os estudos de Diniz-Pereira (2000, 2011), Marques e Diniz-Pereira (2002), Catrib, Gomes e Gonçalves (2008) e Scheibe (2011). As análises de Preti (2005), Dourado (2008), Barreto (2008), Pretto e Lapa (2010), Fiorentini (2012) e Gatti (2012) refletem sobre a formação a distância de professores. Por fim, Gatti (2014) faz um balanço dos principais temas de pesquisa relacionados à formação inicial dos professores da educação básica no ensino superior e finaliza aspirando por políticas mais direcionadas e por mudanças na postura das instituições.

Muitas são as possibilidades de pesquisa sobre a formação de professores para a educação básica. Dessa forma, é importante deixarmos evidente nosso interesse de estudo. Como foi citado em momento anterior, as pesquisas dos anos 2000 sobre formação de professores estão mais voltadas para os saberes, as práticas, as concepções e as representações do professor, ou seja, a identidade e a profissionalização docente. Há uma tentativa de romper com a separação entre formação inicial e formação continuada, entre teoria e prática. André (2010) afirma o lado positivo desse deslocamento de olhar, mas alerta para a concentração de estudos em torno do professor. Essa mudança pode reforçar a ideia de que o professor é talvez o único responsável pelo sucesso/fracasso da educação (ANDRÉ,

2010, p.177). Propomos, portanto, um retorno à pesquisa sobre a formação inicial dos professores buscando elementos que contribuam para o entendimento das práticas de formação e dos modelos formativos por meio do espaço acadêmico.

Como afirmado previamente, sabemos da complexidade das questões que envolvem a formação de professores: desvalorização social da educação, baixos salários, ambiente de trabalho inadequado, público heterogêneo, desprofissionalização docente, clima escolar, gestão, entre outros. A formação inicial é apenas um fator diante de uma variedade de dilemas que contribuem para a formação do magistério da educação básica. Compreender esse processo como responsabilidade também da universidade é refletir sobre o papel dessa instituição na educação brasileira.

Inúmeros trabalhos sobre formação docente são elaborados pelos pesquisadores/professores universitários. Poucos possuem como sujeito da elaboração da pesquisa o próprio professor da educação básica. Nesta pesquisa, não daremos voz ao docente da educação básica, seremos a própria voz. Seremos o olhar da educação básica a refletir sobre a formação inicial. Retira-se o lugar do professor universitário que pesquisa a formação para o magistério, para entrar o olhar da professora da escola pública que pensa, reflete e problematiza a partir das vivências, formação acadêmica, história de vida e experiência cotidiana. É, portanto, a partir desse olhar que objetivamos entender os processos da formação de professores desenvolvidos nos cursos de licenciatura em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2.2. Contexto histórico-normativo das Licenciaturas no Brasil

Os primeiros cursos de formação de professores em nível superior despontaram no Brasil nos anos 30 do século XX. Nesse período, manifesta-se uma preocupação com a necessidade de regulamentar o preparo de docentes para as chamadas escolas secundárias (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio). A docência, até então, era exercida por generalistas. Francisco Campos, primeiro ocupante do Ministério da Educação, consolidou a Reforma Campos de 1931, composta por vários Decretos, como: o Decreto nº 19.850, de 11/04/1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; o Decreto nº 19.851 de 11/04/1931 que se consubstanciou no Estatuto das Universidades Brasileiras dando origem a

Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECL), o Decreto nº 19.852 de 11/04/1931 que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro e os decretos que versam sobre o ensino secundário no Brasil. É a partir da década de 1930, portanto, que se inicia o processo de institucionalização das licenciaturas para formar professores para o secundário.

A FECL, criada a partir da reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro (1920), teve seus objetivos definidos a partir do Decreto nº 19.852/1931. Deveria constituir-se em um órgão de produção de conhecimento, investigação científica e de alta cultura nacional, ao mesmo tempo em que deveria ser responsável pela qualificação de pessoas habilitadas a exercer o magistério. O licenciamento na FECL dava o direito de lecionar nos estabelecimentos de ensino secundário.

Art. 196. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras ministrará o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originais; de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; de sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais. (BRASIL, 1931)

Ao expor os motivos para justificar a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o Ministro Francisco Campos afirmava que:

[...] Para que um instituto dessa ordem vingue entre nós torna-se indispensável resultem da sua instituição benefícios imediatos, devendo a sua inserção no meio nacional fazer-se exactamente nos pontos fracos ou nas lacunas da nossa cultura de maneira que o seu crescimento seja progressivo e sem continuidade com as nossas exigências mais próximas e mais imperativas. Essas considerações determinaram o carácter especial e mixto da nossa Faculdade de Educação, Ciências e Letras, dando-lhe ao mesmo tempo que funções de cultura, papel eminentemente utilitário e prático.

Esse carácter resulta directamente da observação do nosso estado de cultura e dos defeitos e vícios do nosso ensino. O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidáctica. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais da cultura nos quais as processam continuamente a rotação e renovação dos valores didácticos de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvem em linhas ascendentes (BRASIL, 1931).

Campos reforça o carácter “misto” da instituição que, ao mesmo tempo, deveria preencher as lacunas da cultura científica e cultural do Brasil e formar adequadamente os professores para o ensino superior e secundário. A partir da Reforma Campos, em 1930, houve a elevação da formação dos professores

secundários para nível superior por meio da institucionalização das universidades no Brasil.

Em 1937, a Lei nº 452/1937 reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) pela segunda vez instituindo a Universidade do Brasil (UB) e fragmentando a FECL em duas: Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras substituindo os cursos dispostos no Decreto nº 19.852/31. Mas, apenas em 1939, com a Reforma Capanema, por meio do Decreto-Lei nº. 1.190/1939, é que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tiveram organização definitiva. A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia e a Faculdade Nacional de Educação é extinta. De acordo com Mendonça (1993), abandona-se a ideia de uma Escola ou Faculdade de Educação autônoma reforçando a perspectiva do caráter meramente complementar da formação pedagógica no processo de preparação do professor.

Durante o período de 1931 a 1939, alguns modelos de organização para a formação de professores foram criados. Podemos destacar os projetos das três principais universidades surgidas no Brasil nos anos 1930: o modelo da Universidade de São Paulo (1934), o modelo da Universidade do Distrito Federal (1935) e o modelo da Universidade do Brasil (1937) resultante da reorganização da antiga Universidade do Rio de Janeiro (1920). É fundamental ressaltar que, de acordo com Nascimento (2012), os cursos de formação de professores em universidades, na década de 1930, se concentraram no eixo Rio de Janeiro - São Paulo. A expansão para outros estados brasileiros ocorreu de forma lenta e desigual.

O modelo da Universidade de São Paulo (USP) era baseado nas ideias de Fernando Azevedo, redator/signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932⁶. Segundo Mendonça (1993), o projeto da USP era claramente político, pois objetivava o retorno da primazia de São Paulo à política brasileira. Na USP havia uma separação entre a dimensão da pesquisa (cientistas) e a formação de professores (educadores)⁷. Bontempi (2011, apud EVANGELISTA, 1997) aponta que nos regulamentos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e do Instituto de

⁶Movimento de reconstrução educacional formado por um grupo de educadores propondo uma nova política para a educação brasileira, que incluía: educação como função essencialmente pública; escola única (educação comum e igual para todos); laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e coeducação.

⁷Mendonça (1993) apud Schwartzman (1979).

Letras a produção do conhecimento, a pesquisa e a formação nos conteúdos específicos, já o Instituto de Educação tinha como responsabilidade a parte prática, utilitária e de formação pedagógica. Diferentemente da UDF, a USP conseguiu resistir de maneira mais profunda à permanente interferência do governo federal.

Mendonça (1993) afirma que a Universidade do Distrito Federal (UDF), idealizada por Anísio Teixeira, tinha como objetivos formar professores para todos os graus de ensino, mas também formar os mestres aptos a construir uma ciência e cultura brasileiras. Localizada no Rio de Janeiro, propunha desenvolver de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Com relação à formação de professores, Anísio Teixeira, também idealizador do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, defendia a unificação da formação do magistério que deveria ser efetivada em nível superior e para todos os graus de ensino: primário, médio e superior.

Na UDF, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era o eixo da universidade, na qual as demais escolas profissionalizantes girariam. Anísio Teixeira propunha um projeto de formação de professores integrando a escola à universidade. Assim, tinha como uma de suas unidades o Instituto de Educação que possuía um papel central e inovador para a formação do magistério, além de instituições complementares para a prática de ensino e experimentação pedagógica. Diferentemente do que ocorreu na USP, daí, portanto o caráter transformador da UDF, a Escola de Professores do Instituto de Educação por ser fundamental na formação do magistério em nível superior será, em 1935, incorporada à UDF como Escola de Educação:

[...] tendo, além da função de preparar professores para todos os graus de ensino, o objetivo de constituir-se em “centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional” – conforme afirmava o próprio decreto de criação da universidade -, cultura essa que pudesse fundamentar o processo de reconstrução da educação nacional. (MENDONÇA, 2002, p. 52)

A Escola de Educação tinha o caráter de prática profissional e de ciência aplicada, isto é, de formação do magistério, de especialistas em educação e administradores educacionais e espaço de estudos de educação para a cultura geral do docente. Anísio reconhecia a urgente necessidade de formação do magistério mediante o crescimento acelerado do sistema escolar. Apesar de características divergentes, Mendonça (2000) afirma que a UDF e a USP possuíam alguns aspectos em comum, entre eles está a ideia de formar na universidade as elites que iriam

orientar a nação e a preocupação com o desenvolvimento dos altos estudos e da pesquisa.

Já a Universidade do Brasil (UB) foi criada em 1937 para ser a universidade-padrão, “a cujo modelo se deveriam adequar todas as instituições similares existentes ou a serem criadas” (MENDONÇA, 2000, p. 139). Foi fundada a partir da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro por intermédio da Lei nº 452/1937. USP, UDF e as demais universidades brasileiras passaram a seguir o modelo-padrão da UB. No período do Estado Novo (1937-1945), interessava ao governo federal o monopólio do conhecimento e da formação dessas elites. Assim, a Universidade do Brasil funcionava sob a tutela e o controle do governo federal. Com a criação da UB, a FECL, como explicitado anteriormente, é fragmentada em duas: Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdade Nacional de Educação.

A Reforma de Gustavo Capanema, por meio do Decreto-Lei nº 1.190/39, extingue a Faculdade Nacional de Educação. A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras é denominada Faculdade Nacional de Filosofia sendo composta pelos cursos de bacharelado já existentes e são criadas as seções de Pedagogia (bacharelado) e Didática (licenciatura). A Seção Especial de Pedagogia formava especialistas no período de 3 anos concedendo o título de Bacharel em Pedagogia, e a de Didática preparava para o magistério secundário. Quando cursado por bacharéis, a seção especial de Didática, curso que durava 1 ano, daria o título de licenciado permitindo o exercício do magistério escolar. Nascia, então, o modelo “3+1”.

Segundo Mendonça (1993), em 1939, através da Reforma Capanema, a Universidade do Distrito Federal é extinta tendo parte do seu acervo, estrutura física e recursos humanos absorvidos pela Universidade do Brasil. A Escola de Educação da UDF foi excluída dessa integração, aproveitando-se apenas os cursos voltados para a formação de professores secundários.

O sonho de Anísio de institucionalizar o estudo científico da educação, o que permitiria superar o tratamento meramente empiricista que até então se dispensava no país aos problemas educacionais, fornecendo a base indispensável para uma educação progressiva (sonho que Anísio iria perseguir ao longo de todo o resto de sua vida), não seria de forma alguma atendido com a criação, no interior da Faculdade de Filosofia, de uma Seção Especial de Pedagogia e do correspondente curso, bem como uma Seção Especial de Didática (totalmente desvinculada da

Seção de Pedagogia), cujos objetivos foram definidos a partir de uma visão corporativa e burocratizada da atividade educativa. (MENDONÇA, 2002, p. 41)

Mendonça (2002, p. 42) afirma que o campo da Educação se profissionaliza antes mesmo de se institucionalizar como área de estudo e pesquisa na academia, no que reflete a exclusão e o desprestígio sobre os estudos superiores de educação até os dias atuais.

Por esse movimento, o educador se transformava de intelectual – no sentido atribuído por Anísio a esse termo: filósofo da educação e político – em burocrata a serviço do projeto estatal. Extinguia-se também o sonho de Anísio de estruturação autônoma do campo da educação (o que se faria pelo aprofundamento das “bases científicas da ação educativa) e da própria existência, no interior da universidade, de um nicho para seu “estudo científico” (o que deveria determinar exatamente a ação politico-administrativa no campo). (MENDONÇA, 2002, p. 171)

O Decreto-Lei nº 1.190/39 provocou diversas mudanças no formato dos cursos de formação de professores, cujas alterações são sentidas até hoje. Segundo Mendonça (2002), Capanema restringia a formação pedagógica do professor apenas à perspectiva didático-metodológica. A pedagogia era vista, por meio de uma visão reducionista, como um conjunto de técnicas.

Conforme Scheibe (1983), o título de bacharel estava relacionado à formação do profissional liberal e do professor acadêmico, ou seja, vinha de encontro ao desenvolvimento da cultura literária e científica almejado pelas elites. Já a Licenciatura, através do curso de Didática, tornou-se algo secundário, “perfeitamente dispensável, e porque não dizer, em certo sentido, desprestigiante” (SCHEIBE, 1983, p.36).

No final dos anos de 1940 e na década de 1950, iniciam-se os debates para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mas, apenas no ano de 1961, a Lei 4.024 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com relação à formação do magistério para o ensino secundário e o ensino médio, estabelece que deveria ser feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Nesse aspecto, a LDB de 1961 apenas legitima a formação dos docentes já implementada anteriormente.

No Parecer nº 292/1962 do Conselho Federal de Educação, por meio da LDB de 1961, há uma tentativa de superação do “esquema 3 + 1” ao estabelecer nos cursos de formação de professores a preparação pedagógica desde o início do curso. Bacharelado e Licenciatura passaram a ter duração equivalente. O Parecer fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos para as licenciaturas. “Os currículos

mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio” (BRASIL, 1962, p. 92). O Parecer nº 292/1962 tenciona unir o como ensinar do que ensinar.

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, portanto, assumiram durante a sua evolução, muito mais o preparo de especialistas nas disciplinas literárias e científicas do que o magistério secundário. Este direcionamento trouxe no seu bojo a secundariedade da área pedagógica e o seu caráter de ser apenas uma opção a mais em todo o conjunto. A criação das Faculdades de Educação vai surgir como a provável solução para este problema (SCHEIBE, 1983, p.39).

Em 1968 houve a Reforma Universitária que foi consubstanciada pela Lei nº 5.540/1968 trazendo mudanças no espaço acadêmico. Os Decretos-lei nº 53/1966 (fixa os princípios e as normas de organização para as universidades federais) e nº 252/1967 (estabelece normas complementares ao Decreto-lei nº 53/1966), além de outras leis que deram formato à Reforma Universitária de 1968, estabeleceram uma nova organização e funcionamento das universidades e reestruturaram os cursos de formação docente.

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras são extintas sendo criadas em seu lugar as Faculdades de Educação. Rompe-se definitivamente com o caráter integrador e multifuncional das FFCL. De acordo com Lauwerys (1969, p. 312), as Faculdades de Educação tinham como objetivos a formação inicial dos professores para todos os tipos de escola, a formação complementar e aperfeiçoamento dos professores, a formação especializada, a formação de técnicos da educação, além da execução de trabalhos de pesquisa e estudos avançados.

Com a Reforma, cabia à Faculdade de Educação oferecer o curso de Pedagogia e à oferta de disciplinas pedagógicas para a formação dos professores. A formação para o conteúdo das disciplinas específicas ocorria em outras faculdades e/ou institutos básicos de ensino. Consolida-se a contradição entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação do magistério para a educação básica.

Insatisfações apresentadas hoje, com relação ao currículo dos cursos de licenciatura já apareciam, por exemplo, no currículo proposto pela Reforma Universitária de 68:

- a. O programa em conjunto apresenta caráter exageradamente verbal e abstrato. Pouca relação existe entre o ensino teórico ministrado e os problemas concretos encontrados pelos professores nas escolas.
- b. O conteúdo dos cursos de Sociologia, Psicologia, Filosofia etc. quase sempre assume um caráter demasiadamente abstrato, afastado em extremo das preocupações e problemas dos professores.
- c. A Didática Geral constitui disciplina que pode ter utilidade para o professor primário, mas que muito vagamente se relaciona com o trabalho do professor de ensino médio.
- [...]
- e. O tempo consagrado às aulas práticas é de todo insuficiente e a supervisão de tais exercícios deixa muito a desejar. (LAUWERYS, 1969, p. 315).

Em 1971, período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985), é promulgada a Lei nº 5.692/1971 modificando os ensinos primário e médio que passam a ser denominados 1º e 2º graus, respectivamente. O Capítulo V da Lei nº 5.692/1971 versa sobre a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus. A formação passou a ser feita em níveis que eram ajustados progressivamente, levando em consideração as diferenças culturais de cada região do país assim como os objetivos específicos de cada grau, as áreas de estudos, às características das disciplinas e às fases de desenvolvimentos dos educandos (BRASIL, 1971).

- 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; no ensino de primeiro grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior;
 - b) 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. (BRASIL, 1971)

A ideia era formar professores com uma concepção mais generalista em contraposição ao “modelo 3 + 1”. O docente se formava em três anos (licenciatura curta), ao invés de quatro (licenciatura plena), e era habilitado por área de conhecimento. A licenciatura de curta duração originária da Indicação nº23/73, conhecida como Proposta Valnir Chagas, propunha a elevação dos níveis dos professores progressivamente. Assim, apenas professores que ministrassem no 2º grau (ensino médio) deveriam possuir obrigatoriamente licenciatura plena. Professores do 1º grau, de 1ª a 4ª séries (2º aos 5º anos) poderiam ter apenas habilitação específica de 2º grau e os docentes do 1º grau, de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano), deveriam ter habilitação específica de grau superior em licenciatura curta.

Candau (1987, p. 26) aponta os resultados divulgados pelas instituições de ensino superior com relação a essas novas propostas: estudantes mal preparados

(não havia uma formação científica e nem pedagógica de qualidade), cursos desestimulantes, marginalização de estudantes com cursos polivalentes, entre outros. Além disso, permaneceu a essência do “esquema 3 + 1” imposto na Reforma de Gustavo Capanema para a formação de professores nos cursos de licenciatura. Pouco foi mudado com relação às disciplinas de conteúdo pedagógico para a formação de professores. Segundo Azevedo et al. (2012), conservou-se o pensamento de que um bom professor deve ter o domínio do conhecimento específico, isto é, prioriza-se a teoria especializada em detrimento da prática e do conhecimento pedagógico. As licenciaturas curtas geraram polêmicas e contraposições sendo substituídas pelas licenciaturas plenas e definitivamente extintas através da Lei nº 9.394/1996.

Na década de 1980, nasce a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarce), posteriormente denominada Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) contribuindo para as discussões sobre os cursos de formação dos professores, concepções e valorização do magistério. É momento de encontros e movimentos nacionais para reafirmar a necessidade de reformular as licenciaturas.

A redemocratização do país em meados da década de 1980 gera expectativas por profundas mudanças na política, cultura, economia, sociedade e educação. Segundo Diniz-Pereira (2000, p. 17), nos anos 80 por intermédio do pensamento marxista há uma forte crítica “à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior”. Surge a figura do educador no lugar do professor em oposição ao técnico e conteudista da década de 1970 enfatizando o caráter político da formação docente. Além disso, há a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática. Para isso, foi necessário refletir sobre o papel da universidade na formação de professores: que lugar ocupa as licenciaturas nas universidades? A academia sofrerá diversas críticas quanto ao descaso com a formação docente.

Já na década de 1990, há a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) alterando as propostas das instituições formadoras e dos cursos de formação de professores. Segundo Azevedo et al (2012), a articulação entre teoria e prática se torna tema central no Brasil. A nova LDB, Lei nº 9.394/1996, desperta a necessidade de refletir sobre a formação de professores no país, principalmente no que se refere a superação desse paradigma.

Instalam-se fóruns permanentes de discussões acerca das questões das licenciaturas. Com relação à formação do professor, exige a formação em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, para o docente com atuação na educação básica. Fixa o prazo de dez anos para as adequações das instituições de ensino superior às novas normas.

De acordo com Diniz-Pereira (2000, p. 41), nesse cenário desponta a ideia do “*professor-pesquisador*. Ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa”. Além disso, privilegiam-se os saberes escolares e docentes, cuja formação acadêmica do professor estaria localizada entre a formação anterior ao ingresso na universidade e a que prossegue durante a vida profissional (PEREIRA, 2000, p. 51).

Nos anos 2000, algumas alterações são propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para os cursos de formação de professores. Várias resoluções e pareceres são acrescentados, com relação, particularmente, às licenciaturas. Destacam-se os Pareceres nº 9, 27 e 28/2001 e as Resoluções nº 1 e 2/2002 que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Segundo Azevedo et al (2012), nesse período a formação do docente contempla a racionalidade prática juntamente com um papel de reflexão e autonomia profissional.

É possível perceber as diversas mudanças na maneira de se compreender a formação do professor, desde o *autodidata* antes dos anos 30, o *transmissor de conhecimentos* até a década de 60, o *técnico* na década de 70, o *educador* na década de 80, o *professor pesquisador* na década de 90 e o *professor pesquisador-reflexivo* nos anos 2000⁸. Mas como essas mudanças na concepção da formação de professores têm causado inovações ou continuidades nos cursos de licenciatura no Brasil?

⁸ Grifos dos autores. As concepções sobre a maneira de perceber a formação do professor a partir dos anos 60 foram retiradas do artigo de AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

2.3. Das rupturas e permanências aos recuos e avanços: os anos 2000

A década de 1990 traz um novo cenário político e econômico que influenciará nas políticas e reformas educacionais brasileiras. Desenvolve-se uma nova forma de atuação do Estado. Segundo Carvalho (2009), o modelo gerencial é baseado na lógica empresarial de gerenciamento e liderança. O Estado passa a ter suas funções delimitadas, reinventadas e flexibilizadas gerando mudanças administrativas e organizacionais que acabaram por repercutir na Educação.

De acordo com o modelo gerencial, o Estado deixa de ser investidor e mantenedor, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços e assumindo o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada. [...] Separa-se, assim, a função de governar e a de executar. (CARVALHO, 2009, p. 1148)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 nasce nesse contexto de transformações e promove uma diversidade de reformas educacionais incluindo um novo modelo de formação de professores. A partir dos anos 2000, algumas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação passam a rever a estrutura e a dinâmica da formação dos professores nas licenciaturas trazendo os aspectos da lógica do Estado gerencial.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores analisa o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 que demonstra essas novas percepções:

O PNE aprovado em 2001 é revelador dos seguintes indicativos de políticas para a educação: diversificação e diferenciação do sistema por meio de políticas de expansão da não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para a educação; a aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação; e a inclusão de capítulos específicos sobre o magistério da educação básica e sobre a educação a distância e novas tecnologias, incidindo diretamente na formação de professores. Destaca-se também, no documento, um capítulo sobre financiamento e gestão educacional, ainda que o Plano seja marcado pela ausência de mecanismos de financiamento para concretizá-lo. (BRASIL, 2015)

O ensino superior também será influenciado, por meio da flexibilização da estrutura acadêmica gerando consequências na formação dos professores.

[...] Como decorrência desse processo, ocorreram processos e disputas de concepções na ação institucional relativa à formação de professores, destacando-se o *locus* onde deveria ocorrer suas prioridades, diretrizes, dinâmica curricular, relação entre formação e valorização profissional, entre outras. É importante situar que a priorização dos bacharelados, nas diversas áreas, contribuiu para a redução de espaço dos cursos de licenciatura e, em muitos casos, para o conseqüente empobrecimento da formação de professores, agravado, ainda, pelo fato de grande

parte das IES formadoras – faculdades e centros universitários – pautar sua atuação no âmbito do ensino, secundarizando a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2015)

As instituições privadas, portanto, ficaram com a responsabilidade de formar a maior parte dos docentes para a educação básica. Segundo Gatti & Barreto (2009), as matrículas em cursos presenciais de licenciatura privados, nos anos de 2001 a 2006, cresceram significativamente nesse setor. Ao fazer um estudo por regiões do Brasil, as autoras concluem:

Na região Sudeste, a proporção de cursos de Licenciatura II mantidos pela iniciativa privada (78,1%) é um pouco menor do que a de cursos de Licenciatura I, e os alunos representam 72,4% das matrículas. Na região Sul, essa proporção de cursos privados baixa para 66,7% e as suas matrículas para 63,1%. Mas nas demais regiões há mais cursos públicos do que privados, sendo que no Nordeste – das três regiões a que mais se beneficia da oferta pública – 87,3% dos cursos são públicos e 80% das matrículas também (GATTI; BARRETO, 2009, p. 65).⁹

Nos anos 2000, instituem-se fóruns de licenciatura, afloram conselhos, associações e movimentos propondo discussões sobre a formação superior da docência para a educação básica, devido ao processo de elaboração de várias políticas, normas, programas ocorridos na década de 1990. A LDB de 1996 busca um padrão de qualidade e valorização do magistério que perpassa pela consistência na formação dos profissionais de ensino. Essas propostas aparecerão nas recomendações de Pareceres, Resoluções, Decretos, Diretrizes e Leis nos anos 2000.

Nesta seção, discorremos, sinteticamente, sobre as últimas ações políticas direcionadas a temática pesquisada. Focalizamos nas alterações normativas mais significativas para esse estudo acreditando ser de extrema importância compreender o contexto atual das licenciaturas no país para refletir sobre seus avanços e recuos, rupturas e permanências. Dessa maneira, com relação à normas legais, destacamos o Parecer e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada e o Decreto nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. É relevante apontar a articulação desses preceitos legais com o Plano Nacional de Educação de 2014-

⁹As autoras denominam Licenciatura I os cursos referentes à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (Pedagogia, Normal, Superior e similares) e Licenciatura II são os cursos especificamente destinados à formação de professores Especialistas.

2024, Lei nº 13.0015/2014, eixo das políticas educacionais atuais. Quanto aos programas voltados à formação inicial, focalizamos o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Durante a pesquisa de campo, os cursos de História e o Departamento/Faculdade de Educação da Uerj, São Gonçalo e Maracanã, estavam em processo de discussão sobre a implementação das mudanças exigidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Vários professores, ao longo da entrevista, mencionaram essas diretrizes nas quais apareceram opiniões divergentes, convergentes e indecisas. Diante da situação caótica na qual a Uerj estava vivenciando, os debates, as reuniões e os encontros em torno dessa temática foram prejudicados. Não houve uma decisão ou proposta concreta a respeito do que será executado. Além dessa Resolução, duas políticas referentes à formação de professores foram exaustivamente mencionadas demonstrando a significativa importância que possuem, são elas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Portanto, também faremos uma breve exposição sobre esses programas.

O PNE 2014-2024 foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 e determina as metas, estratégias e diretrizes para a garantia da educação básica sendo, portanto, o núcleo das políticas educacionais contemporâneas. Lança vinte metas e estratégias para a educação nacional que garantem o direito a educação básica com qualidade, a redução das desigualdades e a relevância da diversidade, a valorização dos profissionais da educação e ações para o ensino superior.

As Metas 15, 16, 17 e 18 estão relacionadas diretamente à formação e valorização dos profissionais do magistério e propõem: assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura; formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica; equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e assegurar a existência de planos de carreiras para os profissionais da educação básica e superior pública¹⁰.

¹⁰ BRASIL. Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

É a partir do PNE 2014-2024 que se constroem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível Superior e para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 2/2015) objetivando dar uma institucionalização e maior organicidade às estratégias no tocante à formação do magistério (DOURADO, 2016). Com a entrada da Resolução CNE/CP nº 2/2015 serão revogadas¹¹, em especial, a Resolução CNE/CP nº 1/1997, a Resolução CNE/CP nº 1/1999, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 e suas alterações, a Resolução nº 1/2009 e a Resolução nº 3/2012.

Como foi refletido em momento anterior, historicamente a formação dos professores para a educação básica no Brasil é marcada pelos debates entre teoria e prática, licenciatura e bacharelado, por disputas nas concepções e modelos formativos, pela escassa relação entre escola e universidade, entre outras questões. As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem essas problemáticas dando um direcionamento e orientação para os cursos de formação inicial e para a formação continuada do magistério.

No parágrafo 2º do art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2015 há uma definição de como se compreende a docência afirmando ser uma profissão que engloba conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos e deve ter uma sólida formação científica, técnica e cultural. A preparação para a docência deve vir, não apenas, mas também, da formação inicial e continuada a que se destinam:

Art. 3º. [...] à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – [...] – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015)

Essa formação propõe uma melhoria da qualidade social da educação e à valorização profissional. Já no parágrafo 5º do art. 3º que versa sobre os princípios da Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica faz-se menção, entre outros pontos, à articulação entre teoria e prática, à escola como espaço formativo e a um projeto formativo que reflita sobre a especificidade da formação

¹¹Até o momento da conclusão desta pesquisa, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 ainda não havia sido definitivamente implementada.

docente.

V – a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI – o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII- um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação. (BRASIL, 2015)

Os três aspectos selecionados no texto da lei são alicerces para a melhoria da formação docente. São questões que aparecem constantemente em políticas públicas, debates em congressos e associações e em trabalhos científicos, mas que permanecem sem solução.

Com relação à construção de uma base comum nacional para a formação dos profissionais do magistério para a educação básica – proposta já mencionada há alguns anos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) - o Art. 5º esclarece a orientação e norteia princípios:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (BRASIL, 2015)

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 aponta ainda uma série de conhecimentos e habilidades que os egressos devem possuir ao concluir a formação. A pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos deve ser consolidada no exercício profissional e permitir: o conhecimento da instituição educativa, do contexto educacional, realizar pesquisa e aplicação de resultados da área educacional específica, a atuação profissional na gestão e no ensino, ter ações pedagógicas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem; dominar conhecimentos específicos e pedagógicos, possuir domínio das tecnologias da informação e comunicação; demonstrar consciência da diversidade e das questões socioculturais e educacionais; ser capaz de refletir sobre a própria prática; entre outros.

Quanto à identidade dos cursos de formação inicial, o Art. 11 refere-se à questão da licenciatura como um projeto com identidade própria de curso, reforça a efetiva articulação entre as faculdades de educação, departamentos, institutos e

cursos de áreas específicas, além de fórum de licenciaturas e a interação das instituições de ensino superior com as instituições de educação básica.

De acordo com as DCN, o currículo e à estrutura das licenciaturas devem organizar-se por meio da base comum nacional das orientações curriculares. No art. 13, parágrafo 1 fica nítido como os cursos devem ser estruturados:

Parágrafo 1. Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015)

Quanto aos conteúdos específicos que devem estar inseridos nos currículos:

Parágrafo 2º. Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015)

O tempo dedicado às dimensões pedagógicas nas licenciaturas específicas não poderá ser inferior à quinta parte da carga horária total, ou seja, das 3.200 horas totais do curso, pelo menos 640 horas devem corresponder à formação pedagógica. Se comparada ao Parecer nº 292/1962, produto da primeira LDB brasileira, é possível perceber um aumento da carga horária dedicada às matérias de formação pedagógica que na década de 1960 estava reduzida a 1/8 do período de quatro anos do curso. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais trazem aspectos já debatidos (talvez, com uma proposta de superá-los) e novas questões dando um sentido mais concreto às licenciaturas.

O Decreto nº 8.752/2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Considera as Metas 15 e 16 do Plano Nacional

de Educação, aprovado pela Lei no 13.005/2014 para decretar a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica fixando seus princípios e objetivos. Reforça a articulação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação de ações e estratégias para a formação e valorização dos professores e também a indução de avanços na qualidade da educação básica.

Diante da breve análise das prescrições legais contemporâneas, é possível inferir a centralidade do tema nas questões educacionais e a aspiração em trazer estratégias e orientações para se pensar em uma (re)nova(da) formação de professores que transcenda os dilemas arraigados desde a década de 1930. Além de normas jurídicas, os anos 2000 trazem diversos programas específicos para as licenciaturas com a finalidade de atender as demandas das redes de ensino por professores assim como a valorização e formação desse profissional. Dentre as múltiplas iniciativas, podemos citar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Exame Nacional de Concurso de Professores, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), assim como os mestrados profissionais. O Pibid e o Mestrado Profissional em Ensino de História são os nossos lócus de reflexão.

O mestrado profissional em História (ProfHistoria) é um programa de pós-graduação *strictu sensu* em Ensino de História com formato semipresencial oferecido em rede nacional e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). É coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem como finalidade proporcionar formação continuada aos docentes que atuam na disciplina de História na educação básica contribuindo para a qualidade da educação e o aprimoramento profissional.

Os professores selecionados contam com bolsa de mestrado da Capes e o programa conduz ao título de Mestre em Ensino de História. A rede nacional do ProfHistoria possui núcleos na região Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do país. São aproximadamente 30 núcleos distribuídos em todo o Brasil ofertando 465 vagas¹². Podem participar candidatos que estejam ministrando aulas de História no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio e possuam diploma de curso superior de

¹² <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 04 set. 2017.

licenciatura devidamente registrado no MEC.

O Mestrado Profissional ainda está em processo de consolidação. O primeiro ano de atividade do ProfHistória foi em 2014, portanto, ainda não há estudos empíricos e/ou científicos nem pesquisas significativas a respeito desse programa de pós-graduação refletindo sobre os resultados na elevação da qualidade da formação inicial dos professores, a importância no aperfeiçoamento profissional e a valorização do magistério.

Já o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi desenvolvido em 2007 pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O objetivo é articular a educação superior com a escola e antecipar o vínculo entre os professores em formação e as salas de aula da rede pública estadual e/ou municipal de ensino.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 6 agosto 2017)

De forma mais específica, a finalidade do programa é: favorecer a valorização do magistério; incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica; contribuir para a articulação entre teoria e prática fundamentais na formação docente; tornar as escolas públicas protagonistas nos processos de formação inicial do magistério; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação oferecendo experiências práticas, metodológicas e tecnológicas; e fomentar a elevação da qualidade da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura contribuindo para aumentar a qualidade da escola pública.¹³

Disponibiliza bolsas aos licenciandos em cursos presenciais que se dediquem aos estágios em escolas públicas e quando graduados se comprometam com o exercício do magistério na rede pública de ensino. Podem participar do Pibid

¹³ <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 6 agosto 2017.

que oferecem cursos de licenciatura.

Diferentemente do ProfHistória, o Pibid tem uma abrangente e diversificada literatura disponível que vem refletindo, discutindo, analisando e avaliando o programa. As pesquisas estão disponíveis em teses, dissertações, artigos científicos bem como nas apresentações em eventos nacionais demonstrando a relevância da temática para a formação dos professores. Mostram os efeitos do programa nas Instituições de Ensino Superior, escolas, professores e na formação dos licenciandos. Segundo Gatti; André; Gimenes; Ferragut (2014), esses trabalhos, de forma geral, oferecem uma percepção positiva dos aspectos do Pibid bem como o estudo avaliativo feito por esses autores demonstra a efetividade do programa no que tange à formação inicial dos professores.

Não há como desvincular a formação inicial do magistério para a educação básica de uma visão contextualizada. Os determinantes histórico, social, político e econômico interferem diretamente nas políticas educacionais executadas no país. “O magistério é um reflexo dos momentos sociais e históricos em que se vive” (IMBERNÓN, 2016, p. 37). Reconhecer a influência externa na construção dos cursos de licenciatura no Brasil nos permite compreender as lógicas de implantação, organização, concepção, estruturação e idealização da formação docente na universidade. Novas questões aparecem em meio a velhos dilemas. As marcas do passado surgem no presente que permanece numa constante maré de avanços e recuos. Compreender o cenário em que surgiram os cursos de licenciatura no país nos desperta o desejo de entender como a universidade vem atuando, refletindo e analisando a formação inicial em seu espaço.

3. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa está inserida na Educação como campo investigativo de conhecimento e é orientada na linha de formação de professores. Trata-se de uma investigação teórico-empírica cuja natureza dos dados situa-se na abordagem qualitativa, ou seja, propõe compreender a experiência que os sujeitos participantes têm, os conceitos que elaboram e as representações que formam sobre o tema abordado (CHIZZOTTI, 2000, p. 84). Além disso, é classificada em seu objetivo geral como descritiva buscando trazer novas visões sobre uma realidade já conhecida (GIL, 2002). O procedimento adotado para a coleta de dados é a pesquisa de campo e o método de tratamento e análise das informações selecionados é a análise textual discursiva. A fundamentação teórica a respeito dos caminhos adotados no trabalho de investigação será embasada nos estudos de Duarte (2004), Lüdke e André (1986), Zago (2003), Van Zanten (2004), Minayo (2010), Moraes (2003; 2016) e Moraes; Galiazzi (2006).

A pesquisa com dados de natureza qualitativa deve possuir o mesmo rigor metodológico que qualquer outra pesquisa. Concordamos com André (2001) ao afirmar a necessidade da escolha de uma metodologia adequada propondo superar a fragilidade de domínio dos pressupostos dos métodos e técnicas das pesquisas em educação:

[...] por tomarem porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos, por utilizarem instrumentos precários nos levantamentos de opinião, por realizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo teórico. (ANDRÉ, 2001, p. 61)

Na tentativa de superar essa fragilidade metodológica, procuramos descrever e justificar as escolhas dos métodos e técnicas para essa pesquisa, assim como fazer uma análise densa e criteriosa dos dados coletados em busca do rigor e da legitimidade científica propostas por André (2001).

A construção da pesquisa ocorreu por intermédio do contato direto com o ambiente e com os professores investigados. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram, especialmente, a entrevista individual e a análise documental. No tocante a entrevista, captamos a perspectiva dos participantes sobre as questões que estão sendo focalizadas. Os diferentes pontos de vista nos permitiram ver “de dentro” a dinâmica dos cursos de História do Departamento de Ciências Humanas (FFP) e do Departamento de História (Maracanã) da UERJ. A

análise documental nos ajudou a compreender o quadro de professores, a história dos campi e o currículo dos cursos de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Como nosso objeto de pesquisa está voltado para a fala dos professores universitários dos cursos de História e da área de Educação da UERJ (Maracanã e São Gonçalo), assim como da análise dos documentos dessa mesma instituição, acreditamos ser essencial, com relação ao procedimento de análise dos dados, ir além dos extremos da Análise de Discurso (AD) e da Análise de Conteúdo (AC). Portanto, utilizamos como modalidade de investigação a Análise Textual Discursiva (ATD) que está impregnada em diferentes graus ou intensidades das diversas características da AC e da AD, em movimentos de continuidade e ruptura (MORAES, 2016). A análise textual discursiva refere-se a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com o intuito de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.

A escolha pela Análise Textual Discursiva refere-se à potencialidade dessa metodologia em abranger a descrição e a interpretação, à possibilidade de “reconstrução dos significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos na pesquisa” (MORAES, 2016, p. 167) e à construção de teorias no processo da pesquisa. Visa ainda a um sentido “de construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas dos fenômenos que investiga” (MORAES, 2016, p. 169) e propõe a elaboração da compreensão a partir dos sentidos mais imediatos do texto, apesar da busca pela produção de sentidos mais complexos e aprofundados, em um constante movimento de “produção e reconstrução das realidades” (MORAES, 2016, p. 171). A ATD trabalha, portanto, com o sentido implícito e explícito do texto e tem como preocupação maior as novas compreensões dos discursos e dos fenômenos produzidos pelo pesquisador. A autoria é questão central na Análise Textual Discursiva.

Com o objetivo de esclarecer a tese de que a ATD assume características que a localizam entre os extremos da AC e AD, os autores utilizam a metáfora do rio:

Análise de Conteúdo e Análise de Discurso podem ser concebidas como formas de se mover num rio. A primeira assemelha-se a percorrer o rio seguindo sua correnteza, navegando *rio abaixo*. A segunda opta por navegar enfrentando a correnteza, movendo-se *rio acima*. A Análise Textual Discursiva, mesmo podendo mover-se a favor e contra a corrente, tende mais a explorar a profundidade do rio. (MORAES, 2016, p. 182, grifos do autor)

Por ser uma abordagem que se insere entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118) incorpora características de ambas: descrição, interpretação, (re)construção teórica, compreensão social e cultural, reconstrução dos significados e dos discursos investigados, trabalha com o explícito e o implícito (MORAES; GALIAZZI, 2006). Acreditamos, portanto, que a abordagem da análise textual discursiva é capaz de gerar novas compreensões sobre o *corpus* coletado e os fenômenos investigados de forma mais abrangente para essa pesquisa, mas não menos complexa.

Estamos cientes de que se trata de entrevistas que falam do próprio ambiente de trabalho dos sujeitos de pesquisa e, portanto, está repleta de silêncios, sentidos, omissões, “esquecimentos”, contradições, desejos, entre outros. Assim, buscamos na interpretação e na descrição da fala e dos textos a compreensão a partir do estranhamento, mas também uma atitude crítica ao entender a contraditoriedade da realidade social.

3.1. Análise e coleta dos dados

A operacionalização para o tratamento dos dados está fundamentada na análise textual discursiva (ATD). Esse método de análise em pesquisa qualitativa pode ser compreendido como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. (MORAES, 2003, p. 192)

Quanto à descrição do método, Moraes (2003) afirma que a ATD propõe, primeiramente, a desmontagem/desconstrução do *corpus* da análise textual para a construção de unidades de análise (unitarização). Para isso, é fundamental ter uma impregnação e envolvimento com os materiais analisados. Posteriormente, há o momento de leitura e significação do texto focalizado. É o processo de superação de uma leitura superficial em busca de um sentido mais aprofundado do *corpus*

construindo novos significados para o objeto de pesquisa. Ressalta-se a importância em considerar a polissemia inserida em todo texto, ou seja, há uma diversidade de leituras possíveis que são feitas a partir dos discursos em que se está inserido, assim como dos conhecimentos e teorias inculcados em cada pessoa. Portanto, nesse momento de análise, busca-se a emergência de novos sentidos e significados para o *corpus*. No caso da nossa pesquisa, o *corpus* foi construído a partir das entrevistas com os professores e dos documentos (fluxogramas, projeto político pedagógico, ementas das disciplinas) investigados.

O momento seguinte de análise está relacionado ao processo de categorização das unidades anteriormente construídas. É o momento de produção de uma nova ordem e compreensão do *corpus*. As categorias utilizadas para a análise do *corpus* emergiram, em grande parte, da coleta de dados. Por fim, a análise textual é construída por meio das categorias resultantes, na qual está inserida a descrição e interpretação dos fenômenos investigados, chamado de metatexto¹⁴ por Moraes (2003).

No tocante à escolha dos instrumentos de coleta de dados, Duarte (2004, p. 215) esclarece bem a nossa pretensão com relação à decisão pela entrevista: “Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Buscamos compreender como os professores universitários dos cursos de História da UERJ se percebem como formadores de professores (modelos, práticas e concepções), como ocorre a articulação entre as disciplinas didático-pedagógicas e específicas e se há relações de poder entre e/ou dentro desses campi. A entrevista nos permitirá, portanto, “[...] compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (p. 215).

[...] Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas, e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio so-

¹⁴ “[...]Metatexto constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise” (MORAES, 2003, p. 201-202)

cial, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (DUARTE, 2004, p. 220).

Segundo Oliveira; Fonseca; Santos (2010, p. 39), a entrevista, como procedimento metodológico interativo e dialógico, permite a “[...] obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções” se constituindo como importante mecanismo para a pesquisa em educação. Por ser interativa e dialógica se refere a entrevistadores e entrevistados como sujeitos culturalmente constituídos e socialmente situados. Ambos, portanto, constroem o conhecimento no processo investigativo.

Para que a entrevista não se torne um instrumento de desconfiança na construção da pesquisa, é necessário adotar algumas estratégias fundamentais, como:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa [...];
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação [...]; c) a introdução, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista [...]; d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

De acordo com Duarte (2004), com relação à análise das entrevistas realizadas, reconhecemos a importância do cuidado com a interpretação, com a tentativa de retirar do material empírico a confirmação das hipóteses da pesquisa e também com a construção de categorias. Não propomos uma entrevista “partejadora de dados” (SILVEIRA, 2002) ou reveladora de verdades. Buscamos uma visão mais ampla possível do meio que está sendo pesquisado, ou seja, propomos um ponto de vista global, mas que não é total (VAN ZANTEN, 2004). É necessário extrair da dimensão subjetiva e pessoal aquilo que permite a dimensão coletiva. Por fim, é fundamental ter clareza que a fala do entrevistado não é uma verdade absoluta, mas um ponto de vista que deve ser contraposto com outros olhares e com os registros das observações de campo produzidas pelo pesquisador.

Sabemos que nenhum método é capaz de alcançar o problema em todas as suas dimensões. Dessa forma, de acordo com Van Zanten (2004), a validade da pesquisa está na maneira rigorosa como o material levantado vai ser tratado. Ao entrevistar os professores universitários, pretendemos confrontar a heterogeneidade de concepções, conflitos e práticas a respeito da formação docente. Assim,

“[...] não temos uma lógica de estabelecer a veracidade dos fatos, trata-se menos de buscar a verdade dos fatos e mais de buscar a lógica interna dos atores. O que nos importa não é tanto se o que os atores estão dizendo é verdadeiro ou falso, mas saber que têm atitudes diferentes” (VAN ZANTEN, 2004, p. 36).

As entrevistas para esta pesquisa ocorreram de forma individual com perguntas do tipo semiestruturada. Nesse tipo de entrevista, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 33), a ordem das questões é mais flexível, “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. Dessa forma, seguimos um roteiro indicativo das informações básicas desejadas (ver roteiros em anexo), mas fizemos adaptações quando necessário. Realizamos o registro dos dados por meio da gravação direta e da anotação durante as entrevistas.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada de março a agosto de 2017. O encontro com os entrevistados foi por diversas vezes prejudicado pelas greves e/ou paralisações ocorridas durante o primeiro semestre de 2017. Apesar da descontinuidade durante o processo das entrevistas e da visitação dos campi, o desenvolvimento do trabalho ocorreu de forma satisfatória embora mais lentamente e de acordo com as reais possibilidades.

3.2. Caracterização dos cursos pesquisados

O curso de História do Maracanã é formado pelas habilitações em licenciatura e/ou bacharelado. O bacharelado é composto por 2.900 horas, sendo 200 horas em atividades acadêmico-científico-culturais. São 164 créditos no total, divididos em: 134 créditos em disciplinas obrigatórias e 30 créditos em disciplinas eletivas (sendo no mínimo 12 em eletivas definidas e no mínimo 8 em eletivas restritas do Departamento de História e até 10 em eletivas universais). O tempo de integralização do currículo é de, no mínimo, 8 períodos e, no máximo 16. Já a licenciatura é composta por 3.680 horas, sendo também, 200 horas em atividades acadêmico-científico-culturais. Com relação à totalidade de créditos, são 196 divididos em: 160 créditos em disciplinas obrigatórias e 36 créditos em disciplinas eletivas (sendo 12 de eletivas definidas, 10 de eletivas universais, 8 de eletivas restritas do IFCH, 3 de eletivas restritas da EDU e 3 de eletivas restritas do CAP). De acordo com as normas do curso de História do Maracanã, é possível o graduando concluir o bacharelado sem a licenciatura, mas o inverso não. Assim, o licenciando

frequenta o mesmo curso do bacharelado com o acréscimo das disciplinas teórico-práticas em ensino de história e das disciplinas pedagógicas.

Quanto ao curso de licenciatura em História da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, o total de horas corresponde a 3.470 sendo 200 horas em atividades acadêmico-científico-culturais. Soma 196 créditos divididos em: 168 em disciplinas obrigatórias, 16 em eletivas restritas e 12 em eletivas universais. Para ilustrar as informações acima, criamos uma tabela:

Tabela 1 - Cursos de História da Uerj

Cursos de História UERJ	Total/horas	Total/horas atividades acadêmico-científico-culturais	Total/ créditos	Total/créditos em disciplinas obrigatórias	Total/créditos em disciplinas eletivas
Bacharelado (IFCH)	2900	200	164	134	30
Licenciatura (IFCH)	3680	200	196	160	36
Licenciatura (FFP)	3470	200	196	168	28

É possível perceber que o curso de licenciatura em História do Maracanã possui 210 horas a mais se comparado com o de São Gonçalo, embora o total de créditos do curso seja o mesmo, 196. Isso se justifica pela maior quantidade de horas em disciplinas com um menor valor de créditos no Maracanã.

Todas as disciplinas selecionadas para compor a pesquisa são de cunho obrigatório no currículo, pois buscamos uma homogeneidade no cumprimento das disciplinas para a formação dos graduandos. Logo, entrevistamos um grupo de professores que estão encarregados das disciplinas relacionadas diretamente com a formação docente e um grupo de professores responsáveis por disciplinas estritamente relacionadas ao conteúdo de História. Essa escolha se deve ao fato de o nosso interesse estar voltado para a valorização da prática pedagógica nos cursos focalizados, embora não isenta os professores de disciplinas específicas da responsabilidade na formação dos docentes.

As entrevistas foram efetuadas no local de preferência e/ou possibilidade dos participantes. Foram feitas individualmente e, usualmente, por meio de conversa marcada previamente através de e-mails. Realizamos entrevistas com os professores universitários dos cursos de História e do departamento/faculdade de

Educação (professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas referentes às licenciaturas), campus do Maracanã e campus de São Gonçalo. Buscamos obter informações gerais sobre a trajetória individual como professores universitários, mas também como formadores de docentes.

Os professores entrevistados no curso de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas estavam incumbidos das seguintes disciplinas: Laboratório de História, Estágio Supervisionado, Estágio Supervisionado em História (CAp) e disciplinas específicas de História (Mundial/Geral e Brasil). Já os professores entrevistados no curso de Licenciatura em História da Faculdade de Formação de Professores estavam encarregados das seguintes disciplinas: Laboratório de Ensino de História, Estágio Supervisionado e disciplinas específicas de História (Mundial/Geral e Brasil). No tocante aos professores da Educação, estes estavam responsáveis pelas disciplinas: Psicologia da Educação, Didática/Estágio Supervisionado, no que se refere a Faculdade de Educação do Maracanã; e Didática, Psicologia da Educação, Estágio supervisionado I, no que se refere ao Departamento de Educação da FFP.

3.3. Critérios para a escolha das disciplinas

As disciplinas de conteúdo pedagógico selecionadas seguiram o critério de aproximação das discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem, cotidiano escolar, ação docente, planejamento, avaliação e capacitação dos alunos para o exercício da prática docente na educação básica contemplando, portanto, a ideia da formação do conhecimento prático-pedagógico para a docência. Elegemos, então, as disciplinas: Psicologia da Educação, Didática e Estágio Supervisionado. Dessa forma, as disciplinas pedagógicas obrigatórias do currículo das licenciaturas em História da Uerj (campus Maracanã e São Gonçalo) excluídas dessa pesquisa foram: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Políticas Públicas em Educação. É importante ressaltar que essas disciplinas são fundamentais para uma formação integral do professor, mas para esta pesquisa, estariam mais situadas no campo teórico-conceitual da Educação.

Para a escolha das disciplinas específicas dos cursos de História, utilizamos dois critérios: o primeiro está relacionado às disciplinas de Laboratório de História (IFCH)/Laboratório de Ensino de História (FFP) e Estágio Supervisionado; e o

segundo está relacionado às disciplinas de História do Brasil e História Geral/Mundial. Com relação ao primeiro critério, entendemos que por estarem situadas no campo da prática ao discutirem os métodos, técnicas de estudos, produções e críticas de textos historiográficos (acadêmico e didático), práticas desenvolvidas pelo profissional de história e métodos de pesquisa histórica e no ensino de História¹⁵, percebemos a relação direta dessas disciplinas com a formação do magistério para a educação básica. Quanto ao segundo critério, diante da diversidade de disciplinas específicas teóricas obrigatórias do currículo de História - e da importância de cada uma delas, inclusive das excluídas nesta pesquisa como: História da África, América, Ibérica e Local -, decidimos selecionar aquelas que estão presentes de forma mais recorrente na educação básica e que formatam os livros didáticos. Portanto, fundamentada no currículo dos cursos de História da Uerj, selecionamos uma disciplina referente à História do Brasil (I, II, III, IV ou V) e outra à História Geral ou Mundial (Antiga ou Medieval ou Moderna ou Contemporânea) para entender como os professores universitários articulam o conhecimento teórico dessas disciplinas com a prática escolar.

3.4. Critérios para a escolha dos sujeitos de pesquisa

O curso História do IFCH é composto por 50 professores ativos (dentre eles, um foi readaptado) que estão inseridos em cinco áreas específicas: História Antiga e Medieval; História Moderna e Contemporânea; História da América; História do Brasil; e Teoria e Historiografia, cujo tema Ensino de História está incorporado. Já o corpo docente do curso de História da FFP é composto por 25 professores. Diante de um cenário tão extenso e expressivo de professores, elaboramos algumas orientações para a escolha dos participantes.

Tabela 2 – Critérios para a escolha dos sujeitos de pesquisa

Prioridade	Critério
1º	Fazer parte do quadro de professores que ministram internamente a disciplina História do Brasil, História Mundial/Geral, Laboratório de História, Estágio Supervisionado em História (Cap) e Estágio Supervisionado, para o IFCH; e História do Brasil, História Mundial/Geral, Laboratório de Ensino de História e Estágio Supervisionado, para a FFP.
2º	Disponibilidade.
3º	Tempo na instituição.

Com relação ao primeiro critério, havia professores que ministravam somente em disciplinas externas ao curso de História. Portanto, selecionamos aqueles que lecionavam nas disciplinas internas do currículo do curso investigado, pois estavam relacionados à formação dos futuros professores para a educação básica.

Antes de entrar em contato diretamente com os professores universitários a serem entrevistados houve uma conversa com o coordenador de cada departamento. A partir daí os coordenadores informavam aos docentes sobre a pesquisa e estes se disponibilizavam ou não a participar da entrevista. O critério “disponibilidade” foi fundamental, pois a Uerj passava por um momento delicado de greves e paralisações. Dessa maneira, professores que se enquadravam no primeiro critério e se prontificavam a colaborar com a pesquisa, eram imediatamente contatados.

Por fim, a vivência em campo nos levou a criar um novo critério: o tempo na instituição. Em algumas disciplinas, houve a disponibilidade de mais de um professor a participar da pesquisa. Então, era selecionado o professor com maior tempo na instituição, dentre os professores que ministravam a disciplina escolhida pela pesquisadora, pois se acredita que este tem um conhecimento e/ou experiência mais abrangente sobre a temática da pesquisa. É importante ressaltar que houve situações em que professores não se disponibilizaram voluntariamente ao serem informados pelo coordenador sobre a pesquisa. Nesses casos, a pesquisadora entrava em contato com o sujeito de pesquisa por e-mail.

No tocante ao Departamento e Faculdade de Educação, os critérios foram os mesmos, levando em consideração às particularidades das disciplinas investigadas: Psicologia da Educação, Didática e Estágio Supervisionado I, na FFP; e Psicologia da Educação e Didática/Estágio Supervisionado, no Maracanã. Diferentemente do que ocorreu no Maracanã em que as turmas de licenciatura não são agrupadas por curso de origem, na FFP os professores da Educação são inseridos nas licenciaturas específicas pelos cursos, portanto foi possível saber qual professor estava ministrando no curso de História, apesar das turmas serem mistas.

Durante a pesquisa, em apenas um caso, a professora de uma disciplina de

¹⁵Informações retiradas das ementas dos cursos. <http://www.ementario.uerj.br/>

seu lugar, foi entrevistada a professora que ministrava a mesma disciplina no semestre anterior. Assim, totalizamos quatorze sujeitos entrevistados:

Tabela 3 – Total de entrevistados

Disciplinas	História FFP	História IFCH	Educação FFP	Educação Maracanã	Total de entrevistados
História do Brasil	1	1	-	-	2
História Mundial/Geral	1	1	-	-	2
Laboratório de Ensino de História	1	-	-	-	1
Laboratório de História	-	1	-	-	1
Estágio Supervisionado	1	1	-	-	2
Estágio Supervisionado (Cap)	-	1	-	-	1
Psicologia da Educação	-	-	1	1	2
Didática	-	-	1	-	1
Didática/Estágio Supervisionado	-	-	-	1	1
Estágio Supervisionado I	-	-	1	-	1
Total	-	-	-	-	14

É importante ressaltar que não houve divulgação dos nomes dos informantes e nem das disciplinas que lecionavam nas falas utilizadas na pesquisa. Foram utilizados códigos indicando apenas o curso e o campus do entrevistado, por exemplo: P6 (HISTM) = Professor 6 (curso de História do Maracanã); P1 (EDUF) = Professor 1 (área de Educação da FFP); P11 (HISTF) = Professor 11 (curso de História da FFP); P4 (EDUM) = Professor 4 (área de Educação do Maracanã). Defendemos um rigoroso cuidado, sigilo e respeito com relação aos participantes, portanto, trabalhamos com o anonimato.

No que concerne a utilização da análise documental, investigamos a história dos campi pesquisados, a grade de professores e os currículos dos cursos de História. A trajetória de formação dos campi nos permitiu compreender as distintas particularidades, os diferentes sujeitos atuantes, assim como as realidades históricas/geográficas/culturais diversas.

3.5. Entre as certezas e as incertezas: os percalços da pesquisa

A escolha do objeto de pesquisa, assim como, o trabalho de campo nem sempre ocorreram conforme o planejado sofrendo constantes alterações durante o processo de construção. À vista disso, o caminho que me levou à Universidade do Estado de Rio de Janeiro foi movido por questões políticas e econômicas cujo país passava durante a formulação e execução desta pesquisa. Inicialmente, a proposta era investigar os cursos de História da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE) campi de Fortaleza - CE. Nas duas instituições, pude vivenciar a graduação: na UFC, cursei a licenciatura plena em História e na UECE, a licenciatura plena em Letras-Português/Literatura. Em ambas possuía uma familiaridade com a instituição.

O projeto de pesquisa foi (re)construído no momento em que o país sofreu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Diversas universidades iniciaram movimentos de greve demonstrando resistência e oposição, mas também como uma forma de mostrar o sucateamento das universidades públicas brasileiras. A partir daí, foi preciso pensar que a instabilidade política pudesse prejudicar a proposta de estudo. Quando as universidades retornariam à normalidade? Caso retornassem, haveria tempo para a execução da pesquisa?

Pesquisar a Uerj nasce de uma longa conversa com a minha orientadora. Por estar cursando o mestrado acadêmico na PUC-Rio, existia uma maior viabilidade em executar a pesquisa no mesmo estado e a “entrada” na universidade certamente seria facilitada por minha orientadora conhecer pesquisadores/professores que lá trabalhavam. Mas, como pensar as questões propostas sobre formação inicial em uma universidade e em um estado no qual não tinha familiaridade? Essa reflexão trazia a necessidade de *transformar o exótico no familiar* (DA MATTA, 1978, p. 28, grifo do autor), mas tal transformação devia ser pensada no entendimento de Velho (1978) sobre distância:

“O que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos e encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido*. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente. (VELHO, 1978, p. 5, grifos do autor)

É então que se inicia o processo de apreensão teórica e de vivência do espaço a ser investigado. Tentar perceber a Uerj com suas características, história, cultura e lógica próprias numa busca por torná-la familiar e ao mesmo tempo exótica foi um grande desafio.

A volta para a cidade de origem adiada. O lugar da pesquisa modificado. O trabalho de campo parecia mais impossível do que antes. A familiaridade por via do intelecto e a vivência do lugar da pesquisa foram iniciadas. Mas, a Uerj paralisava suas atividades. Diante do contexto de incertezas na qual a pesquisa foi sendo construída, desconstruída e reconstruída ao longo de toda a investigação, uma certeza é possível afirmar: a presença do *anthropological blues*¹⁶, ou seja, dos aspectos *extraordinários* que emergiram constantemente por meio do relacionamento humano e que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

¹⁶ Os grifos que aparecem são do próprio autor. Para maiores informações ler DA MATTA, Roberto. “O Ofício de Etnólogo, ou como ter *Anthropological Blues*”. In. NUNES, Edson de Oliveira (org.). A aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 23-35.

4. A universidade e a formação de professores: as licenciaturas em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (campus Maracanã e campus São Gonçalo)

A universidade aqui analisada não é essa, mas a “segunda Universidade do Distrito Federal”, a UDF, criada, 15 anos depois, pela Lei nº 547/1950.

(MANCEBO, 2016, p. 27)

Neste capítulo, dissertamos sobre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro campus Maracanã e também sobre o campus de São Gonçalo a partir da história de origem. A proposta é compreender a contextualização dos campi e articular com os modelos formativos dos cursos em estudo. Por uma questão de posicionamento em defesa da universidade pública, elaboramos uma seção de denúncia sobre a situação de descaso que a Uerj tem vivenciado.

4.1. A formação de professores nas universidades: dos desafios práticos aos estudos teóricos

A contextualização histórico-normativa elaborada em capítulo prévio demonstra as diversas transformações por que passaram as licenciaturas no Brasil desde a sua implementação na década de 1930. Inicialmente, havia uma preocupação com a formação inicial dos professores para o ensino secundário na universidade, pois não existia a institucionalização dessa formação. É nesse momento que começa o processo de organização e atuação dos cursos de licenciatura. A Reforma Capanema consagra a separação entre conteúdo específico e pedagógico e a prática por meio do sistema “3 + 1”. Desde então, diversas políticas educacionais – sendo a mais recente a Resolução CNE/CP nº 2/2015 - tentam superar a dicotomia teoria e prática e a secundariedade dos aspectos pedagógicos que permanece enraizada nos diversos cursos de licenciatura em diferentes universidades.

A licenciatura tem como uma de suas finalidades fornecer os fundamentos para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, pois as questões didático-pedagógicas são o eixo da formação do futuro professor. De acordo com Menezes (1987, p. 119), esse conhecimento deve ser compreendido para além de “truques didáticos e mais do que uma postura paternal ou amistosa. É uma

compreensão geral da situação em que está o aluno e é uma consciência dos objetivos específicos e gerais que ele, professor, tem em comum com seu aluno”.

No Brasil, a imprescindibilidade desse conhecimento para uma formação integralizada do magistério parece não se definir nitidamente. Desde a implementação da formação do professorado do ensino secundário na universidade, a licenciatura permanece descaracterizada e/ou negligenciada desse fim. Parece haver uma subestimação da formação desses profissionais por meio de um não comprometimento em assumir uma função decisiva na ascensão e no desenvolvimento da profissão docente.

Quando dissertamos sobre conhecimentos específicos e pedagógicos não estamos situando-os dentro da dicotomia teoria-prática, respectivamente. Entendemos que ambos os conhecimentos mencionados podem ser teóricos e práticos ao mesmo tempo dependendo de como são utilizados, isto é, para que fim se propõe perpetrá-los. Nem tampouco, pensamos a teoria e a prática no sentido de oposição, envoltas de lógicas próprias e isoladas. Nas palavras de Candau e Lélis (2014), teoria e prática estão vinculadas na unidade:

É necessário, contudo, deixar claro que unidade não significa identidade entre estes dois polos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e de dependência de uma com relação a outra (CANDAU; LÉLIS, 2014, p. 62).

Nesse sentido, teoria e prática convivem de forma não hierarquizada de modo que se conectam e se misturam reciprocamente. Pensamos a formação do professor distante da tendência que enfatiza a formação inicial teórica na qual propõe “favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados, estimular o contato com os autores considerados clássicos ou de renome, sem se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional” (CANDAU; LÉLIS, 2014, p. 66). Nessa lógica, a prática é compreendida como algo menor. Escapamos também à tendência de supervalorização da prática que independe da teoria.

Quando presentes estas duas tendências num programa de formação, o que se dá é uma justaposição no currículo entre as disciplinas consideradas “teóricas” e as “instrumentais ou práticas” sem comunicação entre elas. De alguma forma se instaura uma espécie de esquizofrenia no processo de formação do educador. (CANDAU; LÉLIS, 2014, p. 66)

Segundo as autoras, a teoria e a prática devem estar presentes na formação dos professores numa visão de unidade que compreende a teoria como uma formulação por meio da realidade educacional e a prática educacional como ponto de partida e de chegada. Além disso,

Pensar a prática não é somente pensar a acção pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didáctica com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou colectivamente (PERRENOUD, 1993, p. 200)

É nessa perspectiva que entendemos a relação teoria e prática durante toda a pesquisa.

Desde a década de 1980, momento de relevância dessa temática na pesquisa acadêmica, a formação inicial na universidade, especialmente pública, vem sendo constantemente problematizada. A pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura* executada entre os anos de 1985 a 1987 propunha analisar as problemáticas das licenciaturas por meio da visão dos professores universitários das áreas específicas de conhecimento, ou seja, que não faziam parte das unidades de Educação. Tornou-se um marco na pesquisa sobre os cursos de licenciatura no Brasil. De acordo com Candau (2003), a partir desse estudo é possível fazer duas afirmações: primeiro, a formação de professores está envolvida por questões bastante complexas como “a descaracterização e desvalorização social da educação em geral e do magistério” (p. 32) e segundo, a problemática das licenciaturas perpassa por diversos pontos que advém do surgimento das remotas Faculdades de Filosofia na década de 1930:

A inexistência de uma proposta global unitária e integrada para estes cursos continua a ser assinalada como seu ponto crítico. A questão da articulação entre formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre estas duas dimensões de formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas “integradoras” como a Prática de Ensino, as Didáticas Especiais e/ou as Instrumentações para o Ensino. (CANDAU, 2003, p. 33)

Gatti (2010) afirma que até hoje essa postura de fragmentação se reflete na dinâmica e estrutura das instituições formadoras de professores: de um lado, uma concepção formativa genérica e fragmentada orientada para os conhecimentos pedagógicos, e, de outro, foco em conhecimentos específicos, mais do que para a

docência. Além dos já citados, outros desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura foram denunciados, embora ainda permaneçam:

(...) a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e das habilidades técnicas por parte do professor, a falta de integração entre as unidades de educação e as demais unidades, assim como entre o sistema de formação do futuro docente e o sistema que o irá absorver como profissional, a falta de articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre bacharelado e licenciatura. (CANDAU, 1988, p. 4)

A formação inicial dos profissionais da educação na universidade engloba uma diversidade de aspectos que vem desde o surgimento dos cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior, percorrendo as políticas públicas educacionais e atravessando às questões contemporâneas de mercado, profissionalização e identidade profissional.

Acreditamos que a formação inicial é o “início da formação contínua” (PERRENOUD, 1993, p. 149) que permanecerá durante toda a carreira do professor. Admitimos que entender as especificidades intrínsecas à profissão docente é dar o passo inicial para uma formação não negligenciada e insuficiente. Além disso, sabemos que,

[...] por si só, a formação inicial não pode transformar a globalidade da profissão docente, eliminar as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, inverter os mecanismos geradores de desigualdades ou neutralizar as lógicas habituais acção dos alunos, dos colegas, dos pais e da administração. (PERRENOUD, 1993, p. 19)

Portanto, diante dos aspectos problematizados, não buscamos fazer julgamentos quanto a formação inicial dos professores na Uerj, mas refletir sobre as práticas pedagógicas e os modelos formativos existentes na universidade.

Diferentemente da pesquisa “Novos rumos da Licenciatura”, optamos por além de analisar a perspectiva dos profissionais da área de conteúdo específico, investigar também a ótica dos professores da área de Educação. Apesar de concordar com a ideia de que a questão da licenciatura tem sido frequentemente considerada como de responsabilidade praticamente da área de Educação, procuramos investigar como os conhecimentos didático-pedagógicos para as licenciaturas são compreendidos por esses professores universitários. Não nos parecia óbvia a preocupação da área de Educação com a formação dos futuros professores das licenciaturas “de”. Então, em uma tentativa de compreender de forma mais ampla a temática da formação inicial dos professores em âmbito

universitário, decidimos dar voz aos sujeitos de ambas as áreas encarregadas pela licenciatura e concentrados em uma mesma instituição ainda que em unidades diferentes. Assim, a diversidade de espaços e de indivíduos a serem analisados nos permitiu também pensar a relação entre o modelo de universidade e a preocupação com a formação de professores.

4.2. A Uerj e o campus do Maracanã

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi criada no ano de 1950, com a promulgação da Lei Municipal nº 547 que originou a nova Universidade do Distrito Federal. Nova porque, como mencionado em capítulo anterior, em 1935 foi fundada uma universidade homônima idealizada por Anísio Teixeira e extinta em 1939.

Em 1958, com a Lei nº 909, a Universidade do Distrito Federal mudou o nome para Universidade do Rio de Janeiro (URJ). No ano de 1961, com a transferência do Distrito Federal para Brasília, o Decreto Federal nº 51.210 rebatizou a URJ, que passou a ser chamada Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Por fim, em 1975, por meio do Decreto-Lei nº 67 a instituição universitária passa a se chamar definitivamente de Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) incorporando à sua estrutura a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), os cursos de Nutrição do Instituto Annes Dias e a Fundação Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ).

Diferentemente da UDF da década de 1930, a Universidade fundada em 1950 permanece até os dias atuais e é referência no ensino superior, como pode ser percebido em texto escrito pelo reitor da Uerj intitulado “A Uerj e o futuro do Rio de Janeiro”:

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), ao longo das suas mais de seis décadas de existência, cresceu e firmou-se como uma das principais universidades do País. Atualmente, é a 11ª colocada em qualidade entre as 195 universidades brasileiras, segundo o *ranking* da *Times Higher Education* de 2016, e a 20ª entre todas as universidades da América Latina.

Quando se considera o item “inserção de seus alunos no mercado de trabalho”, a Uerj ocupa o 8º lugar e, no item “produção científica”, ela é a 9ª, segundo o *ranking* das universidades brasileiras da Folha de São Paulo. (Disponível em http://www.uerj.br/lendo_noticia.php?id=1115. Acesso em 17 janeiro 2017).

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi criada a partir da integração de quatro escolas particulares de ensino superior originadas na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, são elas: a Faculdade de Ciências Jurídicas (1935), a Faculdade de Ciências e Letras do Instituto La-Fayette (1939), a Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro (1930) e a Faculdade de Ciências Médicas (1935). Essas escolas-fundadoras possuíam algumas características em comum, como: dificuldades financeiras; não possuíam sede própria; não cumpriam, em sua maioria, a Lei nº 20.179/31, na qual os estabelecimentos de ensino superior livres e estaduais deveriam se organizar de acordo com os institutos federais congêneres; e não havia critérios acadêmicos para o recrutamento dos professores (MANCEBO, 2016).

O panorama político da década de 1950 favoreceu a criação da universidade. Havia uma demanda pelo ensino superior diante do avanço da industrialização e do crescimento urbano. Diversas faculdades/escolas, públicas ou privadas, foram federalizadas tornando-se universidades. No caso da UERJ, à época UDF, houve uma municipalização das faculdades ao invés de uma federalização. De acordo com Mancebo (2016, p. 90), o Senado viabilizou as aspirações das quatro faculdades particulares, direcionadas exclusivamente para a formação profissional e o ensino, a alavancarem o status de universidade.

É importante ressaltar que a fundação da UDF em 1950 favorecia a interesses próprios tanto dos proprietários das faculdades quanto do Estado. As escolas-fundadoras passariam a ter subvenções do governo, e seu funcionamento interno permaneceria o mesmo, assim como, “[...] estruturas de poder já consolidadas, procedimentos acadêmicos institucionalizados e patrimônios já adquiridos, pois a autonomia das unidades garantiria que tudo continuasse exatamente como antes da fundação” (MANCEBO, 2016, p. 91). Para o Estado, havia a economia de gastos com a construção dos prédios onde ocorreriam as aulas, além do reconhecimento pela União já obtido pelas faculdades e também já havia uma experiência pedagógica das escolas particulares na oferta dos cursos.

Segundo Mancebo (2016), apenas com a Lei nº 930/1959 houve a gratuidade para os cursos de formação, embora ainda existisse uma diversidade de taxas cobradas por serviços concedidos pela universidade; assim como a perda da autonomia financeira das faculdades, transferência do patrimônio, entre outras modificações. A partir do final da década de 1950 e início da década de 1960, inicia-

se o processo de institucionalização da universidade ultrapassando o período das faculdades isoladas. A então Universidade do Rio de Janeiro torna-se Universidade Estadual da Guanabara.

Essas faculdades, posteriormente, uniram-se à Escola Superior de Desenho Industrial, à Escola de Enfermagem Raquel Haddock Lobo, ao Hospital Geral Pedro Ernesto, entre outras. Ademais, foram criadas novas instituições para atender às demandas da Universidade e da comunidade, como a Editora da UERJ (EdUerj), o Instituto de Aplicação, entre outros.

O campus do Maracanã foi construído no local onde permanecia a Favela do Esqueleto. O início da construção ocorreu na década de 1960 sendo finalizado apenas na década de 1970. Tinha como objetivo permitir o acesso de estudantes que moravam em bairros longínquos, já que se localizava na zona norte e também democratizar o ensino oferecendo cursos nos três turnos. O campus se tornou um aparato de “(...) centralização administrativa, de divisão racionalizada das funções, de afirmação da hegemonia política dos dirigentes e o símbolo do progresso da instituição (...)” (MANCEBO, 2016, p. 181). Em contrapartida, os aspectos acadêmicos foram relegados: “A questão acadêmica, a capacitação do corpo docente e o decorrente investimento na melhoria da qualidade do ensino e na produção de conhecimentos não faziam parte do projeto de construção da Universidade do Estado da Guanabara.” (MANCEBO, 2016, p. 186).

A Uerj foi pioneira no Brasil com relação a instauração do sistema de cotas a partir do ano de 2002. A primeira seleção para o sistema de reserva de vagas ocorreu no ano de 2003 e tornou-se referência no Brasil e no exterior. Pesquisas¹⁷ demonstram resultados positivos na formação de negros, deficientes, indígenas, filhos de bombeiros militares, policiais civis e militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço beneficiados por essa ação afirmativa. Em 2012, uma década após o pioneirismo da Uerj, o governo federal regulamenta o sistema de cotas nas universidades federais.

Atualmente, a Uerj possui 13 unidades espalhadas pelo Rio de Janeiro e possui campi em sete cidades do estado: Rio de Janeiro, São Gonçalo, Duque de

¹⁷Ver mais informações em DEZ anos do sistema pioneiro de cotas na UERJ. **Uerj em Questão**, Rio de Janeiro, Jornal bimestral, jan./fev. 2013. Ano XIX. Nº 97. Disponível em: <<http://www.uerj.br/publicacoes/emquestao/97/uerjemquestao97.pdf>>. Acesso em: 04 fevereiro 2017.

Caxias, Ilha Grande, Teresópolis, Nova Friburgo e Resende. Com relação à oferta do curso de História, já explicitado anteriormente, a Uerj possui, atualmente, dois campi. Um localiza-se na capital do Rio de Janeiro e compõe o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), no qual oferece as opções de licenciatura e bacharelado. O outro campus está localizado no município de São Gonçalo na Faculdade de Formação de Professores.

No campus do Maracanã, o curso de graduação em História é ofertado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). O IFCH foi criado no ano de 1968 e denominava-se Instituto Básico de Ciências Humanas. Em 1987, foi incorporado o curso de Filosofia mudando a nomenclatura do instituto para a atual. Compõem o Instituto os cursos de Arqueologia, História, Ciências Sociais, Filosofia e Relações Internacionais. A estrutura do curso é dividida em bacharelado e licenciatura: o aluno cursa o bacharelado podendo optar também pela licenciatura após a conclusão de 90 créditos. A partir do 2º período do bacharelado são oferecidas disciplinas eletivas. Já no campus de São Gonçalo, o curso de graduação em História é ofertado pela Faculdade de Formação de Professores (FFP).

4.3. A Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

A Faculdade de Formação de Professores (FFP) foi à primeira instituição de ensino superior do município de São Gonçalo. De acordo com Nascimento (2012), no início da década de 1970, o estado do Rio de Janeiro não possuía, até então, uma universidade pública estadual, pois, como a capital tornou-se o Estado da Guanabara devido à transferência do Distrito Federal para Brasília, a Universidade do Rio de Janeiro (1958-1961) passou a fazer parte do Estado da Guanabara sendo denominada Universidade do Estado da Guanabara, por meio do Decreto Federal nº 51.210/1961.

A ideia de constituição de uma universidade ia ao encontro das pretensões políticas do Governador Raimundo Padilha (1970-1975). Este projeto, porém não se concretizou durante sua gestão e a política educacional adotada pelo Governador e sua equipe implantou um Centro de Treinamento e uma Faculdade de Formação de Professores. (NASCIMENTO, 2012, p. 119)

A FFP de São Gonçalo foi fundada como um projeto do Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ). O CETRERJ

foi institucionalizado em 1971 e estava vinculado à Secretaria de Educação e Cultura. Localizado em Niterói, tinha como objetivos fundamentais o treinamento e aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino de diversas localidades do Rio de Janeiro. Posteriormente, foi para o município de São Gonçalo buscando a ampliação do espaço. Foi em São Gonçalo, portanto, que o CETRERJ se instaurou definitivamente e fundou a Faculdade de Formação de Professores (FFP).

De acordo com Nascimento (2012), a fundação da Faculdade de Formação de Professores está vinculada à reforma para o ensino de 1º e 2º graus, por intermédio da Lei nº 5.692/71. Com essa reforma, era necessário o preparo de professores para o exercício docente nas matérias de ensino profissionalizante e a FFP seria, ao mesmo tempo, o local modelo dessa formação e de suprir a carência de professores habilitados para o ensino no Rio de Janeiro. A FFP iniciou suas atividades em 1973 oferecendo as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, Ciências e Letras. Segundo Nascimento (2012), eram quatro Departamentos: Estudos Sociais, Ciências, Letras e Educação. Os três primeiros ofertavam as licenciaturas específicas e o último oferecia as disciplinas pedagógicas para todos os outros Departamentos.

Em 1975, a partir da fusão do Estado da Guanabara com o Rio de Janeiro, a Universidade do Estado da Guanabara (UEG) é rebatizada através do Decreto-Lei nº 67, passando a ser denominada Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nesse momento, o CETRERJ é extinto dando origem à Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH) e há a incorporação, pela primeira vez, da FFP à UERJ. Segundo Nascimento (2012), não houve um acordo com relação aos procedimentos para a integração das instituições.

[...] Iniciava-se a história de resistência da FFP. A luta pela sobrevivência. Com o processo de fusão a preocupação com a transferência da Faculdade para o Rio de Janeiro ou mesmo a sua extinção tornou-se uma preocupação constante para professores e alunos. (NASCIMENTO, 2012, p. 125)

A vinculação da FFP à UERJ foi revogada em 15/07/75. A partir de então, a Faculdade passa a ter uma nova Mantenedora: a Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (CDRH) com sede no Rio de Janeiro, diferentemente do CETRERJ que ficava em São Gonçalo causando a subordinação e o distanciamento da FFP à Mantenedora. De acordo com Ayres (2005, p.74),

Sem estar vinculada a uma universidade que lhe desse sustentação, localizada em uma área pobre da periferia, criada como instituição estadual e tendo como missão uma atividade desprestigiada social e academicamente, esta faculdade ficou à mercê dos humores dos políticos estaduais. Isto fez com que mudasse de mantenedora várias vezes [...].

Em 1978, as Licenciaturas em Letras e Ciências são convertidas em Licenciaturas Plenas. Dessa forma, o curso de Letras passou a ter habilitação em Letras/Português e Letras/Inglês e o de Ciências com habilitações em Biologia e Matemática. O curso de Estudos Sociais só terá a conversão em Licenciatura Plena, com habilitação em História e Geografia, no ano de 1985.

Na década de 1980, houve a união do CDRH com a Fundação Instituto de Desenvolvimento Econômico Social do Rio de Janeiro (FIDERJ), dando origem, posteriormente, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), mantendo a FFP em sua estrutura. No ano de 1983, a FFP é desvinculada da FAPERJ sendo incorporada à UERJ, pela segunda vez. Mas, dez dias depois, a vinculação é novamente alterada passando a FFP a se integrar a Secretaria de Educação de Estado. Ainda neste mesmo ano, a FFP retorna à FAPERJ pelo Decreto Estadual nº 6.629/83.

Neste retorno, a Unidade passa a fazer parte do *Complexo Educacional de São Gonçalo*, juntamente com o Centro Interescolar Walter Orlandine e a Escola Estadual Coronel Tarcísio Bueno, com o objetivo de oferecer educação do Pré-escolar ao 3º Grau, bem como o Curso Normal Superior.

A comunidade acadêmica da FFP não aceita a sua subordinação ao Complexo Educacional e a criação do Curso Normal Superior, pois sua luta era implantação da gratuidade de todos os cursos, a criação e implantação de novas propostas curriculares para as Licenciaturas, plano de carreira docente e concursos públicos. As duas primeiras reivindicações foram conquistadas em 1984. Vale ressaltar que, neste mesmo ano, todos os docentes e funcionários receberam carta de demissão em pleno processo de negociação com o Governo do Estado. Em face das lutas, a carta acabou por ser desconsiderada pelo Governo e as negociações foram retomadas. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. São Gonçalo, 2013. p. 5. Disponível em: <http://www.ppghsuerj.pro.br/graduacao/c.php?c=regulamentos-e-normas>. Acesso em 29 março 2018).

Como foi afirmado na citação acima, em 1984 ocorre à primeira reformulação curricular dos cursos da FFP havendo o acréscimo da disciplina de Prática Pedagógica e a integração das disciplinas didático-pedagógicas aos conteúdos específicos desde o primeiro semestre do curso, rompendo com o modelo tradicional “3 + 1”.

Depois de uma longa trajetória de mudanças na sua vinculação, em 1987, a FFP é incorporada definitivamente a UERJ. Dessa maneira, passa por uma nova reforma curricular modificando a estrutura dos cursos sendo implementada em 1991. A Licenciatura em Ciências foi desmembrada em duas licenciaturas: Matemática e Biologia; e Estudos Sociais foi desmembrada em licenciaturas de Geografia e História. O curso de Letras manteve o formato anterior com habilitação dupla: Língua Portuguesa/Literatura e Língua Portuguesa/Inglês. Em 1994, há a criação do Curso de Pedagogia – Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau.

Segundo Ayres (2005), com a incorporação da FFP à UERJ houve uma preocupação com a identidade original ligada exclusivamente à formação de professores e a abertura para diversas formações. A reformulação curricular não deveria permitir a perda dessa identidade, pois objetivava não se igualar o currículo da FFP ao currículo das licenciaturas da UERJ/Maracanã.

Atualmente, a Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo possui seis cursos de licenciatura plena, são eles: Biologia, História, Pedagogia, Geografia, Letras (Português/Literatura e Português/Inglês) e Matemática; nove cursos de pós-graduação *latu sensu* (especialização); oito cursos de mestrados (cinco acadêmicos – Mestrado em História; Educação; Geografia; Ensino de Ciências e Letras e Linguística; e três profissionais – História, Letras e Matemática) e um doutorado em História.

4.4. #UERJResiste: a crise financeira da Uerj - um panorama da situação contemporânea

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro é uma das maiores e mais conceituadas universidades do país e da América Latina. Segundo o documento intitulado “A Uerj e o Futuro do Rio de Janeiro” publicado no site da universidade no dia 10 de janeiro de 2017, no ano de 2016 a instituição era composta por:

[...] cerca de 35 mil alunos em seus cursos de graduação, nas modalidades presencial e de ensino a distância, mais de 4 mil em cursos de mestrado e doutorado, cerca de 2 mil em cursos de especialização e 1,1 mil nos ensinos fundamental e médio (Instituto de Aplicação – CAP-Uerj). Além do *Campus* Maracanã, dispõe-se em 13 unidades externas, constituindo seis *campi* regionais espalhados pelo Estado do Rio de Janeiro, colaborando com seu desenvolvimento regional.

São também da Uerj unidades de saúde, como o Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), a Policlínica Piquet Carneiro (PPC) e a Universidade Aberta da Terceira Idade

(UnATI), esta última um importante projeto de extensão, com várias premiações internacionais. (Disponível em http://www.uerj.br/lendo_noticia.php?id=1115. Acesso em 16 janeiro 2017).

Diante das informações acima relatadas, é possível perceber a importância que a Uerj tem para o cenário econômico e educacional do país, para a sociedade fluminense e para a comunidade acadêmico-científica brasileira. Tal documento, assinado pelo reitor e vice-reitora além dos ex-reitores, afirma que o governo despreza o ensino superior e “força o fechamento da instituição”. Inclusive, esse texto foi publicado após ofício enviado ao governo do estado informando sobre a impossibilidade do retorno às atividades.

Ao pensar a história da UERJ e tê-la como objeto de estudo desta pesquisa, não podemos ignorar a atual crise pela qual a universidade está vivenciando. Desde o mês de janeiro de 2017 quando foi anunciada a possibilidade de fechamento das portas de uma das principais universidades do país, inúmeras reportagens, moções de apoio e solidariedade, notícias e manifestações foram produzidas. Como pesquisadora sobre a instituição, é nosso dever refletir a grave situação financeira pela qual está passando.

No dia 06/01/2017, o site da Uerj divulga um ofício referente à impossibilidade de funcionamento da universidade devido à falta de recursos. O Conselho da Universidade do Estado do Rio de Janeiro encaminha o ofício ao governador do estado informando sobre a inexecutabilidade de iniciar às atividades acadêmicas e administrativas devido à falta de pagamento dos servidores e bolsas dos estudantes e pesquisadores desde novembro do ano de 2016. No ofício, não havia menção à paralisação ou greve, mas o calendário acadêmico estava ameaçado. A Uerj esteve em greve de março a agosto de 2016, ou seja, o primeiro semestre letivo de 2017 corresponde ao segundo semestre de 2016.

Dentre os diversos problemas porque passa a universidade podemos citar: pesquisas e projetos de extensão interrompidos; alunos sem aulas; hospital, policlínica, teatro, escola (CAPUerj) e psicologia aplicada com atendimentos comprometidos; infraestrutura deficiente; e funcionários sem receber salários. É possível considerar essa uma das piores crises que a Uerj está vivenciando desde a sua fundação em 1950. Segundo o jornal A Voz da Serra:

A Uerj tem uma dívida de 360 milhões com servidores, cujos salários vêm sendo depositados com atraso e em parcelas, fornecedores e empresas que prestam serviços de limpeza, manutenção e vigilância. No campus da universidade em Nova Friburgo, a

situação também é crítica. O Instituto Politécnico, na Vila Amélia, não consegue pagar as contas de luz e água em dia. A dívida com as concessionárias Energisa e a Águas de Nova Friburgo já passou dos R\$100 mil. (Disponível em <http://avozdaserra.com.br/noticias/fica-dificil-funcionar-nessas-condicoes-diz-o-diretor-da-uerj-em-friburgo>. Acesso em 16 janeiro 2017).

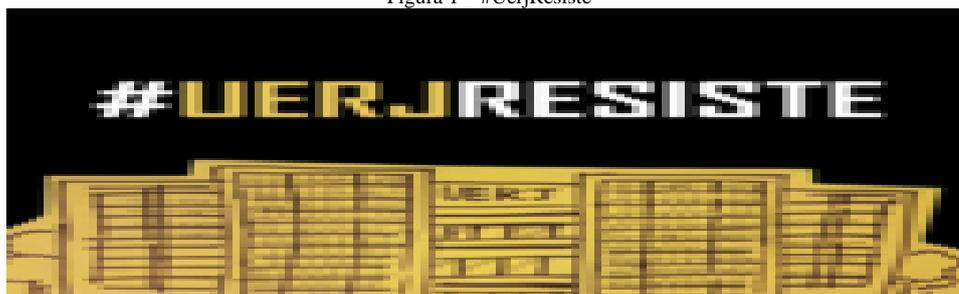
O campus de São Gonçalo também sofre com a falta de recursos. De acordo com a diretora da Faculdade de Formação de Professores (FFP-SG), o cancelamento das aulas só ocorrerá caso seja uma decisão da reitoria geral.

“Hoje, estamos sem condições físicas e humanas de funcionar. E isso não é um problema isolado de São Gonçalo. No ano passado, conseguimos fechar o semestre letivo 2016.1, mas de forma precária. Mesmo assim, precisamos esclarecer que não será uma decisão nossa, caso não volte às aulas. Será uma decisão coletiva da reitoria, entendendo que não há cenário para se oferecer uma educação de qualidade”, declarou. (Disponível em http://www.osaogoncalo.com.br/geral/21118/futuro-da-uerj-de-s_-goncalo-e-do-inicio-das-aulas-segue-indefinido. Acesso em 17 janeiro 2017).

Como solução para a crise, o Ministério da Fazenda apresentou recomendação de privatização e demissão dos servidores como mecanismo de saneamento fiscal. O desmonte da universidade pública brasileira é nítido quando se reforça à ineficiência do serviço público e propõe como alternativa a privatização. Rumores referentes as propostas de privatização, fechamento, perda de autonomia e/ou extinção da universidade são constantes. Desde 2015, luta-se contra a precarização da universidade estadual por meio de atos, reuniões, eventos e ocupações. Até o final do ano de 2017, a situação de crise permanecia: os salários não foram devidamente pagos, a autonomia financeira continuava ameaçada, o mínimo de recurso para o seu custeio – e o não investimento – continuava minimizado e limitado.

As palavras mais mencionadas à e na instituição desde o início desta pesquisa são “Uerj resiste”, como uma forma de chamar atenção da sociedade e do governo para a condição precária em que a universidade se encontra. Um site com essa “tag” foi especialmente elaborado para informar e atualizar toda a sociedade sobre os acontecimentos relacionados à situação da Uerj.

Figura 1 – #UerjResiste



Retirada do site www.uerjresiste.com em 13 dez 2017

Figura 2 – Uerj Resiste



Uerj pode fechar as portas. Foto: Daniel Castelo Branco /
Agência O Dia

A Uerj tem sido notícia em jornais internacionais como símbolo da crise financeira que assola o Rio de Janeiro. A situação de calamidade cujo estado enfrenta deve ser solucionada. É momento de reflexão e ação. A educação e a sociedade fluminense não podem esperar.

5. “Tudo que é evidente, mente”: os diversos olhares e as diferentes vozes sobre a formação inicial docente

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

(NÓVOA, 1995, p. 23)

Neste último capítulo, dissertamos sucintamente sobre a experiência no campo de pesquisa relacionando-a com a escolha da metodologia utilizada. Além disso, refletimos sobre o conjunto de questões levantadas a partir das análises do *corpus* que compõem a base da interpretação e descrição das entrevistas. A proposta é, por meio da Uerj, problematizar o papel da universidade na formação dos professores para a educação básica. De que maneira a licenciatura vem formando os futuros professores? Que problemas já foram denunciados? O que permanece? Procuramos evidenciar alguns aspectos que aparecem com maior frequência e que influenciam na problemática da formação inicial docente.

Nóvoa (2007) faz uma crítica a forma como se discute a educação, repleta de banalidades e falsidades, e afirma: “tudo que é evidente, mente. Isto é, há uma evidência nos debates educativos” (SINPRO-SP apud NÓVOA, 2007, p. 5). Nos apropriamos da sua frase para entender que as questões referentes à formação inicial dos professores merecem destaque por trazer à tona aspectos silenciados, desconhecidos e/ou “esquecidos”. O que pensam, desejam e entendem os professores universitários nos anos 2000 sobre a formação para o magistério da educação básica? O que querem, esperam e aspiram? As questões já foram solucionadas? É tudo tão óbvio ou evidente quando se fala em formação inicial dos professores?

5.1 A UERJ como campo de pesquisa vivenciado: a construção de uma análise

Embora a situação pela qual a Uerj passava não favorecesse a pesquisa, esta deveria ser iniciada. Antes de começar com o trabalho de campo, foi feita uma investigação sobre os espaços a serem pesquisados. Era primordial ter familiaridade

com a história da universidade e com a particularidade de cada campus. Após esse processo interior da busca pelo conhecimento era chegada a hora da busca exterior, longe das letras e perto das falas.

Foram seis meses de inserção na Uerj que variaram entre conhecer o espaço da instituição, vivenciar os movimentos de resistência e luta contra a precarização da universidade, participar das rodas de conversa e palestras sobre assuntos diversos, perceber as possibilidades de pesquisa e entrevistar os sujeitos participantes.

Alguns encontros ocorreram em mais de um dia, outros foram desmarcados e remarcados inúmeras vezes; alguns aconteceram com horas de espera, outros de forma quase inesperada; alguns em lugares fora do espaço da universidade e muitos na própria universidade. A rotina, a objetividade e a regularidade não fizeram parte da pesquisa de campo. Cada encontro com os sujeitos entrevistados ou visita à Uerj eram marcados pela novidade, pela singularidade e pelo imprevisto. O inusitado trouxe consigo a desconstrução de um *ethos* pessoal pragmático.

É possível afirmar, por meio das palavras de um dos sujeitos participantes, que esta pesquisa trazia a possibilidade de mexer com o que estava parado, silenciado ou “esquecido” por uma questão de boa convivência, ética ou até mesmo de respeito ao que já estava consolidado há anos. Eu, com sotaque cearense marcado, professora da escola pública, mestranda em educação e cursando em universidade externa a Uerj trazia a desconfiança, o incomodo e o desconforto em muitos, mas ao mesmo tempo a segurança e a abertura para a reflexão quiçá o desabafo em outros. Olhares, sorrisos, gestos, silêncios e titubeios jamais poderão ser descritos, embora fundamentais para a análise e interpretação das falas.

Excluindo as conversas não gravadas que ocorreram com coordenadores de cursos/faculdade/departamentos e com os próprios professores entrevistados sobre a pesquisa (quando o gravador ainda não havia sido ligado ou quando era desligado) foram quase 13 horas de entrevistas gravadas e mais de 250 folhas de papel ofício impressas com transcrições.

É nesse momento que entra a importância da metodologia escolhida para a descrição e interpretação das entrevistas. Seguindo os pressupostos da ATD, os textos do *corpus* foram desconstruídos a fim de selecionar as falas a serem utilizadas na pesquisa (unitarização). Posteriormente, o processo de categorização foi iniciado, no qual emergiram categorias principais ou finais. Antes de elaborar

nossas categorias finais foram formadas categorias intermediárias que contribuíram para dar uma visão ampla e encorpada sobre a formação inicial dos professores. As categorias finais e intermediárias utilizadas para essa pesquisa foram:

Tabela 4 – Categorias

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
❖ FFP X Maracanã	✓ Universidade como espaço de lutas concorrenciais ✓ Currículo dos cursos
❖ Mal-estar docente	✓ Profissionalização ✓ Crise de identidade ✓ Argumento da incompetência ✓ Mercado da formação docente
❖ Conteúdo específico/Conteúdo pedagógico ❖ Pesquisa/Ensino ❖ Teoria/Prática ❖ Graduação/Pós-graduação ❖ Bacharelado/Licenciatura ❖ Educação/Institutos Específicos	✓ “Universitarização” ✓ Escola ✓ Saberes e práticas docentes
❖ Formação do Formador	✓ Experiência na educação Básica

Ao escolher as categorias mencionadas para estudo, a proposta é pensar qual é de fato a percepção dos professores universitários, como se posicionam diante da problemática da licenciatura, como encaminham propostas de soluções, quais são as permanências e rupturas e que fatores contribuem ou influenciam na formação. O objetivo é investigar como a universidade pública vem formando os futuros professores da educação básica. A pesquisa não tem como finalidade, evidentemente, criar um modelo ideal de formação, mas propor pensar sobre questões inseridas nos modelos formativos capazes de trazer uma intencionalidade na melhoria dos conhecimentos e que interferem no desenvolvimento profissional docente. Para fundamentar a argumentação, foi utilizada a transcrição de extratos das entrevistas. Em uma tentativa de organização teórica e prática para reflexão e descrição, as seções de análise foram separadas em temáticas fundamentadas nas categorias finais intituladas por meio de frases dos professores entrevistados.

5.2 “(...) Mas, a universidade tá muito estruturada dentro de uma lógica muito disciplinar, muito disciplinar, né?”

De um modo geral, esta lógica corresponde a um encerramento da academia sobre si, funcionando em circuito fechado, potenciando os seus conflitos, em detrimento da interação com a comunidade para cuja promoção profissional contribui. As metáforas da universidade torre de marfim ou da instituição a contemplar o seu umbigo têm sido usadas para descrever estes processos academizantes.

(FORMOSINHO, 2009, p. 77)

No capítulo 2 refletimos que no Brasil, anteriormente a década de 1930, os professores eram generalistas. A institucionalização da formação docente para o ensino secundário ocorre de forma tardia com a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras por meio da Reforma de Francisco Campos. Os professores passam a incorporar saberes e práticas acadêmico-científicas proporcionando aproximações mais racionais, críticas e reflexivas com a prática pedagógica (SARTI, 2012).

Formosinho (2009) reflete que quando a formação inicial dos professores se desloca para a universidade há um processo de mudança - processo de universitarização da formação dos professores. Muitas vezes, esse processo ocorreu por meio de uma academização na qual há a transformação da licenciatura em um curso de formação teórica e distante das preocupações pragmáticas, portanto afastada dos elementos profissionalizantes da formação. A formação inicial de professores em nível superior acaba por tornar-se então, um processo de academização¹⁸.

Segundo Formosinho (2009), esse processo não é adequado à formação de profissionais para uma escola básica, pois está baseado numa lógica de especialização disciplinar e afastado das dimensões profissionais. O processo de academização trouxe a lógica da ação do ensino superior (estrutura orgânica, organização do ensino, formulação e desenvolvimento do currículo, gestão das carreiras) para a formação dos professores.

O autor afirma que a estrutura orgânica da instituição de formação está voltada para a compartimentação disciplinar e articula-se tanto com a dimensão da formulação e desenvolvimento curricular, na qual os planos de estudo refletem a fragmentação curricular; como a organização do ensino que segue os territórios

¹⁸ O autor utiliza universitarização como conceito descritivo e academização como conceito crítico.

disciplinares em detrimento de uma especialização das problemáticas profissionais. A organização pedagógica do ensino é fundamentada em aulas expositivas distanciadas de elementos oriundos da prática. Além disso, a articulação entre a investigação e a docência está mais relacionada à imposição de territórios produzidos pela investigação acadêmica do que pela iniciação aos métodos da investigação científica. Por fim, expõe que a gestão e organização dos profissionais faz-se pela competição e pela emergência de novos territórios de carreira do que pela cooperação. (p. 76-77)

Podemos exemplificar esse processo academizante através da fala dos professores entrevistados da Uerj e que será refletido nesta seção por meio dos seguintes aspectos: fracionamento entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico; entre pesquisa e ensino, incluindo aí bacharelado versus licenciatura e graduação versus pós-graduação; entre teoria e prática; o distanciamento entre a área de Educação e os Institutos Específicos; e a desvalorização e o afastamento dos estabelecimentos de ensino básico como espaços também de formação. Abaixo, citamos alguns trechos referentes a essas dimensões:

(...) a gente forma os alunos licenciandos pra dar aula, mas, na verdade, eu sinto que a gente tem uma preocupação muito maior não com o cotidiano da sala de aula, não com os problemas que ele vai enfrentar, mas se ele vai ter base de conteúdo, se ele vai ter um conhecimento sólido, né, e quando, na verdade, isso ele pode correr atrás sozinho de alguma forma. (P1EDUF)

Por exemplo, a maioria dos conflitos que os professores passam na sua prática didática tem muito pouco a ver com o conhecimento que ele leciona, tem muito a ver com as relações que ele tem com os alunos, tem muito a ver com a relação que tem com os outros colegas, com a gestão, com a questão salarial. Então, aquilo tudo que ele aprende lá, é claro que é importante, é importante, mas, não é do tamanho que o licenciando acredita que seja. (P2EDUM)

“[...] a História no ensino básico, ela é instrumento, ela é instrumento de formação do pensamento histórico, é... se é assim, ou se pode ser assim, ela interessa menos pela erudição do conteúdo específico do que pela capacidade que este conteúdo tem de provocar raciocínios e reflexões acerca do tempo, da nossa humanidade, é... das relações entre homens e mulheres, das diferenças e semelhanças, de como lidar com elas, ou seja, é... da formação é... social utilizando o tempo, como referência. [...] (P7HISTF)

[...] É... é... e acho, que tem que ter a reflexão sobre a prática. Talvez, as licenciaturas, o desenho das licenciaturas não abra muito o espaço pra reflexão sobre a prática ou isso chega muito assim, exteriorizado, vamos supor, chega muito já uma fala, que é a teoria pensando a prática, mas, que às vezes, chega pra esse licenciando mais com cara de teoria do que de prática, né? (P14HISTM)

Os excertos fazem referência a permanência do abismo entre o que é ensinado na universidade e o que é vivenciado no cotidiano escolar. O processo de formação na universidade gerou o distanciamento entre a teoria e a prática do magistério da educação básica conceituado por Formosinho (2009) como academização. Identificamos a ideia de uma formação pautada na erudição como suficiente para ser um bom professor. A especialização disciplinar é destaque na fala dos professores tanto da Educação quanto da História, embora ambos reconheçam a importância das dimensões profissionais que estão sendo relegadas na formação.

Os trechos apresentados são de professores das duas áreas pesquisadas das diferentes unidades. É a partir dessas primeiras falas que trazemos também a ideia de que não é apenas nos Institutos Específicos que há uma secundarização das questões relacionadas à formação do professor. Na própria área de Educação há uma valorização das temáticas relacionadas à erudição se comparada às questões cotidianas das instituições de ensino básico:

(...) o conhecimento que é passado no curso de Pedagogia, né, é um conhecimento ainda muito teórico, um conhecimento muito acadêmico, um conhecimento muito intelectualizado, né, e o aluno sabe que ele vai ter que ser um professor, ele vai ter que fazer uma transposição didática, mas a gente não fala isso, não fica claro, isso não é, né, esclarecido, e quando chega no estágio que, na minha opinião, é muito lá na frente, mesmo o estágio I, né, a sensação que eu tenho é que eles ficam desesperados, quando eles entram, porque uma coisa é você ser aluno, outra coisa é você entrar na sala como futuro professor. (PIEDUF)

Outro aspecto importante a ser destacado e que emergiu da pesquisa de campo é o fato de que o professor estar lecionando em uma Faculdade de Formação de Professores não garante a preocupação primordial com a formação docente. Formosinho (2009, p. 81) problematiza que “num processo academizante uma minoria afirma-se como formador”. O primeiro excerto abaixo foi retirado da fala de um entrevistado quando perguntado sobre como pensava a formação do professor para a educação básica:

- Não sou a pessoa mais qualificada pra te responder isso porque a minha preocupação com os meus alunos é de apresentar pra eles uma historiografia boa, de qualidade, porque eles chegam aqui, eles são... Eles são formados na escola de tal sorte, que eles é... A ideia, que eles fazem do passado brasileiro (...).

(...)

- (...) os alunos chegam, entram numa universidade com uma ideia muito é... Como é, que eu vou dizer... Muito... Muito caricatural do que era o passado brasileiro, e ancorado numa historiografia que é muito antiga. (P13HISTF)

Então, nós temos, falando do nosso curso, nós temos ótimos professores que dominam bem os seus conteúdos específicos, não é, são bons pesquisadores, mas, por um lado, esses professores muitos deles fomentam uma antipatia com os conhecimentos pedagógicos, desvalorizam o ser professor, né (...). (P7HISTF)

Parecia evidente que em uma Faculdade de Formação de Professores, essa temática fosse prioridade para todos, mas o professor afirma não se sentir qualificado em responder à questão porque essa temática não é a preocupação dele. Sua preocupação está relacionada em fazer com que o aluno aprenda um conteúdo erudito desconstruindo o que foi ensinado na educação básica. Já a segunda fala reforça a ideia de o curso possuir bons pesquisadores e ótimos professores que dominam seu conteúdo específico, mas que desvalorizam o “ser professor”.

O avanço da pesquisa nos mostrava que “tudo que é evidente, mente”. As questões acima refletidas foram fundamentais para a desconstrução de ideias previamente formadas tornando-se cerne deste trabalho e que serão discutidas, a partir de agora, ao longo da interpretação e descrição do *corpus*.

Canário (2005) aludindo Formosinho com relação à tendência de uma “lógica acadêmica” sobre uma “lógica da profissão” na formação inicial docente, afirma que os estabelecimentos de ensino básico são entendidos apenas como espaços de “aplicação” pelo meio universitário desconsiderando e/ou subestimando a oportunidade de aprender com as escolas. Esse distanciamento da escola na formação inicial do professor é nítido e quando ocorre uma aproximação muitas das vezes está relacionada a uma proposta aplicacionista ou de crítica ao que está sendo executado gerando um mal-estar entre universidade e escola ao invés de uma parceria. Quando perguntado sobre a concepção de formação dos professores para a educação básica, é possível perceber, na fala dos entrevistados o distanciamento entre o papel da escola e o da universidade:

Eu acho que... Eu acho que a escola tá muito distante da universidade. Na verdade, eu acho que ela nunca esteve próxima, né. (P1EDUF)

Algumas escolas são bem receptivas, já conhecem o trabalho da FFP, quase todas já conhecem, mas, muitas escolas não, não são receptivas não tá, e muitas escolas, eu escuto que tão cansadas de receber a universidade. Tão cansados de a universidade tá lá e depois a universidade desaparece, que em vá... Em alguns momentos, em vários não, mas em uma ou duas situações, eu já escutei que a universidade vai pra lá pra falar mal (...). (P3EDUF)

A Uerj possui uma escola de aplicação que forma essa parceria entre universidade e escola. Desse modo, a colaboração torna-se mais possível por ser o

colégio parte da universidade o que não ocorre com a maioria das instituições escolares públicas. O Instituto de Aplicação, no caso da Uerj, CAP/UERJ, propõe discutir os objetivos da educação nos diferentes níveis incluindo a formação dos futuros professores, sendo espaço de repensar e refazer a prática docente. É lugar de integração entre os ensinos fundamental, médio e superior. A ideia de Instituto contempla o caráter formativo e de autonomia da escola estando para além das concepções de experimentação, treinamento e aplicação. O CAP/UERJ tem por finalidades “a formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade e a promoção da educação básica de qualidade, de atividades de pesquisa em ensino e educação, da extensão universitária e da cultura” (Projeto Político Pedagógico CAP/UERJ. Rio de Janeiro, 2013. p. 9-10).

O nome Colégio de Aplicação (CAP) foi modificado para Instituto de Aplicação devido ao valor acadêmico da unidade, pois é espaço de produção e compartilhamento de saberes, pesquisa, sistematização do conhecimento escolar e de oferta de disciplinas obrigatórias para a formação do licenciando. Sugerimos que a nomenclatura fosse novamente modificada, mas agora para Instituto de Aprendizagem. O conceito de aprendizagem, aqui defendido, contempla a ideia de troca e reciprocidade em contraposição a ideia de aplicação. Assim, universidade e escola são instituições que se solidarizam na formação dos licenciandos de maneira não hierarquizada explicitando o papel de ambas na formação dos futuros professores. Essa concepção já faz parte da fundamentação teórica e metodológica do CAP/UERJ:

Romper com a imagem que ainda resiste, atrelada a antigas concepções de educação e de mundo, de que as salas de aula devem ser apenas o local onde se transmite conhecimentos e, interlocutores constroem sentidos, requer pensar a relação entre o fazer acadêmico e o fazer pedagógico.

No âmbito do Instituto de Aplicação, isso significa aprofundar sua inserção nos programas de licenciatura e oferecer ao licenciando não apenas um local onde ele possa experimentar novas metodologias como campo de estágio, mas também prepará-lo para ser um dos agentes da produção/sistematização do *conhecimento escolar*, produto desses dois fazeres. (Projeto Político Pedagógico CAP/UERJ, 2013, p. 10. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/projeto-politico-pedagogico-1.pdf>. Acesso em: 11 jan 2018.)

Propomos, portanto, uma alteração na nomenclatura. Palavras carregam significados que naturalizam convicções ou proporcionam transformações e reflexões. Almejamos mudanças.

De acordo com Tardif (2014), a prática profissional é lugar de autonomia e é imprescindível, pois é espaço de mobilização de saberes e de competências específicas e não pode ser reproduzida “artificialmente” em um contexto de formação teórica ou laboratório, daí a importância da escola na formação inicial. A escola como espaço de formação é fundamental para agregar e sistematizar os conhecimentos produzidos na universidade. Ao perguntar se a licenciatura prepara integralmente professores para a escola básica há o reconhecimento da necessidade do aprendizado na prática cotidiana, ou seja, na instituição escolar:

(...) essa pergunta é tensa, ele tá preparado pra escola, pra ser um professor? [Silêncio] Flávia, eu acredito também uma maneira de você se preparar, sabe, é... É ali, no enfrentamento das situações.

(...)

Então... Sucintamente, eu acho que a gente dá um alicerce, eu acho que a gente dá a base. Agora, o que falta ao professor, ele tem que pensar só na prática, ele tem que ir pra sua sala de aula e na sua sala de aula, com os seus alunos, que ele vai se formar professor. É ali, nas situações do dia a dia, sabe, é... Na, na... Nas muitas salas de aula que ele... Nas muitas turmas que ele passa, que ele vai se formar, é ali nesse enfrentamento de problemas que ele vai se formar, por aí tá. (P3EDUF)

Para Canário (2005) esse é o ponto crítico decisivo na formação dos professores: a articulação da formação inicial com o exercício profissional em contextos reais. Há que se valorizar a formação em contextos de trabalho rompendo com a relação de exterioridade com o lugar de ação profissional, pois o exercício da prática profissional permite a:

Alternância entre teoria e prática, entre situações de formação e situações de trabalho, entre lugares físicos, entre momentos de formalização de aprendizagens adquiridas pela experiência e momentos de mobilização dos saberes formais construídos em situação de formação (CANÁRIO, 2005, p. 67).

As escolas podem ser vistas como lugares de aprendizagem profissional e não apenas como meros lugares de aplicação. Não é aleatório quando alguns entrevistados afirmam que o PIBID é um “modelo ideal” de formação para a docência da educação básica, pois contribui para a articulação entre teoria e prática, insere o licenciando no cotidiano da escola pública e torna a escola protagonista no processo de formação inicial do magistério, além de considerar os saberes e as

competências dos professores da rede de ensino como fundamentais para a formação.

[...] que tem que ter uma boa formação teórica nesses dois campos e tem que ter isso, que tá se construindo cada dia mais forte, acho que isso é muito importante, que é de uma inserção boa e mais pesada na escola.

- Hum rum

- É um caminho importante, eu diria que o meu modelo ideal era que todo mundo com faculdade, com bolsa pra isso, aluno sem bolsa não tem uma organização suficiente talvez pra isso, mas eu digo que PIBID é o meu modelo ideal.

- Hum rum.

- De formação (...). (P9HISTM)

E aí o... PIBID viabilizando isso, né? Viabilizando uma vivência da docência com todo o acompanhamento, com toda a supervisão, com a parceria lá do professor da escola, trazendo a experiência dele, né? Trazendo um saber, o saber docente dele, como um saber, né? Tão fundamental quanto outros saberes, pra formação desses jovens professores, né? (P14HISTM)

Nóvoa (1999) afirma que é um desafio compreender a escola como um ambiente educativo para a formação de professores, trabalhar e formar não devem ser atividades distintas. A formação deve estar pautada pela experimentação e também pelos usos do saber pedagógico e científico. Ao pensar a formação inicial do professor, Tardif (2014) propõe uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes¹⁹ desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Os professores são considerados atores competentes e sujeitos do conhecimento como foi devidamente reconhecido na fala acima da entrevistada. Nesse sentido, rompe-se com a ideia de que os docentes são considerados, por um lado como técnicos e, por outro lado, como agentes sociais.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2014, p. 230)

¹⁹Tardif (2014) define a noção de “saber” através de “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p.255-256,). Os saberes profissionais dos professores são caracterizados pelo autor como: temporais (em que está incluso a história de vida, o aprendizado na prática e âmbito de uma carreira/socialização profissional); plurais e heterogêneos (provêm de diversas fontes, tem um repertório de conhecimento sincrético e eclético e possui ação orientada por diferentes objetivos); personalizados e situados (subjetivado e contextualizado) e carregam as marcas do ser humano (o objeto de trabalho docente são seres humanos).

Esse saber está relacionado à identidade, a experiência de vida, a história profissional, à formação erudita, ou seja, está articulado aos aspectos sociais e individuais. É um saber dele que é plural, heterogêneo e temporal (TARDIF, 2014). Daí a necessidade de repensar a formação para o magistério na universidade que geralmente desvaloriza a importância da escola na formação, os saberes dos professores e as realidades próprias do seu trabalho cotidiano. Nas palavras de Imbernón (2011, p. 86): “O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática”.

Com relação às disciplinas propostas na universidade para a formação do professor, não é errôneo afirmar que as disciplinas de caráter pedagógico frequentemente são tão deslocadas do contexto escolar quanto as disciplinas específicas. Afirmar que tais disciplinas pedagógicas estão inteiramente voltadas para o cotidiano da sala de aula é simplório, pois constantemente desvalorizam os saberes experienciais e as práticas dos professores ressaltando apenas o caráter científico.

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos <<científicos>> (NÓVOA, 1995, p. 27).

E são esses saberes “ditos científicos” que geralmente prevalecem nas disciplinas pedagógicas ofertadas para as licenciaturas:

Eu acho que, se a grande defasagem que eu observo e que eu busco minimizar isso, pelo menos nas minhas aulas, essa discrepância entre a teoria e a prática porque é muita abstração, é... Você, quando lida com o teórico, você tá lidando com o sujeito real, você tá lidando com o sujeito hipotético né, aquele sujeito, tal como Piaget descreve, tal como Vygotsky descreve ou Wallon e tantos outros, é um sujeito que, na realidade, ele não existe, ele tá no âmbito do ideal, né. (P4EDUM)

(...) a gente que vem da licenciatura não tem a menor ideia, o porquê que um aluno não aprende, porquê deixa de aprender né. (P5EDUF)

Parece não haver uma real preocupação em articular o conhecimento científico com o que será utilizado pelos professores na escola e nem de abordar questões relevantes para a rotina profissional. As Faculdades de Educação fomentam uma percepção idealizada do ensino, distante do que corresponde à realidade cotidiana. Essa linguagem utópica não permite reproduzir a prática

pedagógica numa sala de aula e, por conseguinte, pensar a formação (PERRENOUD, 1993).

Além disso, segundo Diniz-Pereira (2000) há uma certa passividade da área de Educação em relação aos cursos de licenciatura específica. As disciplinas de complementação pedagógica acabam sendo ministradas de forma mínima exigida pela lei ou tornam-se segunda opção na escolha dos professores da Educação:

Porque a maioria dos nossos alunos é da Pedagogia, então a gente também não prioriza os alunos licenciandos, então, a gente tem sempre que ficar lembrando que a gente também tem que dar conta dos licenciandos que não são da Pedagogia. (P2EDUM)

Eu ouço falas assim: “Ah! O aluno da licenciatura não quer nada! É um aluno vagabundo, vem um dia, falta outro”, né. Justamente, por conta dessa questão da identificação né, pros alunos da licenciatura é tipo assim, é... “Tenho que fazer essa disciplina”, pra gente é “vou ter um monte de aluno de várias áreas que não gostam de Pedagogia, que não tão interessados no ensinar e no aprender, que não tão preocupados com os desafios que a escola tem né, muitos não querem ser professores porque a nossa profissão está cada vez mais em descrédito, querem fazer mestrado, doutorado e irem pra universidade né. Então, é... Eu sinto que não há de nenhum dos dois lados, nenhum tipo... não há essa receptividade, há uma obrigatoriedade (...). (PIEDUF)

Nas falas acima é possível perceber a secundarização pelos professores da área de Educação no tocante às disciplinas pedagógicas ofertadas para as licenciaturas “de”. Não há um real interesse em ministra-las sendo priorizadas as disciplinas do curso de Pedagogia. Alunos e professores padecem do desinteresse por tais disciplinas.

Com relação às licenciaturas específicas, estas ainda convivem com os resquícios do modelo “3+1” das Faculdades de Filosofia. Os cursos específicos colocam à margem o conhecimento pedagógico para a formação dos professores que contribui para gerar essa falta de identificação dos alunos com as questões do ensinar e do aprender mencionadas na fala acima. Para os Institutos específicos permanece a ideia de que o alicerce da formação é o conhecimento erudito. Isso reflete na percepção dos licenciandos do curso de História e dos professores da área de Educação:

(...) As disciplinas específicas são assim, as disciplinas pedagógicas são assim, inclusive, eu vou dar muito mais atenção pra disciplina específica porque ela tem prova, né, ela me cobra mais, eu tenho que ser um bom historiador, eu tenho que saber tudo de História do Brasil e lá na escola, eu tenho um livro didático, eu posso ser um professor mais ou menos. Eles têm uma hierarquia, a gente procura

desconstruir essa hierarquia o tempo todo, mas, eu acho que eles já fa... Eu acho não, eles trazem isso sim, tá. (P3EDUF)

(...) eu percebo alguns alunos fazendo ainda, não gostando, não sentindo a necessidade das outras disciplinas pra discussão das disciplinas pedagógicas, que isso não era necessário, então, se eles têm essa visão, essa visão não veio à toa, ela está culturalmente estabelecida ali em algum momento, pode não ser com toda a instituição, pode não ser com todos do seu curso, mas isso tem alguma representatividade porque senão eles não chegariam aqui pensando isso. (P5EDUF)

Essa recusa às questões pedagógicas acaba por ser naturalizada e muitas vezes reforçada pelos professores universitários dos conteúdos específicos. Os discentes em formação inculcam a ideia de que ser bom professor é dominar os conhecimentos específicos desvalorizando a essência que identifica a profissão do professor: o conhecimento didático-pedagógico.

Quer dizer, é... Eu acho que a deficiência que você tem do nosso ensino básico, ela também é fruto há... de um problema que você tem na própria Universidade, não sei, quer dizer, acho que o grande volume né, agora que você tem de horas de estágio disso, estágio supervisionado, estágio de não sei mais o que da Faculdade de Educação, eu acho que isso não resolve o problema, eu acho que isso tinha que ser também é de alguma forma absorvido pela própria Universidade, quer dizer, pela própria Uni... pela própria faculdade específica né. (...) (P12HISTM)

O descrédito dado ao conhecimento pedagógico pela área específica, a supervalorização do conhecimento específico para a formação do professor, a erudição do conhecimento pedagógico e a falta de conexão com a prática de ambas as áreas contribuem para a permanência do difícil encontro entre esses conhecimentos e a formação profissional. Essas questões foram resumidas na fala da professora abaixo:

Mas habitualmente, eu percebo que é... um ou outro consegue brilhar o olho, no sentido de ter... evocar conhecimentos vistos nas disciplinas da Educação. Porque é fato e isso me parece que é algo bastante comum e não é específico do nosso curso, é... se... uma das coisas que eu acredito que o Pierre Bourdieu está correto é em relação às crenças que se estabelecem ao longo do tempo e uma das coisas que os professores da área específica de História e aí fazendo uma generalização, porque é óbvio que alguns investem mais nisso, outros não e outros até não concordam com isso, mas uma das coisas que os professores da área específica de História conseguem é... estabelecer, desde muito cedo no curso de História é um descrédito para os conhecimentos específicos da formação pedagógica, envolvendo os conhecimentos de psicologia, sociologia, didática e etc. Então, desde muito cedo, os alunos vão ganhando uma certa antipatia com essas disciplinas ou estabelecendo um descrédito pra elas e, por outro lado, nem sempre os próprios professores das disciplinas pedagógicas conseguem é... sair do plano do dever ser. (P7HISTF)

Ainda no âmbito da academização da formação dos professores, Candau (1988) levanta a hipótese sobre a relação entre o modelo de universidade e a preocupação pela formação do docente. Os modelos de universidades existentes no Brasil nos permitem ver qual lugar ocupa a formação do magistério para a educação básica. De acordo com a autora, o modelo de universidade em que a pesquisa e a pós-graduação são singularmente valorizadas, “as demais atividades e tarefas a serem realizadas pelos professores estão de alguma forma subordinadas a este interesse “maior”” (CANDAU, 2003, p. 34). A formação dos professores acaba por se tornar uma tarefa marginal.

No estágio atual das universidades brasileiras, algumas apresentam um modelo em que a pesquisa e a pós-graduação são particularmente enfatizadas. Em geral, estão situadas nos grandes centros e possuem um corpo docente com elevado número de professores doutores e de tempo integral. A preocupação pela produção científica e o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação consomem a maior parte do tempo e do interesse do corpo docente. As demais atividades a serem realizadas pelos professores estão de alguma forma subordinadas a este interesse “maior”. (CANDAU, 1988, p. 306-307)

A Uerj, como uma grande universidade pública brasileira, tem uma proposta atualmente voltada para a pesquisa e a pós-graduação, embora essa preocupação esteja mais fortemente apontada no campus do Maracanã se comparada com o campus de São Gonçalo. No Maracanã, por exemplo, não é possível fazer apenas a licenciatura, pois está subordinada ao bacharelado.

É... é... é... um certo valor e uma certa preocupação com relação a formação do professor, ela era, talvez, meio que subalternizada a uma perspectiva de que tudo se resolvia com a formação do bacharel. (P14HISTM)

(...) Então, você não pode, atualmente, fazer só licenciatura tá, quer dizer, você não tem como fazer só licenciatura. É isso que tá sendo discutido mais ou menos agora, de você fazer só licenciatura ou só bacharelado, bacharelado até você consegue né, mas, você tem que fazer o bacharelado pra depois acrescentar as disciplinas pedagógicas né. E o que eu sinto muito é... nos últimos anos, é que você tem uma... eu acho que você tem uma tendência a valorizar muito é... o bacharelado e acho que pouco a licenciatura. Eu acredito que de uma certa maneira, isso tem uma ligação com o próprio, com a própria desvalorização do professor de ensino fundamental e o ensino médio, não é (...). (P12HISTM)

Além disso, o Programa de Pós-Graduação em História do Maracanã já está consolidado há bastante tempo com linhas de pesquisas voltadas para o conhecimento “puro”. Mesmo que na FFP haja, de certa maneira uma formação bacharelesca - pois alguns professores não assumem o seu papel como formador e/ou ignoram o contexto e as dimensões profissionais do curso - e o programa de

pós-graduação acadêmica teve a linha de pesquisa voltada para o ensino de História inserida tardiamente, há uma defesa e uma identidade historicamente construída de formação para o magistério, além de um currículo diferenciado. Portanto,

(...) quanto maior é o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação, menor é a preocupação com a formação de professores. Esta realidade vem mais uma vez reforçar a distância da universidade em relação à sociedade, assim como evidenciar a separação entre produção e transmissão de conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e de professores, tão frequentemente presente nas nossas universidades. (CANDAUI, 1988, p. 308)

Podemos exemplificar o retrocesso do pensamento de fragmentação do curso mencionado na fala da entrevistada quando comparamos a formação dos professores com a de outros profissionais. Ao se formar um médico, por exemplo, não se separa a formação técnica e a formação para pesquisador: um médico técnico e/ou um médico pesquisador. Os profissionais são formados e saem da universidade capazes de serem técnicos e pesquisadores ao mesmo tempo. Na formação do professor, essa questão ainda é de difícil entendimento para alguns.

(...) Acredito que são todos fundamentais, não consigo vê-los assim, dentro de uma hierarquia. Agora, entendo que uma coisa é você ser um bacharel de alguma coisa, outra coisa é você ser professor “de”. (P2EDUM)

(...) Acho que o buraco é mais embaixo, eu, pessoalmente, acho que a discussão é de como a gente pensa a integração nesse profissional, bacharel e licenciando.

- Hum rum.

- Pra mim, esse tipo de discussão demonstra que, apesar de no papel, na reflexão, isso já tenha desaparecido, o profissional de história, o historiador e a professora; mas na prática ele continua, na organização dos cursos, dos departamentos, não é só a UERJ né, isso continua, essa... isso não se desfez, é uma longa duração, difícil, de difícil desgaste e eu acho que a gente tá dando um passo atrás no retrocesso, quando a gente pensa em dupla entrada [...]. (P8HISTM)

A concepção academizada da formação fundamenta a ideia da separação ou oposição entre pesquisa e profissionalização. Assim, pensar em uma diferente entrada para a licenciatura e para o bacharelado como cursos que não se complementam e se fundem mutuamente parece ser um retrocesso, pois é função estruturante da universidade a pesquisa, a investigação, o ensino e a profissionalização. Nas palavras de Formosinho (2009):

O ensino superior não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre investigação e o ensino, de modo que os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados no ensino. Assim, as instituições de formação, quando formam profissionais, não formam executantes

nem técnicos com autonomia limitada, mas profissionais com *capacidade de concepção e com autonomia para organizar o próprio trabalho*.

Uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa deve visar as capacidades de concepção e organização do próprio trabalho que, sendo inerente à missão do ensino superior, corresponder às necessidades de *(re)contextualização social e pedagógica* do trabalho dos professores de crianças (e dos professores, em geral) (FORMOSINHO, 2009, p.85, grifos do autor).

É fundamental a interação entre a investigação e às questões educacionais. A pesquisa deve proporcionar conhecimentos que possam ser inseridos no ensino. Isto acontece por meio do aumento da produção de investigação científica sobre temáticas relevantes para a educação básica. A valorização da formação docente perpassa pela valorização na própria universidade desse tema.

Dentro deste contexto em que a formação de professores é muitas vezes classificada como “sub-produto” da vida universitária, preocupar-se com esta questão supõe aceitar envolver-se com uma questão “menor”, que certamente não pertence ao elenco daquelas que dão maior prestígio acadêmico. (CANDAU, 1988, p. 308)

As atividades exigidas para a carreira docente universitária devem prestigiar as questões de ensino e educação no mesmo patamar que a produção científica de conhecimentos ditos “puros”. Segundo Formosinho (2009, p. 88), “Esta interação só se consegue se os docentes interactuarem dentro do mesmo espaço organizacional e estiverem inequivocamente orientados para a realização de uma carreira académica (de ensino e investigação) centrada nestas problemáticas”.

A pesquisa centrada nos problemas reais dos contextos onde acontece a acção educativa é imprescindível para a superação dessa segregação e também para haver o progressivo aperfeiçoamento do conhecimento para a formação inicial dos professores. Além disso, os professores universitários, como proposto por Tardif (2014), devem fazer pesquisas sobre suas próprias práticas de ensino já que são também profissionais de ensino.

A formação dos professores para a educação básica ainda é percebida como de responsabilidade apenas da área da Educação, não é à toa que a pesquisa relacionada a esse tema também é entendida como de sua incumbência. O compromisso maior dos Institutos Específicos parece estar relacionado com a área de conhecimento particular do que com o ensino desse conhecimento. Alguns aspectos têm mudado com a inserção das disciplinas de “metodologia de ensino de” ou “estágio supervisionado” que são, em alguns institutos, de responsabilidade do curso

específico. A licenciatura, na prática acadêmica, é vista como expressão de disciplinas pedagógicas.

- *Não existe essa preocupação e nem eles entendem que seja motivo de preocupação né, porque eles se veem como historiadores. (...)*

- *Hum rum.*

- *Eles entendem que a missão deles, a tarefa deles aqui é de serem historiadores e de oferecer aos alunos a formação como historiadores, ponto, não é, que quem tem a tarefa de fazê-los pensar sobre os aspectos educacionais são os professores das disciplinas de educação, ou seja, do Departamento de Educação e os professores da área de ensino. (P7HISTF)*

As unidades específicas não se percebem como estruturalmente formadoras de professores na licenciatura, embora entendam que para haver a construção da competência pedagógica é necessária uma íntima articulação a partir do conhecimento específico. Segundo Candau (1988, p.320), “Enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderão fazer as unidades de educação”. E quando falamos da unidade específica, entendemos que todo o curso deve estar engajado desde as disciplinas de ensino até as consideradas “puras”.

Pensamos que falar em formação de professores nas áreas específicas de conhecimento é para ser tão naturalizado e arraigado como linha de estudo, pesquisa e ensino quanto falar dos conteúdos “puros”. Assim como os professores da educação básica, os formadores de professores das licenciaturas poderiam estar se “atualizando” com as questões de ensino e de âmbito didático-pedagógico. Sabendo que o professor da educação básica desenvolve suas próprias teorias por meio da experiência cotidiana e da articulação com o conhecimento teórico adquirido, seriam, pois, sujeitos fundamentais nessa troca de “atualizações”. É nesse momento que devolvemos a voz a quem melhor entende sobre educação: o professor.

A pesquisa universitária, de acordo com Tardif (2014), deve perceber o professor como sujeito produtor de conhecimento e não como objeto ou cobaia a ser pesquisada ou ainda como consumidor e aplicador dos resultados dessa investigação. Além disso, a pesquisa deve estar voltada *para* o ensino e *com* os professores e não uma pesquisa *sobre* o ensino e *sobre* os professores (grifos nossos). Nesse sentido,

[...] se a pesquisa universitária vê os professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos. (TARDIF, 2014, p. 239)

Os mestrados profissionais se aproximam muito dessa concepção de uma pesquisa científica ser produzida por professores da educação básica com assuntos voltados para as questões da prática cotidiana e que leva em consideração seus saberes experienciais. O ProfHistória, por exemplo, é mencionado pela entrevistada como fundamental para a troca de saberes entre universidade e escola:

[...] Eu vejo uma necessidade muito grande do professor continuar na universidade, não porque a universidade, não apenas que a universidade possa estar atualizando conteúdos, reflexões com ele, mas porque ele pode estar dando a universidade também elementos importantes da sua prática pra... os professores universitários, aqueles que só estão na universidade, é... pensarem também e modificarem as suas teorias, eu acho que o mestrado profissional e o ensino de história, no nosso caso específico, tem demonstrado a veracidade, a correção do que eu tô te dizendo.

[...]

Quando eu te falo em formação continuada e o professor continuar na academia, parece que a gente assim... a universidade vai ter que estar sempre atualizando o professor e na realidade, o mestrado profissional veio mostrar claramente, não pra mim porque já sabia disso com esses dois pés, mas pra muitos professores que estavam na academia, de que eles aprendem, de que eles refletem e modificam, de que eles reformulam essas teorias ou de que eles formulam as teorias, a partir dessa prática [...]. (P8HISTM)

O mestrado profissional em História, apesar de estar em processo de consolidação vem demonstrando a importância na valorização da profissão do magistério da educação básica e das competências por ele desenvolvidas, além de contribuir para a pesquisa no Ensino de História por meio da elaboração de teorias próprias, como problematizado na fala da entrevistada. Mas, a academia percebe o mestrado profissional como algo menor, “diferente”. É como se fosse uma forma vulgarizada da pesquisa científica. Mais uma vez esbarramos na questão do olhar de desvalorização dos aspectos voltados para a educação básica e de seus produtores.

(...) Você tá vendo, você hoje tem a participação de professores de lá e de cá, há... mas, aí até porque também o mestrado profissional é visto com um olhar um pouco também assim há... diferente, mesmo nos fóruns de pós-graduação né. Nos fóruns de pós-graduação, nacionais, você tem um fórum da pós-graduação acadêmica, mas, você tem um outro fórum pros mestrados profissionais né. (P12HISTM)

Para que haja essas mudanças na universidade quanto a formação de professores, é importante pensar a universitarização não por meio da ideia de academização, mas acompanhada de uma perspectiva profissional. A formação inicial dos professores no ensino superior pode trazer diversos benefícios como: “uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa, a valorização do

estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das ciências da educação” (FORMOSINHO, 2009, p. 84), por exemplo.

Gerar uma cultura de valorização do magistério escolar e/ou uma tradição profissional formativa passa também pela experiência e pela pesquisa dos formadores. É algo que está atrelado ao tempo, à classificação de longa duração advinda da História. Convidamos a refletir sobre a consolidação na universidade de uma *cultura de formação profissional de professores* (CANÁRIO, 2005) e a configuração de uma <<nova>> *profissionalidade* docente (NÓVOA, 1995)²⁰.

5.3 “(...) aí eu fico assim, tentando trazer dez mil textos né, tentando colocar dez mil injeções de ânimo.”

Os professores aparecem imersos numa situação perturbante em que o passado é encarado de forma nostálgica, o presente com base na lamentação e o futuro marcado pela incerteza.

(CANÁRIO, 2005, p. 124)

Embora acreditemos na afirmação do saber e da prática dos professores profissionais proposta por Tardif (2014), a situação profissional dos docentes, de acordo com Canário (2009) é marcada por uma ambiguidade que “corresponde à coexistência de uma retórica que enaltece a “nobre missão” dos professores com a progressiva instauração de modalidades de controlo profissional que implicam uma real desvalorização das suas competências e saberes profissionais, fundados na autonomia” (p. 123). A contradição do exercício profissional docente marcada pela crise de identidade gerada por novos aspectos da sociedade e na situação do professor será melhor refletida nesta seção.

O termo profissionalização está relacionado à especialização e aos saberes que proporcionam fazer jus a determinados problemas em teor profissional. De acordo com Perrenoud (1993), na formação universitária a profissionalização pressupõe o acesso a uma teoria da prática e a saberes tecnológicos, científicos ou jurídicos, além de orientar para objetivos variados e de resolver problemas complexos. No caso dos professores, a profissionalização está voltada, por exemplo, para a formação (universitária), o salário, a autonomia entre outros que

²⁰Grifos nossos.

caracterizam competências específicas desse profissional (PERRENOUD, 1993). A formação inicial é, portanto, um dos aspectos da profissionalização docente.

O processo de profissionalização do professorado, de acordo com Nóvoa (1999, p. 15, grifo do autor), perpassa pelo perfil de professor elaborado pela Igreja ou por leigos para um modelo de professor laico controlado pelo Estado, “sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente (...)”. Progressivamente são elaborados um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores*²¹ específicos da profissão docente. “O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tornando-se assunto de *especialistas*, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia (NÓVOA, 1999, p. 16, grifo do autor). O processo de profissionalização dos professores fez-se, então, sob o amparo do Estado.

De acordo com Lessard; Tardif (2009), a evolução do ensino escolar moderno exprime três perspectivas: vocação, ofício e profissão. Durante muito tempo o ensino foi compreendido como vocação, missão, apostolado ou sacerdócio. Sob o controle da Igreja entre os séculos XVI e XVIII, o exercício da profissão docente era baseado em qualidades morais e atitudes religiosas assim como na ideia de sacrifício (doar sem receber nada em troca) e dom (confiava-se que determinadas pessoas nasciam para exercer essa atividade). As condições materiais (salário, formação, carreira) eram, portanto, relegadas a segundo plano. Essa visão vocacional teve um forte impacto no ensino e trabalho dos professores permanecendo até os dias atuais.

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insistiu na importância da sua missão, a tendência foi sempre para considerar que lhes bastava dominarem bem a “matéria” e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto era dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber perde qualquer “valor de troca” no mercado acadêmico e universitário. Se levarmos este raciocínio até ao fim, deparamo-nos com um curioso paradoxo: “semi-ignorantes”, os professores são considerados as pedras-chave da nova “sociedade do conhecimento”. A mais complexa das actividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural (NÓVOA, 2001, p. 18-19).

²¹Grifos do autor. Nóvoa (1999, p. 16) afirma que esse *corpo de saberes e de técnicas* da profissão docente “foi quase sempre produzido no exterior do “mundo dos professores”, por teóricos e especialistas vários”, assim como o *conjunto de normas e de valores* que ainda hoje continuam presentes.

Nesta pesquisa foi possível perceber os resquícios desse pensamento. Ao perguntar sobre a relação entre os cursos de História do IFCH, o entrevistado mencionou a existência de uma forte preocupação com a pesquisa e também falou sobre as reformas curriculares que ocorreram na licenciatura. Afirmou que anteriormente as reformas, as disciplinas voltadas para a Educação eram poucas e, posteriormente passaram a ser demasiadas, embora não tenham contribuído para uma melhor formação, pois, segundo o professor, a vocação é fundamental para o magistério:

Eu, na verdade, eu acho que não melhorou não, não melhorou. Minha impressão é que... é... A teoria pedagógica, ela é importante do ponto de vista assim, pra quem não tem muita vocação pro magistério, mas pra quem tem vocação pro magistério, ela atrapalha mais do que ajuda e, quando ela é uma profusão, ela gera nas pessoas a ideia de que os sistemas, eles são sistemas pedagógicos, eles são eficientes em todas as circunstâncias, o que eu não sei se são. (P10HISTM)

É, eu acho, que a... em termos de método, eu acho que os cursos de Pedagogia, que hoje aumentaram muito as disciplinas, eles têm esse esforço pra preparar metodológico, teoricamente os alunos, pra função de magistério. Embora, o magistério, ao meu ver, seja mais uma vocação do que propriamente uma técnica, essa é uma outra questão também, né? Eu não sei até que ponto os cursos de... de Pedagogia conseguem transformar pessoas sem vocação em professores. (P10HIST)

A ideia de “dom” para o ensino foi tão fortemente naturalizada que permanece arraigada no imaginário da sociedade brasileira. Embora professor formado, pesquisador da universidade e com experiência no magistério escolar, a ideia de vocação advinda do século XVI aparece como fundamental para ser um “bom” profissional, acima de qualquer teoria pedagógica, técnica ou formação. É um pensamento que exclui o saber do professor como um saber social construído e reconstruído cotidianamente em situação coletiva de trabalho, juntamente com as práticas sociais e envolto por um sistema que garante sua legitimidade (TARDIF, 2014). Como afirma Candau (1988):

A formação de professores não tem entre nós superado, até o presente, nem a mentalidade do “educador nato” (trata-se de identificar aqueles que têm dom e/ou vocação para o magistério) e, conseqüentemente, a visão do ensino como arte, nem uma visão meramente instrumental, de caráter técnico, em que a formação docente é reduzida ao domínio de uma saber fazer desconectado da reflexão sobre o sentido da prática educativa na nossa sociedade. (CANDAU, 1988, p. 322-323)

Nos séculos XIX e XX, com a estatização do ensino, as mudanças econômicas no mundo, o aparecimento do sindicalismo e a massificação da

educação, o ensino passa a ser reconhecido como ofício e os docentes como trabalhadores qualificados que deveriam ser reconhecidos nas dimensões material, social e simbólica (TARDIF; LESSARD, 2009). O Estado passa a criar condições para a profissionalização dos professores. Adiante, durante todo o século XX permanecendo no século XXI, a profissão passa por uma lógica de profissionalização em que há um saber identitário da profissão docente:

[...] sendo esta entendida, ao mesmo tempo, no sentido de um reconhecimento de *status* pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos (LESSARD; TARDIF, 2009, p. 255, grifo dos autores).

De acordo com Tardif (2013), as pesquisas demonstram que a profissionalização está envolta por estudos sobre o conhecimento base dos professores. Há reflexões sobre as novas relações dos professores com o saber científico e pedagógico: quais são seus saberes e suas competências específicas? De acordo com Nóvoa (2001), não é simples definir o conhecimento profissional:

tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. (NÓVOA, 2001, p. 23, grifos do autor)

Segundo Tardif (2013), esses saberes estão ligados, além dos conhecimentos produzidos pela universidade, às práticas diárias de ensino, as experiências de trabalho, articulado a interações humanas, ao contexto socioeducacional e institucional, ou seja, está para além da ideia de dom ou conjunto de técnicas incorporadas, embora não as excluindo.

Tardif (2014) afirma que o saber dos professores é formado pelo binômio “eu sou” mais “eu faço” englobando as condições concretas de trabalho, a personalidade e a experiência profissional. Tais saberes são provenientes de diversas fontes: disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. De acordo com Nóvoa (2001), há uma certa concordância quanto à importância deste conhecimento advindo dos professores, mas há também uma resistência na sua formalização e conceptualização. Reconhecer esses saberes, competências, habilidades, técnicas,

vivências e experiências pela universidade é dar o passo inicial para a mudança na formação e valorização do magistério.

[...]eu tenho que ter muito cuidado com a minha linguagem, o meu tom de linguagem, a minha maneira de falar. Eu não posso falar com a mesma... com o mesmo tom de voz as três horas, eu tenho que tá ali, tá aqui, eu tenho que estar falando baixo, eu tenho que estar falando alto. Então, o docente, ele é um especialista, que ele tem que tá atento a linguagem, a linguagem do corpo, aos saberes que ele transmite e isso requer uma formação, requer uma boa formação, tá. (P3EDUF)

Diferentemente da fala do entrevistado P10HISTM, nos excertos abaixo e acima é possível perceber o reconhecimento do professor como um profissional e não como um vocacionado. Essa é uma questão primordial para a transformação da finalidade formativa dentro das licenciaturas:

É... tem muitas questões aí né, que eu acho que um professor tem que tá... Eu gosto muito de pensar que o meu aluno, ele tem que ser um profissional, sabe. Eu acho que ele tem que sentir vontade e saber que ser professor é uma profissão, magistério é uma profissão, tá. Apesar de eu em vários momentos, eu contar essa minha trajetória pra eles, às vezes, até parece que: “Ah! Eu fui destinada, vocação pra isso”, não é nada disso que eu gosto de trabalhar com eles. Eu gosto de estar falando que professor, a gente tem que estudar, Flávia. (P3EDUF)

- (...) a finalização profissional, é como se ficasse, se estivesse faltando no curso de História porque ou o curso de História está formando um erudito, mesmo quando é uma licenciatura.

- É.

- Não é.

- Sim.

- E um professor mais ou menos (risos).

- (Risos).

- Um professor que recusa a escola, que recusa o aluno, né. (P7HISTF)

Os entrevistados citam pontos fundamentais que devem ser refletidos na formação inicial: a ideia do magistério como profissão e não como vocação; e a falta de uma finalização profissional, pois objetiva formar o erudito recusando o professor. É urgente a licenciatura ter também o papel de colocar no centro as discussões sobre o ensino e a escola reconhecendo e legitimando a profissão docente.

A profissionalização dos professores está diretamente vinculada à construção da sua identidade, “uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores” (PERRENOUD, 1993, p. 152). Não é

por acaso que as transformações da sociedade modificam a imagem da profissão e invocam uma maior profissionalização.

A crise de identidade na profissão docente está relacionada às mudanças na sociedade (política educativa neoliberal, modificação no papel do Estado, globalização, desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação) que interferem na regulação da educação, alteram as situações de trabalho e modificam a trajetória de vida desses profissionais.

Quando falamos em crise de identidade, utilizamos os conceitos de Dubar (2009) sobre a noção de identidade profissional. De acordo com o autor, a identidade profissional não permite classificar em categorias os indivíduos em função de sua atividade de trabalho, nem tampouco designar denominações a partir do emprego. Conceitua “identidades profissionais” as formas identitárias que perpassam, ao mesmo tempo, na organização da sociedade (organização do Nós) pelas formas relacionais (relações com os parceiros – colegas, patrões, público etc.) em que as identidades dos atores são construídas num sistema de ação, ou seja, em situações de trabalho; e pelas formas biográficas (percursos de vida – imprevistos, continuidades, rupturas etc.), cujas particularidades de trajetória no decorrer da vida de trabalho são levadas em consideração (nova configuração do Eu). A produção das identidades profissionais correspondem, nas palavras de Canário (2005, p. 132), a um processo dinâmico do confronto entre a dimensão individual com as dimensões coletivas da ação profissional.

“Mal-estar docente” é uma expressão que engloba uma variedade de aspectos que passaram a afetar esses profissionais devido à mudança social acelerada e que está relacionada a um processo de crise identitária dos professores (CANÁRIO, 2005). Essa mudança na sociedade transforma a configuração do sistema de ação desses profissionais e, conseqüentemente, a trajetória no decorrer da vida de trabalho. Dentre os diversos pontos que englobam essa questão, destacamos:

- em primeiro lugar, o progressivo desencantamento relativamente à escola, com conseqüências negativas no modo como é socialmente percebida a profissão de professor;
- em segundo lugar, a construção da escola de massas, com o conseqüente crescimento exponencial da população escolar e do número de professores, repercutiu-se na desvalorização do estatuto social desta profissão;
- em terceiro lugar, a emergência de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas escolares, e de novas formas de divisão do trabalho, ao nível

dos estabelecimentos de ensino, traduziu-se por uma tendencial “proletarização” do ofício do professor, a quem escapa o controlo sobre o exercício do seu próprio trabalho;

- um quarto fator, relacionado com a democratização de acesso e a progressiva heterogeneidade dos públicos escolares, corresponde ao facto de a escola ser “invadida” por problemas sociais que, antes, lhe eram exteriores, colocando aos professores problemas novos e de difícil solução. (CANÁRIO, 2005, p. 122)

O insucesso profissional relacionado a todos os aspectos acima mencionados gera frustração devido ao elevado nível de exigências sob a ação dos professores, que vai desde o domínio cognitivo até o cuidado com o aspecto físico, afetivo, psicológico, emocional e social dos alunos. A mudança na configuração do sistema educativo que sai de um ensino de elite, voltado para a seleção e a competência, para um ensino de massas, mais relacionado à flexibilidade e à integração (ESTEVE, 2014), assim como da redefinição das funções profissionais (da função de instrução passa a uma função de educação e agente social) não modificaram as expectativas de rendibilidade social sob os sistemas de ensino. Paralelo a isso, surge o argumento da incompetência dos professores para exercer essa missão na sociedade gerando uma falta de reconhecimento e apoio com relação ao seu trabalho. Os professores vivem o sentimento de não conseguir cumprir o seu trabalho, tornando-se uma missão impossível. Diante desse contexto, perdem os licenciandos interesse pela profissão:

(...) muitos não querem ser professores porque a nossa profissão está cada vez mais em descrédito, querem fazer mestrado, doutorado e irem pra universidade né. (PIEDUF)

(...) então, eu tenho escutado muito que não quer ser professor realmente tá, que tá... não é a opção primeira deles tá, eu fico preocupada com isso. (P3EDUF)

Na década de 1980, o desinteresse pelo magistério já era problematizado por Candau (1988):

As dificuldades de se penetrar no mercado de trabalho e as próprias condições de trabalho e remuneração do magistério, fazem com que se acentue seu caráter de atividade marginal ou provisória, até ser encontrado um trabalho que ofereça melhores condições de exercício e desenvolvimento profissional. Neste contexto, mais que uma opção, o magistério é para muitos uma contingência e os cursos de licenciatura uma possibilidade, na maioria das vezes mais fácil, de obter um diploma universitário. (CANDAU, 1988, p. 304)

De acordo com Canário (2005), a formação dos professores em instituições de ensino superior é marcada pela ambiguidade: de um lado, é possível reconhecer a importância delas na configuração identitária dos professores permitindo um

conhecimento científico para além de um carácter apenas profissionalizante; por outro lado, permite uma socialização profissional (construção identitária) sem no entanto, uma nítida consciência e intencionalidade desse objetivo, ou seja, perde-se a finalidade central do curso que é formar professores e não apenas bacharéis.

Então, eu vejo assim, é... além do que há um outro problema com o magistério em si, com a licenciatura, que é a crise realmente do magistério. Então, muita gente não tá muito a fim de ir para o magistério, mas a verdade é que... o magistério é o horizonte profissional do professor de História, do formado em História e não há vagas nos mestrados e doutorados pra todo mundo. (P10HISTM)

Olha, eu acho assim, que a primeira grande contribuição seria a própria reflexão do professor universitário de que ele tá dando aula para um aluno que vai ser um professor, eu acho que isso já é uma grande, um grande ganho.

- Hum rum

- Por que eu falo isso? Porque você vai tá ensinando algo a alguém que vai ser um instrumento de trabalho, que ele tem que utilizar isso de uma forma produtiva no trabalho dele, não apenas pra contar no currículo né (...) (P4EDUM)

As falas acima retratam o desprestígio da licenciatura e/ou da formação profissional. A primeira fala manifesta a relação entre a desvalorização da licenciatura ao descrédito do magistério escolar pela sociedade, nos remetendo à reflexão de Candau (1988):

Trata-se de constatar, mais uma vez, o contexto em que se situa esta problemática: a descaracterização e desvalorização social da educação em geral e do magistério, principalmente de 1º e 2º graus, na sociedade em que vivemos. Formar professores em um país onde a educação não é considerada como prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação – alfabetização, escolarização primária para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras -, é tarefa por muitos considerada fadada ao fracasso. (CANDAU, 1988, p. 303)

Já a segunda reforça a ideia da valorização do pesquisador/bacharel pelo professor universitário “esquecendo” que há uma grande possibilidade de a maioria dos alunos tornarem-se professores da educação básica, pois cursam uma licenciatura. Canário (2005) afirma que o ensino superior está se transformando em ensino de massas modificando a relação entre o ensino superior e o mundo do trabalho, assim como da formação profissional. Não faz sentido pensar em cursos de nível superior ignorando a responsabilidade com a questão profissionalizante. Dessa forma, o autor reflete que ao recusar o carácter profissionalizante da formação inicial dos professores, a universidade coloca à margem a cultura de formação profissional contribuindo para a crise de identidade pela qual passa a profissão docente:

Parece difícil que os cursos de formação inicial de professores possam dar um contributo para processos positivos de (re)construção identitária dos professores, enquanto as próprias instituições se debaterem com um problema da mesma natureza, encarando como uma espécie de “condenação” a formação profissional de professores e a “chamada” formação educacional. (CANÁRIO, 2005, p. 132)

Como dissertado em capítulo anterior, a década de 1990, no Brasil, traz mudanças na estrutura da sociedade. Essas transformações são consequência de uma nova etapa do capital que ocorriam em cenário mundial com a introdução do neoliberalismo e da globalização. A educação e, mais especificamente, a formação de professores vivencia diversas reformas vinculadas a esse contexto. Segundo Maués (2003, 2014), a formação do magistério passa a ser compreendida como excessivamente “teórica” e desvinculada da prática e das necessidades da sociedade e da escola, entendendo-se o termo “necessidades” como exigências do mercado ou às demandas da economia. A relação teoria e prática revela um novo significado. Há uma atenção voltada para o papel que o professor deve exercer nessa nova conjuntura.

De acordo com Nóvoa (2014), o que não é possível resolver no campo da política, transfere-se para o campo da educação. Assim, ficam abertas “às práticas autoritárias do Estado, da sociedade civil ou do “mercado”” (p. 31). O Estado decide sem grandes reflexões com a sociedade e os professores às “melhores” alternativas para a “qualidade” da educação, a sociedade superestima a função do professor cobrando para além da formação profissional e o mercado se coloca como solucionador dos problemas ao trazer as ideias de excelência, flexibilização, eficácia, eficiência e racionalização, por exemplo.

Sarti e Souza (2014) afirmam que a (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino da educação básica associada à (baixa) qualidade da formação dos professores nas licenciaturas é ponto crucial para o argumento da incompetência docente que sustenta o mercado da formação de professores.

Trata-se, portanto, de um mercado no qual *bens simbólicos* são produzidos, disputados e consumidos e no qual atos econômicos são transfigurados em *atos simbólicos*, legitimados por aqueles que detém *capitais* considerados mais valiosos no campo educacional. (SARTI; SOUZA, 2014, p. 96, grifos das autoras)

Esses capitais advêm da universidade, das secretarias de educação, do ministério da educação, de institutos e fundações de pesquisa que por meio das relações privilegiadas imperam no campo educacional. O investimento na formação docente através de programas e políticas educacionais estaria relacionado à

melhoria da capacidade e competência desses profissionais a fim de atingir o ideário de superação da baixa qualidade da educação. “Em linhas gerais, o *argumento da incompetência* propõe que a qualidade do ensino é baixa *porque* a formação docente, especialmente a formação inicial, é pobre e insuficiente” (SARTI; SOUZA, 2014, p. 98, grifos das autoras).

A partir da deslegitimação do saber docente pelas “autoridades científicas” (NÓVOA, 2014), os professores passam a consumir produtos, serviços e jargões educacionais oferecidos ou impostos como necessários para a melhoria da qualidade da educação no país (SARTI; SOUZA, 2014). A valorização dos professores e a qualidade da educação ficam atreladas ao processo de instalação da categoria, nas palavras de Canário (2005), em uma situação de déficit superável somente com o acesso à mais (in)formação. Dessa forma, desvia-se a atenção das escolas e dos sistemas educacionais, assim como dos problemas de ordem social e econômica que são centrais na questão educacional e que não podem ser resolvidos apenas por meio de mudanças pedagógicas.

O magistério e os profissionais da educação, no interior desse mercado, são vistos “enquanto *consumidores* da formação inicial e continuada, das publicações diversas, de discursos e materiais pedagógicos, mas também enquanto *produtos* que se quer reciclar, reinventar totalmente” (SARTI; SOUZA, 2014, p. 107, grifos das autoras). De acordo com Nóvoa (2014, p. 28), diante da desvalorização social e profissional apropriam algumas reflexões científico-educacional legitimadas transformando-as em “vozes” próprias. Como consumidores, não são reconhecidos atores das mudanças e dos discursos sobre a sua profissão, pois não há uma valorização social e/ou legitimidade dos saberes docentes da educação básica já que são considerados práticos/experienciais e não científicos.

(...) o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem.... Isso que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social. (TARDIF, 2002, p. 13)

Há, de fato, como refletido em parágrafos anteriores, um discurso sobre a “incompetência docente” que interessa a “muitos”, como mencionado pela professora entrevistada abaixo. Mas, esse discurso não surge desvinculado das “brechas” deixadas pela universidade, escola, professores, além do Estado - principalmente.

(...) a UERJ, as universidades públicas e algumas particulares, eu acho que elas dão uma boa formação sim pro professor entrar em classe. Eu, como venho de outro curso, é... talvez, as pessoas... Existe um discurso social que interessa a muita gente, que o professor é mal formado. (P2EDUM)

A universidade, como afirmado anteriormente, contribui para a crise identitária da profissão docente ao não valorizar o que efetivamente fazem os professores em termos profissionais ou mesmo no não reconhecimento de uma formação negligenciada pelas licenciaturas, como pode ser percebida na fala da entrevistada acima. Não admitir as lacunas da formação inicial na universidade é consentir com uma formação que dá margem a políticas “reparadoras” que desconsideram o conhecimento pedagógico e profissional como fundamentais.

A mudança social gerou transformações nos sistemas de ensinos, embora as expectativas da sociedade sob os seus resultados sejam as mesmas. Os professores passam a agregar um leque de funções descaracterizando a profissão e fragmentando o trabalho do professor. A multiplicidade de atividades torna impossível executar todos os papéis. Embora tenha havido essa sobrecarga de trabalho, a categoria permanece desvalorizada. As mudanças no papel do professor e as transformações no contexto social são importantes fatores para repensar a formação inicial. Nesse sentido, é possível pensar em uma formação que agregue um planejamento condizente com as modificações no ensino e na sociedade o que não supõe apagar as deficientes condições de trabalho e sua desvalorização.

5.4 “(...) há uma relação política dentro da universidade tá, acho que eu não posso fechar os meus olhos em relação a isso, é uma relação de disputa de poder, disputas de campus né (...)”

O ensino superior tradicional tem sido caracterizado institucionalmente por uma cultura acadêmica baseada predominantemente na compartimentação disciplinar, na fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza posturas solidárias.

(FORMOSINHO, 2009, p. 88-89)

A universidade no Brasil inicia sua organização estrutural na década de 1930 com o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851/1931) e com o Decreto 19.852/1931 que versa sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, período em que também ocorre o processo de institucionalização da formação de professores em curso superior. Com a aprovação da Lei 5.540/68

(Reforma Universitária de 1968) houve uma reestruturação de todo o ensino superior brasileiro que permanece, em parte, até os dias atuais. Com essa Reforma, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras são extintas e em seu lugar são criadas as Faculdades de Educação. Rompe-se definitivamente com o cunho integrador e multifuncional das FFCL.

Estruturando-se segundo um modelo empresarial, já que a reforma concebia a universidade como o local onde se formariam os recursos humanos necessários ao aumento da produtividade do sistema econômico, esta instituição organizou-se tendo por paradigma um sistema burocrático fortemente compartimentado e fragmentado. Essa situação vai explicitar-se, entre outros aspectos, através da organização dos cursos, da elaboração dos currículos, da dissociação entre ensino e pesquisa. (PEIXOTO, 1997, p. 201).

De acordo com Peixoto (1997), essa reorganização contribuiu, por exemplo, no caso das licenciaturas, para dificultar a articulação efetiva das Faculdades de Educação com os institutos encarregados da formação no conteúdo específico, pois os colegiados dos cursos tornaram-se estruturas de poder à parte embora sob a coordenação das Faculdades de Educação. Houve também a fragmentação da unidade entre ensino e pesquisa demonstrada com a criação dos cursos de pós-graduação. A departamentalização permitiu ainda a “manutenção de feudos dentro dos departamentos, garantindo, através do caráter formal da estrutura departamental, a sobrevivência de situações individualizadas de poder” (p. 202). Embora a proposta da Reforma de 1968 fosse acabar com o clientelismo dentro da universidade estruturado pelo sistema de cátedras implantando à princípio, houve, segundo a autora, uma maior tendência à centralização nas relações internas.

A universidade é espaço de luta, concorrência e poder. De acordo com Bourdieu (1983b), o campo científico assim como em cada campo (da filosofia, da educação, da religião, entre outros) é um espaço de lutas concorrenciais. O conceito de “campos” refere-se a “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)” (BOURDIEU, 2004, p. 119), isto é, são “diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos e por isso mesmo são irreduzíveis aos objetos de lutas e aos interesses próprios de outros campos (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 138).

O que está em jogo na luta dentro do campo científico é o “monopólio da *autoridade científica*, definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social”, ou, como *competência científica*, capacidade de agir e falar legitimamente e que é reconhecido pela sociedade (BOURDIEU, 1983a, p. 122-123, grifos do autor). Segundo Bourdieu (2004, p.121), o fundamento da autoridade científica é o capital específico. Este capital tem validade nos limites desse campo, não sendo, portanto convertível em outra forma de capital (embora em certas condições seja possível) e pode ser acumulado e transmitido.

[...] Então, eu acho que a gente... que a gente oferece uma formação negligenciada e eu faço essa autocrítica, não tô culpando o Departamento, eu acho que... e acho que temos consciência disso, olha que loucura e por que não mudamos, né? Não sei, eu não tenho essa resposta, acho que é, têm várias respostas, o ego intelectual, a lógica do campo intelectual, questão de não querer se colocar no nível da escola né, de achar que a universidade tem uma importância maior, acho que é isso, é isso. (PIEDUF)

A entrevistada demonstra a existência da luta concorrencial dentro do campo científico ao explicar como pensa que deve ser a formação de professores para a educação básica. Há a consciência de uma formação negligenciada, mas o “ego intelectual”, assim como a lógica do campo intelectual (a pesquisa para o cotidiano em Educação e a formação de professores para a educação básica são ainda considerados de menor valor quando comparados à formação de pesquisadores e a pesquisa em temas “puros” ou eruditos) não permitem mudanças, já que os professores universitários não querem se colocar no “nível da escola”.

É nesse momento de negação, negligência ou escolha de não formar para a educação básica ou não pesquisar sobre as questões práticas da escola, é que se percebe o que é considerado capacidade técnica e como se adquire o poder social dentro da universidade, características da autoridade científica. A cultura do professor da educação básica está fundamentada no cotidiano escolar e pela ação, portanto, possui um desprestígio social se comparado com os saberes universitários. Falar das questões do cotidiano escolar cabe ao professor prático, à universidade compete proferir o “científico”.

De acordo com Bourdieu (2004), para o funcionamento de um campo é necessário que haja pessoas disponíveis a jogar o jogo de disputas e que possuam o conhecimento e o reconhecimento das leis desse jogo (*habitus*). *Habitus* é conceituado por Bourdieu (2004) como um conjunto de “crenças”, um capital de

técnicas ou de referências, um “ofício” que orienta a ação dos indivíduos. No campo científico, há a tendência de dar relevância a determinados aspectos, como as propriedades e a posição das disciplinas. Essa disposição está relacionada ao *habitus* que direciona a ação dos professores: qual disciplina traz mais status dentro do curso? Qual a menos valorizada?

(...) nós não tínhamos professores especializados em... ensino de história, por exemplo, em 1999. Eu nunca me dispus a dar, o que era chamado na época, disciplina de prática de ensino, depois passou a se chamar estágio supervisionado. Quando eu fui só pro Departamento, lá a gente instituiu um concurso pra área de ensino de História, pela primeira vez entrou professor pra... (...), que foram professores para esta disciplina, começou a se formar uma área dentro do Departamento que eram os professores que trabalhavam com estágio... (P9HISTF)

A fala do entrevistado acima expõe a hierarquia entre as disciplinas dentro do campo. Diversos fatores podem contribuir para a recusa – “Eu nunca me dispus a dar”- em assumir as disciplinas de prática: são trabalhosas, pois exigem deslocamento entre escola e universidade; na maioria das vezes, não fazem parte da linha de pesquisa do professor; também, por ser uma disciplina voltada diretamente para a questão “prática” distancia-se da ideia de pesquisador e aproxima-se do técnico; e acrescentamos ainda que o tema voltado para a Educação é desvalorizado pela sociedade e universidade. Assim,

Pelo fato de que todas as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.), o que chamamos comumente de “interesse” por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) tem sempre uma dupla face. O mesmo acontece com as estratégias que tendem a assegurar a satisfação desse interesse. (BOURDIEU, 1983a, p. 124).

Formosinho (2009) afirma que um dos riscos de a formação de professores ocorrer no ensino superior que mantém a lógica acadêmica tradicional é determinar uma lógica descendente entre os formadores. Comumente, os professores das disciplinas de currículo, de didática específica e de prática pedagógica assumem-se como professores formadores, e também “o professor de prática pedagógica é aquele que inequivocamente tem a missão mais profissionalizante do curso, mas é aquele que, numa lógica academizante, tem menor influência na vida da instituição” (p. 82). Dessa forma, quanto mais acadêmica for a cultura da instituição haverá menor interação entre as disciplinas pedagógicas e específicas e maior diferença de estatuto entre os formadores.

Então, muitos professores fazem concurso para ensino de História né, vão dar essa parte mais prática de é... prática de ensino, de ensino de História, etecetera e tal e muitas vezes, quando eles podem, eles querem sair daí pras cadeiras de teoria, de pesquisa histórica, entendeu. Hã, quer dizer, você abre uma área específica, mas aí quando você..., se alguém se aposenta, ele quer passar pra lá pra deixar essa área né, então, por isso que eu acho que, apesar de uma... tem uma... tá melhorando um pouquinho, mas eu acho que ainda há uma certa resistência. (P12HISTM)

Pensar que é preocupação apenas de alguns professores os temas sobre Educação e Ensino dentro da licenciatura em História pode ser problematizado com a ideia de quais temas e problemas são legítimos para esse campo.

Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesses implica na indiferença em relação a outros interesses, outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). (BOURDIEU, 1983b, p. 89)

Bourdieu (1983a, p. 125) afirma ainda, “[...] O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros”. E prossegue: “[...] Assim, a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante” (BOURDIEU, 1983a, p. 125). As falas dos professores abaixo explicitam essa falta de interesse relacionada aos temas em Educação (devido ao baixo lucro simbólico no campo da História) pelos professores das disciplinas de conteúdo específico de História:

(...)Então, acho que eles reconhecem isso, que não é simplesmente... Nós não estamos formando pesquisadores que vão aprofundar determinado tema de pesquisa científica. Como é que tem um pouco isso né, um apelo para as monografias, as monografias muito ligadas a coisa da pesquisa histórica né. É... Tem alguma tensão quando o aluno propõe fazer uma monografia mais ligada as práticas escolares né. São tensões que... não é pra estar ali no andamento. (P9HISTF)

[...]Eles estão dimensionando um campo, é interessante ver isso porque você percebe que é um grupo que tá se consolidando e, justamente, como eu disse, criando os conceitos, utilizando conceitos, apropriando-se de conceito e aplicando a esse espaço, né, de construção e conhecimento. É... Não é uma questão assim,

não existia, passou a existir. Era... muita gente já fazia, mas era visto como um trabalhinho de pesquisa de... relacionados a Educação, né. (P11HISTF)

A carreira dos professores universitários possui grande ênfase na investigação. “Isto tem consequências importantes na produção científica e no investimento no estudo e investigação, mas também na estrutura interna e na distribuição do poder” (FORMOSINHO, 2009, p. 87). A área de ensino de História ainda é bastante recente se comparada com a trajetória da ciência “História”. Portanto, é possível entender que por ser hodierna e voltada para a Educação não possui a mesma legitimidade que as outras linhas possuem. Lembrando que utilizando as reflexões de Mendonça (2002), o próprio campo da Educação se profissionaliza antes mesmo de se institucionalizar como área de estudo e pesquisa na academia refletindo, portanto, no desprestígio e na exclusão sobre os estudos em Educação até os dias atuais.

Dentro da lógica do campo científico, acrescentamos ainda o currículo como objeto de disputa que interfere na formação inicial do professor em instituição de ensino superior.

[...] Não querendo debitar tudo na conta da pessoalidade, mas também não perdendo de vista, né? O lugar dessa pessoalidade, mas também tem muita tensão e tem muito conflito, né? Especialmente, na hora de decidir carga horária, né? De decidir quem é responsável por quem, né? De decidir no frigar dos ovos da carga horária, se isso informa um novo concurso pra professor ou não informa, né? Também tem esse caráter, que é o caráter das políticas institucionais e acadêmicas, que fazem com que por vezes, é... é... é... a preocupação com a qualidade da formação fique meio que... meio que assim, né? É... meio que subordinada a essas querelas e questões, que eu tô chamando de política institucional, né. (P14HISTM)

(...)Então, não sei se é por disputa de poder algumas pessoas acham que no mercado vão perder uma esfera de atuação, se é por vaidade, eu não sei, eu sei que a gente não consegue fechar quais são as disciplinas que vão compor o núcleo porque esbarra no Departamento de Educação. Não no Departamento em si (...), mas os professores, nós todos que fazemos parte do Departamento. (P5EDUF)

As falas expõem que há uma preocupação maior com o caráter individual/pessoal com relação a carga horária do que com a qualidade da formação. O currículo torna-se um objeto de disputa pessoal (não somente pessoal, pois os professores estão inseridos na lógica das lutas concorrenciais do campo científico) e de luta por espaço dentro da universidade, ao invés de pensá-lo como um projeto para a formação dos discentes. Assim, o modelo de currículo que permanece é constituído por cursos pouco relacionados entre si em que se espera dos estudantes

a realização da integração desses conteúdos. Proporciona-se aos futuros professores, em primeiro lugar, o conhecimento geral e específico e os conhecimentos didáticos/pedagógicos vêm a seguir.

As teorias baseadas no senso comum que circulam nos meios acadêmicos de formação inicial geralmente distinguem os conhecimentos teóricos dos práticos. Os primeiros compreendem os “conhecimentos disciplinares e culturais” (relativos ao saber a ser transmitido) e os “conhecimentos pedagógicos e didáticos” (que se referem à maneira de organizar as condições da aprendizagem e sua gestão). Já os conhecimentos práticos são o *savoir-faire* adquirido em sala de aula. Resta saber como se articulam teoria e prática. (PAQUAY ET AL, 2001, p. 13)

Eu sempre tive alguns, alguns problemas com a estrutura de formação do professor de História né, esse modelo 3 + 1, que a gente sempre teve, essa coisa de... é... privilegiar primeiro as disciplinas teóricas e deixar pra renegar no último momento as disciplinas práticas, onde a gente não consegue depois dialogar, você vai pro estágio e começa a fazer as disciplinas práticas depois, que são relativas a prática, a gente não consegue dialogar com questões da teoria que ficaram muito pra trás né, eu sempre me questioneei. (P5EDUF)

É como eu falei, eu vejo de forma muito precária. Eu assim, eu vejo um distanciamento muito grande entre as disciplinas de formação né e a prática.

(...)

(...) essa ponte é o aluno que faz sozinho né e eu acho que a grande defasagem tá aí, nesse, nesse modelo que tá sendo construído que né, cria uma hiato muito grande entre a teoria e a prática. (P4EDUM)

De acordo com Canário (2005, p. 128), o currículo não é compreendido pelas instituições de formação de professores como um projeto composto por uma coerência e unidade internas. Ao contrário, é compreendido por meio da concepção de que o todo é a soma das partes tornando-se um dos pontos críticos fundamentais da formação inicial de professores. Essa falta de coerência e unidade internas aparecem no currículo dos cursos pesquisados. Ao perguntar para uma entrevistada como ela percebia a inter-relação das disciplinas específicas com as de formação pedagógica no currículo, obtivemos a seguinte resposta:

[...] apesar do nosso curso de licenciatura ser diferenciado, mas que permanece com a compreensão de que a formação do professor de História está... se estabelece com a transmissão de um conteúdo de excelência e a instrumentalização deste conteúdo, através de disciplinas pedagógicas. Então, é... quem fica com a tarefa de fazer a síntese dessas duas coisas é o aluno, quando se torna professor e vai para a escola, e aí ele não consegue, é como se ele aprendesse as receitas de comidas muito gostosas de um lado, ele aprende a natureza daquele alimento, etc., etc., etc., e ele, por outro lado aprende a lidar com talheres desse lado, mas ele não aprende a fazer aquela comida. Então, ele fica com os conhecimentos aqui e

fica com os talheres aqui na mão. Agora, quem é que vai fazer a comida pra ele, não é? Então, e ele tá lá diante dos alunos querendo comida, os alunos tão lá batendo os pratinhos e ele fica apavorado, diz: “Ah! Aquilo que eu aprendi era teoria, não servia pra nada” ou então, “Não, vocês não querem aprender”, ué... é que a única coisa que ele sabe fazer é falar sobre aquelas gostosuras todas, não é, mas ele não tem condições de entender aquele ser que está ali diante dele e para tentar pensar: “Bom, o quê que interessa a vocês? De que maneira eu consigo aproximar vocês daquelas belezuras, daquelas gostosuras e de que maneira aquilo tudo pode ajudar vocês a serem pessoas mais legais para vocês mesmos?” não é, “pra vida de vocês, pra que vocês vão construir as suas vidas. (P7 HISTF)

Utilizando a metáfora de como aprender a fazer uma comida, a professora consegue expor (pedimos licença para adjetivar), de forma genial, a inexistência da relação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos com o cotidiano escolar. Afirma que, no curso de História (apesar de se referir ao curso da Faculdade de Formação de Professores, somos capazes de abranger a fala para uma concepção macro do que acontece nos cursos de licenciatura de forma geral) permanece a ideia de que as disciplinas de cunho pedagógico são responsáveis pela instrumentalização das disciplinas das áreas específicas. Como refletido anteriormente, as disciplinas pedagógicas muitas das vezes tornam-se tão eruditas quanto qualquer disciplina da área específica (que não é compreendida como também responsável pela formação do magistério para a educação básica) distanciando-se da prática escolar.

(...)Então, um discurso extremamente normativo, idealizador do aluno, do fazer do professor, etc., vai de alguma maneira alimentando uma descrença do estudante de História e de outros cursos sobre aquilo que ele poderia tirar proveito das disciplinas pedagógicas. Evidentemente que há exceções, tanto que a gente sempre tem uma parcela dos alunos dos cursos de História que acabam se encaminhando pra fazer mais disciplinas da Educação, pra fazer as suas monografias com professores da Educação, mas não é a maioria, é exceção da regra né. (P4HISTF)

De acordo com Formosinho (2009), os professores dos cursos de formação inicial podem apropriar-se do seu papel de formadores ou ignorarem “o contexto profissional e as dimensões profissionais no seu ensino” (p.108). O que geralmente ocorre é desconsiderar a função de formador, assim a transferibilidade dos conhecimentos é creditada exclusivamente para o aluno, futuro professor, quando vai para a sala de aula. O licenciando do curso de História possui o conhecimento teórico das concepções pedagógicas, da História e do Ensino de História, mas não sabe realizar o que Perrenoud (1993) conceitua de “transposição didática” e que na fala da entrevistada aparece na seguinte reflexão: “Bom, o quê que interessa a vocês? De que maneira eu consigo aproximar vocês daquelas belezuras, daquelas gostosuras e de que maneira aquilo tudo pode ajudar vocês a serem pessoas mais

legais para vocês mesmos?” não é, “pra vida de vocês, pra que vocês vão construir as suas vidas.”

A transposição didática dos saberes pelos professores está para além do domínio dos conhecimentos acadêmicos. Perrenoud (1993) afirma que nada é mais falacioso do que a permanência nas formações iniciais para a profissão docente da justaposição do domínio dos saberes acadêmicos (competência acadêmica) e do domínio da transmissão desses saberes (competência pedagógica), pois, “Ensinar é, antes de mais, *fabricar artesanalmente os saberes* tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (PERRENOUD, 1993, p. 25, grifo do autor).

Segundo o autor, a transposição depende da existência do real, do ambiente escolar, dos alunos. Quando a entrevistada, na fala acima, reflete o momento da chegada do recém-formado professor na escola com todo o conhecimento teórico, vê os alunos nas suas diferenças e não sabe o que fazer, nos remete ao distanciamento entre universidade e escola. Então, o licenciando critica a formação pela qual passou e/ou o comportamento dos alunos: “[...]a única coisa que ele sabe fazer é falar sobre aquelas gostosuras todas, não é, mas ele não tem condições de entender aquele ser que está ali diante dele”.

Isto significa que a sua formação não teve em conta as condições efectivas da prática, que lhe falámos de uma escola que não existe. Se só descobrir, nesse momento, que os alunos são pouco colaboradores, que as novas pedagogias são extremamente difíceis de gerir, que as famílias têm expectativas contraditórias, que os pais nem sempre entram no jogo, que dele se espera uma seleção razoável e não tanto uma avaliação formativa, então o professor terá todas as razões para dizer que a formação não lhe serviu para nada, que ele próprio têm de encontrar processos e artifícios para manter a ordem, para fazer os alunos trabalharem, para se conciliar com os pais ou para ser aceite pelos colegas (PERRENOUD, 1993, p. 100).

Perrenoud (1993) afirma ainda que não basta apenas expor os saberes para que eles sejam aprendidos, a escola submete os saberes a um conjunto de transformações para os tornar ensináveis:

- dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extra-escolar ao *curriculum* formal);
- dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do *curriculum* formal ao *curriculum* real);
- dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do *curriculum* real à aprendizagem efectiva dos alunos). (PERRENOUD, 1993, p. 25)

A universidade tem papel fundamental na formação inicial docente, mas pode se instituir como um obstáculo à transformação das práticas nas escolas, para além da formação pouco pragmática conceptualizada no currículo formal mencionado acima. Formosinho (2009, p.100, grifos do autor) utiliza a expressão *currículos de processos* para se referir à configuração da atividade interna das instituições de ensino superior nos modos de agir que reforçam a imagem naturalizada da escola que direcionam os comportamentos dos professores universitários, são eles: as *práticas curriculares* (dimensão oculta), compostas pelas práticas programáticas, de ensino e de avaliação e as *práticas organizadoras do ensino* (dimensão manifesta), constituída pelo tempo escolar, formato das aulas, agrupamento dos alunos e ao progresso escolar. Os docentes formadores confirmam a imagem do professor expositor e especialista de conteúdos fazendo com que os futuros professores da educação básica naturalizem esses métodos. O *currículo dos processos* é, portanto, uma dimensão decisiva da formação prática do futuro professor assim como o currículo formal pouco profissionalizante.

O curso de licenciatura na universidade não leva em consideração as crenças e representações trazidas pelos alunos a respeito do ensino. Segundo Tardif (2014), eles concluem a formação e permanecem com suas crenças que serão invocadas na prática profissional.

Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2014, p. 20)

Assim sendo, a universidade tem se mostrado incapaz de reconstruir a imagem do professor, de formar de maneira não negligenciada para o magistério escolar e também de se relacionar à escola por não a reconhecer como espaço de formação, para além da “aplicação”. Além disso, o currículo formal da universidade não permite reconhecer que o currículo real é construído pelo professor “que tem um grande poder de interpretação e de criação, que é o actor principal da transposição didáctica, que não pode deixar de aligeirar os programas” (PERRENOUD, 1993, p. 197).

Nos cursos de História pesquisados, percebemos algumas questões problematizadas de diferentes formas. No Maracanã, não há uma diferença

curricular entre licenciatura e bacharelado quando se trata das disciplinas específicas, isto é, as mesmas disciplinas de conteúdo específico cursadas pelos alunos do bacharelado são cursadas pelos alunos da licenciatura.

Então, é um currículo que me parece muito excessivo, que não fez as escolhas que marcassem a trajetória da licenciatura e bacharelado. Então, o que é a licenciatura e o bacharelado aqui na UERJ? É a mesma coisa, sendo que o bacharelado tem mais duas matérias oficiais, não há uma diferenciação formal, isso se reflete na relação dos professores com os alunos. Então, eu não vejo uma reflexão sobre as especificidades do que é formar professor. (P6HISTM)

Como é possível perceber na fala da professora, não há no Maracanã uma reflexão sobre “as especificidades do que é formar professor”. Quais saberes eles já possuem e quais devem possuir? Quem deve formá-los? Onde deve ocorrer essa formação? As questões relacionadas à licenciatura não são colocadas como pauta prioritária por ainda serem pensadas por alguns como algo menor, sendo reduzidas às discussões sobre carga horária, matérias específicas ou modismos relacionados a inserção de novos temas e/ou retirada deles:

-(...) assim, não houve ainda nenhuma conversa longa e profunda sobre o que é formar professores, eles sempre discutem as matérias de conteúdo, é como se as nossas fossem menores e menos importantes. Então, eu tenho reiteradamente pensado estágio no início do curso, que a gente conseguisse dividir a prática profissional, mas essas falas não repercutem assim.

- Hum rum.

- Então, eu não sei se nessa primeira versão da reforma²¹ vai haver um lugar importante para o ensino de História, é... não sei, realmente não sei.

- Hum rum.

- A gente fez algumas reuniões de área, mas não me parece um grande avanço em relação a Licenciatura não. (P6HISTM)

[...]Eu acho que você tem muita discussão sobre mudar o currículo, tá. Hã... Mas, mudar o currículo no sentido de modismos, né. Agora, a história da África.

- Hum rum.

- Tem que ser a história da América, tem que parar de estudar Europa, mas eu acho que você não tem, quer dizer, uma preocupação, claro, não tô dizendo que não seja importante, é lógico que é. Mas, eu acho que você, não é só isso que vai te levar a uma mudança do perfil do aluno ou a uma preocupação com o perfil do aluno e do ser professor. (P12HISTM)

Então, eu acho, que no debate, nas discussões da reforma curricular entre 2004 e

²²Os encontros para debater a Resolução CNE/CP nº2/2015 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, talvez, segundo a entrevistada, possa trazer um lugar importante para o ensino de História. Mais informações sobre a Resolução CNE/CP nº2/2015 nas páginas 60 a 63 desta pesquisa.

2006²², algo mudou. Mas, eu diria, que a despeito da boa intenção, né? Não tinha muita conversa prática, né? É... é... entre a formação do bacharel e a formação do professor. Eu vou até dizer e aí, é a minha opinião, [...], que o olhar mais carinhoso pras especificidades da formação do professor não existia fortemente.

- Hum rum.

- Né? Diria até, que em alguns aspectos... mas, isso vai variar de professor para professor e aí, a gente não... né? Não entra nessa seara, né? Mas, havia claramente aqueles, que achavam que a formação de professor era algo menor.

- Hum rum.

- Frente a formação do pesquisador e do bacharel, né? Tanto, que você, né? O 1º concurso específico dentro desse departamento de História aqui do IFCH para alguém que fosse atuar na área de ensino, metodologia de ensino e também, né? Nos estágios, é um concurso, que acontece em 2011. (P14HISTM)

(...) é que o nosso currículo é muito inchado. Eu digo que é um currículo que não quis abrir mão de nada e, portanto, é um currículo que compreende mesmo o processo formativo como acúmulo de conhecimento. Eu acho um currículo bastante defasado em relação às teorias do currículo, ele não tem um diálogo efetivo com a formação de professores, é... ele esconde um formato 3 + 1. (P6HISTM)

A partir dos trechos transcritos, é possível perceber que as discussões sobre mudanças no currículo da licenciatura em História no Maracanã ficaram localizadas no patamar das boas intenções. Evidência disso é a permanência de características do modelo “3 + 1” implementado no final da década de 1930: os estágios estão localizados dentro do currículo no final do curso. Permanece a ideia de formação como acúmulo de conhecimento erudito e que não dialoga com a escola. A formação tardia de um quadro de professores para atuar na área de ensino de História, apenas no ano de 2011, também demonstra o desinteresse pela temática relacionada a educação básica.

Diferentemente do currículo do curso de História do Maracanã, o currículo da FFP está mais orientado para uma formação profissional do professor. Desde o primeiro semestre, há disciplinas voltadas diretamente para a formação prática do docente, mesclando disciplinas de História, ensino de História e Educação. Há uma identidade já construída quanto ao compromisso com a formação de professores, pois antes de se tornar faculdade era um Centro de Capacitação de Professores do Estado do Rio de Janeiro em que havia uma articulação entre os cursos ofertados e as questões educacionais por meio da área de Educação. Assim, essa identidade foi sendo construída ao longo do tempo desde a implantação dessa unidade.

²³Entre os anos de 2004 e 2006 houve discussões sobre às Resoluções e Pareceres referentes aos anos de 2002 e 2006 que foram substituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015.

(...) Na FFP com essa marca de que as questões da formação docente, elas estão ali, como uma marca identitária clara, entende? (P14HISTM)

É... Na FFP, a gente tem uma proposta, que nem sempre funciona, mas, é uma proposta diferenciada do curso ser pari passu com a formação de professor, então, eles têm e eles sempre tiveram, não é nenhuma novidade pra nós, né, eu digo porque agora todo mundo faz isso, mas, a gente já faz isso há mais tempo do que o geral né. A gente desde o primeiro semestre, eles têm disciplina de Educação, né. (P11HISTF)

(...)Pude também, aí nesse caso, foi confirmar, não foi visualizar, o quanto, pelas especificidades da FFP, se já tinha... se tinha propostas de formação de professores inicial e continuada é... envolvendo grupos e pessoas da FFP, muito bem estruturados, né? E aí, né? Independente do PIBID, o PIBID permitiu dar visibilidade e permitiu fomento.

- Hum rum.

- E permitiu bolsa, mas, eu diria, que muitos ali da FFP tavam via PIBID, dando uma dimensão maior pra coisas que eles já faziam. (P14HISTM)

Essa marca identitária clara de formar professores na Uerj de São Gonçalo facilita, embora não sem disputas, o diálogo com os cursos sobre as questões educacionais. As disputas localizam-se no campo do currículo, por exemplo, quando há que se inserir nova carga horária para as disciplinas pedagógicas dentro do currículo do curso específico: haverá a retirada de disciplinas específicas ou apenas acrescentará mais disciplina tornando o curso mais extenso? Quem será o responsável pela nova disciplina? Abrirá concurso?

(...) eu vejo que os outros professores, até querem ouvir as posições do DEDU, porque é o DEDU, Departamento de Educação que pode um pouco mais contribuir com isso, mas, tem sim as suas disputas políticas. O currículo tá montado e é assim que tem que ser e cada currículo, cada disciplina é um professor, é um concurso que foi feito, é um professor que se forma, né, e ele tem o seu material, as suas questões, as suas pesquisas, ele não vai abrir mão disso pra colocar novas discussões, ele foi formado naquilo, ele traz as leituras e as práticas da sua formação, tá. Romper com essas gavetas acadêmicas é muito difícil (...). (P3EDUF)

(...) Aqui na FFP há uma conjugação, há um pressuposto de que o... as questões da Educação são relevantes e tem que ser discutidas, né. Eu vejo inclusive os outros professores, quando a gente tá nas comissões de reformulação curricular, eu vejo que os outros professores respeitam a posição do DEDU, né (...). (P3EDUF)

O Departamento de Educação tem uma posição central nos Institutos Específicos com relação às disciplinas pedagógicas, a primazia dos horários das disciplinas no currículo, por exemplo, é da Educação. Há, portanto, uma relação entre o Departamento de Educação e os Institutos Específicos que não ocorre no Maracanã em que os cursos são absolutamente independentes.

Outra característica peculiar da FFP é a existência do módulo pedagógico estruturado por meio de decisões conjuntas entre os cursos de graduação. É composto pelas disciplinas pedagógicas que integram o currículo das licenciaturas e é também espaço de discussões e reflexões sobre a formação dos futuros professores.

(...) e, quando eu entrei aqui, me foi falado muito sobre esse módulo pedagógico tá, o tempo todo, já na nossa palestra de introdução, da nossa recepção de professores novos, esse histórico da FFP tá, de vinte anos, da especificidade de formar professores, das dificuldades do início do curso tá, desse modelo curricular inovador, dessa parceria da universidade com as escolas, desses muitos projetos de extensão que o DEDU tinha, então, desde o primeiro dia que eu entrei, eu já me vi voltada pra reconhecer um pouco essa importância e poder contribuir com a importância do módulo pedagógico. (P3EDUF)

A proposta do módulo pedagógico é dialogar e aproximar as questões discutidas nos Institutos Específicos com as questões da Educação. Os seis coordenadores dos cursos de graduação se reúnem (Letras, História, Pedagogia, Matemática, Biologia, Geografia) regularmente para tomar decisões coletivas a respeito da formação dos alunos, futuros professores, sejam elas acadêmicas, técnicas, operacionais ou burocráticas. Cada curso traz suas demandas que são dialogadas com a Educação que posteriormente se reúne com seus pares e traz propostas a serem discutidas e implementadas, quando possível. É também uma maneira de desconstruir os preconceitos existentes quanto às disciplinas pedagógicas. Não há uma resistência direta com relação a essas reuniões e diálogos.

(...) a essência do módulo pedagógico que é criar, pra fazer essa discussão e essa parceria cotidianamente com as disciplinas, com os cursos de... os outros cursos de formação, com os cursos da licenciatura, a gente não tá fazendo, a gente tá numa discussão somente da Resolução, mas sei que a função do módulo pedagógico é esse.

- Sim.

- É de estar fazendo um diálogo entre (...) maior, estar pensando, estar vendo quais são os problemas que tá se enfrentando entre os curri... entre o... a formação das áreas específicas e a formação pedagógica junto. (P5EDUF)

(...) a gente achou que a gente ia contribuir um pouquinho até pra que essa dimensão do módulo pedagógico, esses preconceitos pudessem ser um pouco minimizados (...) (P5EDUF)

(...) Então, foi uma demanda deles e uma demanda que eu vejo justíssima, eles não têm essa discussão implantada e isso é necessário na formação dos professores e aí foi muito interessante porque as disciplinas, a necessidade por parte dos cursos de licenciatura, nós, enquanto módulo, também óbvio que trabalhamos sozinhas, né e depois, a gente viu que estruturou e leva pra reuniões dos coordenadores, os

coordenadores também tem outras demandas e aí a gente tem que retornar para o Departamento de Educação com as demandas (...) (P5EDUF)

Mesmo com um currículo diferenciado na FFP em que há uma preocupação maior quanto à formação do professor, não sendo um “disfarce” do modelo 3+1, ainda há aspectos a serem repensados:

(...)Então, nós não conseguimos, com o que produzimos aqui e eu entendo que o nosso currículo é inovador tá, eu acho que o nosso currículo, ele não é um disfarce pro 3+1, como a gente vê que há outros currículos, que são disfarce.

- Hum rum.

- Tá. Mas, nós não conseguimos mexer no cerne da questão. Na minha compreensão, o cerne da questão está na permanência das disciplinas chamadas de conteúdo específico, tais como são, como se elas fossem, continuassem a ser o que... que existe de importante no curso. Eu não quero retirar a importância dessas disciplinas, mas me parece que nós não conseguimos dar um salto pra que elas sejam instrumento.

- Hum rum.

- Em direção a formação do pensamento histórico do aluno. Elas continuam formando bem o historiador, mas me parece que elas com o que mais nós oferecemos, ainda não estão sendo capazes de formar um bom professor de história. (P7HISTF)

Muda-se o currículo, mas não se transforma o propósito do curso. Perdura a concepção conteudista e bacharelesca da formação quanto às disciplinas específicas.

Mas, eu também acho, quer dizer, que além disso, você tem que se preocupar com essas disciplinas que são oferecidas, são no ensino de história, prática de ensino, laboratórios, que realmente sejam coisas adequadas ao aluno para essa sua experiência de docência né. (...)

Então, quer dizer, não é só você criar essas disciplinas que tendem a uma modernização no sentido é... de melhorar né esse, essa formação do professor, mas, que realmente tenha uma ementa, um currículo adequado a isso. (P12HISTM)

Percebe-se que a reforma curricular é apenas formalidade, embora acreditemos que ela impõe um espaço obrigatório de discussão e reflexão sobre a licenciatura. Concordando com Candau (1988), não será o currículo a mudar o embrião da problemática da licenciatura, mas sim a dinâmica universitária.

(...) E, apesar dos sucessivos currículos e “modelos”, os problemas continuam fundamentalmente os mesmos. Este fato está a indicar que não é esta a via que deve ser privilegiada. Pelo contrário, é necessário não tomá-la como ponto de partida e superar a tendência ao formalismo. É possível que se chegue a uma nova proposta curricular, mas esta deve ser concebida como parte de um processo e como o produto de uma nova práxis construída na dinâmica universitária. (CANDAU, 1988, p. 318-319).

Nos dois cursos de História dos diferentes campi prevalece a desarticulação entre as componentes de formação, a falta de pertinência da formação do magistério na maior parte das disciplinas do currículo e também a naturalização da representação escolar e do professor no funcionamento interno da organização e nos modos de regulação (currículo de processos).

A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuam com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão. (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Nesta seção, quando problematizamos o campo científico como lugar de disputas, logo questionamos se há relações de poder e hierarquização entre a Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo) e o Maracanã (Rio de Janeiro). Inicialmente, pensamos que pelo fato de a Uerj de São Gonçalo formar apenas professores, ou seja, só possuir cursos de licenciatura, teria um status acadêmico menor se comparado ao Maracanã. Mas, não foi isso que a pesquisa de campo nos revelou. Por meio das entrevistas e conversas, concluímos que não há uma disputa hegemônica explicitada pelos professores de ambos os campi no sentido de superioridade/inferioridade acadêmica. Se houver uma ideia de primazia entre um campus e outro está relacionada tanto a questão da localização espacial/geográfica, pois o município de São Gonçalo é conhecido pela pobreza e violência, quanto pelo público ingressante, já que há uma diferença de pontuação no ENEM (menor/maior) para a entrada nos cursos.

A palavra chave que apareceu repetidamente quando perguntamos sobre a relação entre a FFP e o Maracanã no tocante a busca por debates, eventos ou encontros entre os cursos de História desses diferentes campi, foi: autonomia. São duas faculdades distintas dentro de uma mesma universidade. Seja do Departamento/Faculdade de Educação ou dos cursos de História prevalece a ideia de que cada campus possui sua soberania, embora afirmem que o Maracanã é o centro de resolução das questões burocráticas. Não há como mensurar a ideia de autonomia por meio dessa pesquisa, pois tanto pode ser uma autonomia forjada, conquistada ou imaginada. Reconhecem que há um distanciamento e uma falta de diálogo entre os campi e quando há uma articulação ocorre no âmbito pessoal e não institucional.

Então é pessoal, não é institucional, eu não conheço nenhum tipo de atividade que se preocupe em unir a gente com o pessoal do São Gonçalo (...). (P2EDUM)

As lutas por espaços de poder aparecem na fala dos professores por diversas vezes e acreditamos ser um fator da permanência das estruturas tradicionais da formação inicial dos professores. Reconhecer a existência de interesses próprios e objetos de disputas como parte do jogo da formação é refletir estratégias de superação para um objetivo de maior alcance.

6. Considerações Finais: “Quando é que você vai tirar essa sua mancha no currículo de continuar dando aula no ensino... na Educação Básica, né.”

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

(TARDIF, 2014, p. 39)

No capítulo 5, refletimos sobre as questões que ainda permanecem na essência dos cursos de licenciatura por meio da fala dos professores universitários. Acrescentamos alguns novos aspectos que emergiram das entrevistas, diante das mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram nos anos 2000, e que também influenciaram nos cursos superiores de formação para o magistério escolar. Assim, na seção 5.2 problematizamos o conceito de academização proposto por Formosinho (2009) trazendo algumas questões que o processo de formação docente na universidade trouxe, como: a relação teoria e prática; conteúdo específico e conteúdo pedagógico; pós-graduação e graduação; bacharelado e licenciatura; área de Educação e Institutos Específicos; e universidade e escola; além de trabalharmos com as ideias de Tardif (2014) sobre os saberes e as competências profissionais dos professores que são desvalorizados pela academia. Já na seção 5.3, refletimos sobre a profissionalização docente, através dos conceitos de Perrenoud (1993) e Nóvoa (1999) (2001) (2014) e também sobre a crise de identidade dos professores (“mal-estar docente”), por meio dos trabalhos de Dubar (2009) e Canário (2005) principalmente, relacionando com as questões contemporâneas do argumento da incompetência e do mercado da formação docente. Por fim, na seção 5.4, problematizamos a universidade como espaço de lutas concorrenciais, por intermédio dos conceitos de Bourdieu (1983a) (1983b) (2004) sobre campo científico, e o currículo como objeto de disputas de poder trazendo a Uerj do Maracanã e de São Gonçalo como sujeitos dessas questões. Neste espaço, traremos as conclusões (parciais ou provisórias, pois reconhecemos os limites de tempo, número de participantes, entre outros aspectos desta pesquisa, e também por ser uma temática que está em constante reflexão) que fundamentam e dão sentido a este trabalho.

Como explicitado em momento anterior, foram quatorze professores universitários entrevistados, entre eles cinco da Faculdade/Departamento de Educação e nove dos cursos de História dos campi Maracanã e São Gonçalo. Para compreendermos a proximidade ou o distanciamento dos entrevistados quanto às questões da Educação (formação do professor, cotidiano escolar, articulação dos conteúdos, ensino-aprendizagem, etc.) utilizamos três conceitos especificados na tabela abaixo:

Tabela 5 - Professores universitários e às questões de educação

MUITO SENSÍVEL	SENSÍVEL	NADA SENSÍVEL
<ul style="list-style-type: none"> → Importância dada às disciplinas pedagógicas; → Valorização das disciplinas de ensino “de” e os estágios; → Exemplos reais de articulação do conteúdo da academia com o da escola; → Não se refere apenas ao outro como responsável pelas questões da formação do professor; → Entende o professor como um especialista/profissional e menciona isso; 	<ul style="list-style-type: none"> → Não dá a devida importância às disciplinas pedagógicas, mas reconhece seu papel na formação; → Não valoriza fortemente as disciplinas de ensino “de” e os estágios, mas não ignora sua importância na formação; → Não tem claramente estratégias de articulação entre o conteúdo da universidade com o da escola, embora reconheça a importância desse vínculo; → Não se compreende fortemente como responsável pela formação do professor da educação básica; → Não menciona o professor como especialista; 	<ul style="list-style-type: none"> → Não soube responder às questões diretamente relacionadas à formação para o magistério da educação básica.

É importante ressaltar que nem todos os aspectos acima mencionados aparecem em um mesmo entrevistado, mas todos eles possuem alguma dessas características manifestada. Buscamos trazer uma análise e descrição de forma abrangente dos pontos principais que pudessem interferir na formação inicial dos professores. Assim, concluímos que, com relação a formação dos formadores, de todos os entrevistados, apenas dois não possuíam a licenciatura como modalidade de formação. Possuir ou não a licenciatura não foi um fator determinante para que o professor fosse sensível às questões da Educação. Havia professor sem licenciatura e, inclusive, formado em curso que não possuía essa habilitação, mas

que por meio da experiência na educação básica tornou-se muito sensível aos aspectos educacionais. A licenciatura, portanto, não tem sido fundamental para despertar o interesse pela profissão ou pelas questões educacionais.

A escolha pelo magistério como profissão inicial também não interferiu no empenho pela temática. Havia professores que se identificaram com o magistério desde a infância/juventude e não eram muito sensíveis e outros que despertaram o interesse por meio do incentivo de terceiros e se tornaram referência na área.

A pesquisa de campo nos revelou que a *experiência na educação básica* (grifo nosso) foi o fator que interferiu diretamente na sensibilidade dos professores. Todos que possuíam essa bagagem profissional eram muito sensíveis ou sensíveis quanto aos aspectos educacionais e a formação para o magistério. O segundo fator que entrevistei na sensibilidade dos professores foi atuar em linha de pesquisa relacionada a Educação e/ou em Ensino “de”. O terceiro foi a pós-graduação em Educação (mestrado e/ou doutorado). Todos os professores que possuíam experiência na educação básica tinham uma noção das questões desta pesquisa ao serem entrevistados. Os outros fatores aumentavam a sensibilidade e a preocupação quanto à formação do magistério e às questões da Educação de forma geral.

Ao entrevistar uma professora com experiência na educação básica, apesar de não possuir licenciatura e não ter pós-graduação na área da Educação, mas pesquisava a relação ensino/aprendizagem e um professor sem nenhuma experiência na educação básica, sem pesquisa na temática e sem pós-graduação na área de Educação é possível perceber as diferentes percepções.

- *Eu não tenho essa experiência, Flávia, de dar aula pra...*
- *Educação básica.*
- *Pra menino, entendeu?*
- *Hum rum.*
- *Não tenho essa experiência. Então, é... não saberia te responder. (P13HISTF)*

(...) nisso a minha formação me ajudou muito né, o fato de eu ter buscado na escola, de eu ter trabalhado com psicologia escolar, então me ajudou muito também a ressignificar a própria teórica né, a própria teoria que é a Psicologia da Educação.

- *Então você acha que sua passagem pela escola foi fundamental.*
- *Fundamental.*
- *Pra que você pudesse ter esse conhecimento.*
- *Sim. Porque caso contrário, acho que ficaria presa a teoria, sem poder ter recursos pra trabalhar, fazer essa ponte pro meu aluno né. (P4EDUM)*

Na primeira fala, o professor P13HISTF foi perguntado sobre como pensa a utilização de estratégias para aproximar o conteúdo do ensino superior com o que vai ser ensinado na escola. A resposta foi bem simples e direta: por não ter experiência não sabia responder. Já a fala da professora P4EDUM está relacionada ao planejamento executado para as suas aulas. Há uma preocupação em tornar a aprendizagem um instrumento para a prática profissional e esse pensamento se deve à experiência da professora na educação básica.

Dos quatorze professores, oito foram considerados muito sensíveis demonstrando durante a entrevista as características mencionadas na tabela 5. Dentre eles estão professores do curso de História e da área de Educação tanto do Maracanã quanto de São Gonçalo. Assim, não foi o curso de formação inicial ou o local de trabalho dos formadores que se tornou o diferencial quanto à preocupação com a formação do magistério, mas sim a experiência na educação básica. Além disso, sete delas possuíam pesquisa relacionada à educação ou ensino/aprendizagem e a única que não possuía pesquisa nessa linha trabalhava diretamente em programa ou projeto de extensão relacionado ao tema Educação/Formação/Ensino. O discurso delas citado durante todo o trabalho está sempre voltado para uma valorização da licenciatura e do professor em diversos aspectos. Há um nítido entendimento das lacunas, disputas e permanências dentro do curso, assim como desejos de melhorias e propostas de soluções.

As hipóteses que sustentamos por meio dos dados coletados são: para que haja uma mudança inicial na licenciatura, entendemos que deve haver uma cultura arraigada da valorização da formação docente na universidade e isso terá mais possibilidade de ocorrer se os professores formadores tiverem uma experiência na educação básica aliada à pesquisa em educação ou ensino. Além disso, é complementar, mas não fundamental, uma pós-graduação na área de Educação ou uma permanência em programas/projetos de extensão ou atuação na educação básica.

Consideramos que as transformações almejadas desde muito serão possíveis de acontecer se houver uma real sensibilidade com relação as questões da educação e do ensino na universidade. Daí, portanto, a articulação entre teoria e prática, relação entre disciplinas específicas e pedagógicas, valorização da licenciatura e de pesquisas relacionadas à educação e ao ensino, interdisciplinaridade, aproximação entre universidade e escola estão aliadas a essa sensibilização ou ficará no discurso

do desejo de mudança. Assim, para que transformações ou reformas venham acontecer na universidade é preciso um “docente universitário de novo tipo”:

(...) o professor precisa ter aprendido na Universidade este conhecimento prático, técnico, que não prescinde do saber científico, abstrato, mas o completa. Isto exigirá modificações de conteúdo na formação do licenciado e implicará modificações inclusive na interface pesquisa-ensino; nos cursos de Licenciatura, necessitará talvez de um docente universitário de novo tipo. É um desafio, mas, sem estas transformações, serão ineficazes quaisquer alterações didático-pedagógicas. (MENEZES, 1987, p. 121)

Acreditamos que a experiência do professor universitário na educação básica é cerne para as mudanças tão almeçadas nas licenciaturas. Não pensamos que isso seja um aspecto entre tantos outros referentes à problemática da formação inicial do magistério escolar, mas sim o “nú” da questão. Como afirmamos anteriormente, a valorização do docente da educação básica pela universidade seria uma das formas de melhorar a imagem social do professor e para isso, o formador de formadores deve ter uma experiência na educação básica para que se torne sensível a essas questões. Nas falas abaixo é possível perceber que aspectos há muito debatidos quanto aos cursos de licenciatura no Brasil são solucionados ou refletidos coerentemente pelos formadores com experiência na educação básica:

Essa experiência da... na educação básica, ele dá aula numa outra qualidade, num outro diapasão, seja pela preocupação didática, que vai tá presente ali, né? Porque vai dar aula pra um sexto ano. (P14HISTM)

(...) a gente parte da prática vai pra teoria e volta pra prática, se o professor não tem experiência ou o aluno em formação não tem experiência, de onde ele parte? Ele não tem a busca dessa prática, como questões que podem mobilizá-lo pra ir se formando cada vez mais, né. (P5EDUF)

Né, a mesma coisa, vamos supor que eu tenha que pegar uma disciplina com o meu colega da Psicanálise, a experiência que eu tenho em Psicanálise é uma experiência de curiosidade pessoal, eu nunca passei por um “set” em psicanalítico, então, se alguém me traz um caso que eu tenha que analisar dentro desse contexto, eu não vou conseguir ou vai ser uma observação recortada porque a minha experiência não me ajuda a pensar de uma forma mais ampla a partir daquele modelo que o aluno tá trazendo. Por isso, que eu acho, que a formação do professor, a experiência que ele tem, é fundamental pra disciplina que ele vai ensinar né. (P4EDUM)

A experiência na educação básica é fator fundamental para essas professoras universitárias, pois contribui para um melhor aprendizado dos alunos. É a partir dessa bagagem profissional que elas tornam suas aulas mais condizentes com a formação profissional do licenciando. Antes de pensar em alterar a licenciatura é

razoável pensar em mudanças na formação do formador e na estrutura de seleção desses profissionais, como pode ser observado na fala das entrevistadas abaixo:

(...) professores que entram pras universidades, que são professores que tem o seguinte perfil: fizeram a sua graduação, uma bolsa de iniciação científica, aquele tema vai, vão terminar, vão entrar pro mestrado com o mesmo tema, do mestrado vão entrar pro doutorado, aprofundando mais ainda o tema e depois vão pra um pós-doutorado e vão esperar um concurso. Então, eu acho que esse professor, quer dizer, ele às vezes tem uma série de lacunas, primeiro que ele é um grande especialista no tema da sua pesquisa, ele não tem às vezes, uma visão do todo, isso aí a gente sente, quando você tá participando das bancas de concurso pra entrar os professores e segundo, é... isso aí é uma reclamação que vários alunos apresentam e eu acho que o professor, quer dizer, ele não tem uma didática pra ser professor porque ele nunca deu aula né. Então, ele entra é... na sala de aula, sem nunca ter dado aula. (P12HISTM)

Perrenoud (1993) afirma que alguns professores das ciências humanas não possuem nenhuma experiência pessoal de ensino numa sala de aula e outros há muito tempo deixaram de dar aulas vivendo de recordações antigas, ignorando que a escola mudou. Esse perfil de professor que carrega apenas uma bagagem acadêmica é aquele que, muitas das vezes, fará parte do quadro de docentes que irá atuar na licenciatura. Como afirmado pela professora P12HISTM, a ausência de experiência profissional prática em sala de aula gera problemas como a inexistência de uma didática para o ensino, a falta de conhecimento de maneira abrangente sobre a disciplina específica, além da omissão quanto às questões de formação do magistério e da educação. Selecionar docentes universitários com esse perfil para exercer a função de formador de formadores é perpetuar os problemas existentes nas licenciaturas. Perrenoud (1993, p. 201) reflete: “(...) como sonhar em profissionalizar os docentes sem a profissionalização dos seus formadores?” Mudar a estrutura de contratação desse profissional é fundamental para uma real transformação dos cursos de formação inicial para o magistério da educação básica.

(...)Mas o que eu tenho convicção é que, por exemplo, se um concurso, ou seja, mas o concurso requer isso porque o curso é estruturado assim, se um concurso não requer que o seu professor tenha licenciatura, ele pode estar contratando alguém que repudia formação do professor, ele pode estar contratando alguém que tenha a maior sensibilidade com a questão do ensino, (...)

(...)

*Não é, ou que tivesse produção em ensino, ou seja, o concurso não exigiu que ele tivesse nenhum link com a questão de ensino. Então, como esse concurso espera que, necessariamente, como essa instituição espera, que necessariamente após, ele vai atuar na sala de aula falando bem do ensino, falando bem da escola, falando bem do aluno, só se for por um santo muito forte, não é, da questão do ensino, né. (...)*Então, a questão é estrutural. Então, o curso precisa mudar e mudando o curso,

necessariamente, vai mudar o perfil do professor que vai ser admitido nesse curso, isso não é uma mudança rápida (...). (P7HIST)

(...) a grande questão que a gente coloca, a gente tá tentando mudar a cara do concurso é, a gente quer doutores sim, mas doutores que pensem ensino de história.

- Hum rum.

- Que dialoguem pelo menos com isso, que pesquisem que seria melhor, sobre isso e é difícil, é muito difícil a gente encontrar doutores que dialoguem, que pesquisem ensino de história, ainda é muito difícil. (P8HISTM)

Acreditamos que possuir experiência na educação básica e pesquisar em educação/ensino são condições primordiais para ministrar na licenciatura, pois contribui para pensar às questões da formação do professor e do pesquisador de forma mais igualitária, além de colaborar com a valorização do magistério escolar, da imagem social do professor, dos saberes e competências docente diante da legitimidade da academia e dos professores acadêmicos na sociedade rompendo com o pensamento, que dá título à esta seção, de que a educação básica é algo inferior comparada à universidade:

- Né, como eu escutei várias vezes, alguns tempos atrás, muita gente não sabe que eu fui, agora sabe, porque muitos que tão entrando aí, foram meus alunos aqui na UERJ, mas, tinham dois professores aqui mais velhos, um pouco mais velho do que eu que dizia, eu ainda dava aula ou no Pedro II, sei lá o quê, “Quando é que você vai tirar essa sua mancha no currículo de continuar dando aula no ensino...”.

- Educação básica.

- Na educação básica né. Então, você sente né.

- Hum rum.

- E eu acho que eu enfrentei é... um determinado mom... quer dizer, durante um determinado tempo, eu enfrentei uma reação dentro do meu próprio departamento porque eu dava aula na educação básica. (P12HISTM)

De acordo com Canário (2005), a escola é o espaço onde os professores aprendem o essencial da sua profissão, pois esta aprendizagem ocorre a partir do processo de socialização profissional. Um profissional qualificado não é sinônimo de um profissional competente²³, e um profissional competente não é sinônimo de um profissional formalmente qualificado. A competência está associada ao conhecimento produzido no próprio contexto, não sendo, portanto, passível de ser

²⁴De acordo com Canário (2005, p. 137), “O fato de as competências profissionais serem produzidas em contexto de trabalho confere-lhes um caráter *contingente*, elas correspondem não a um “dado”, mas, sim, a um “construído”, o que explica que a qualidade de ser competente não corresponda a um atributo individual e com caráter absoluto (a competência de um indivíduo varia no tempo e nos contextos)”. Assim, as competências profissionais emergem do contexto e não são imanentes ao indivíduo.

acumulado. Já a qualificação é suscetível à acumulação (p. 65). Nesse sentido, um professor da universidade que não vivencia a experiência na escola não é capaz de mobilizar os saberes relativos às competências do magistério da educação básica, já que não é um conhecimento cumulativo, mas produzido no contexto do trabalho, na ação do exercício profissional. Por não possuir esses saberes *emergentes* (CANÁRIO, 2005, grifo nosso) dos contextos de desempenho profissional está distante do caráter fundamental da docência, então distante de ser um formador competente, embora qualificado. É essa vivência profissional no campo da prática educacional que permite a consolidação de um determinado conhecimento profissional.

Quando falamos em competência, não nos referimos a ideia advinda do mundo empresarial que propõe a racionalização do trabalho, ou seja, de desconsiderar os aspectos humanos e subjetivos envolvidos. Ao contrário, buscamos valorizar a subjetividade que emerge no plano da execução prática que é única e insubstituível. É dessa competência, do conhecimento que se manifesta na ação, que nos referimos. As escolas devem ser entendidas como lugares de aprendizagem e não apenas como lugares de aplicação tanto para o professor da universidade como pelo professor em formação. São essas singularidades referidas por Canário (2005) que pensamos ser de fundamental importância serem inseridas no ideário da formação inicial docente.

Nesse sentido, nos apropriando das palavras de Formosinho (2009, p. 86), “[...] o ensino superior pode contribuir também para promover a profissão e não apenas os profissionais, melhorar as escolas e não apenas os professores”. É esse imbricamento entre dimensão coletiva e individual produzidos no estabelecimento de ensino que dever ser essencialmente considerado, pois “é nas escolas que os professores aprendem o essencial da sua profissão” (p. 66). Se o formador não possui experiência na escola não terá o conhecimento dessa essência da profissão e, portanto, deixará lacunas na formação do licenciando que vão desde a falta de relação entre teoria e prática, a articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas, a desvalorização do magistério escolar, a falta de interesse por pesquisa relacionada ao ensino e a aprendizagem, entre outras questões.

A relação formação e trabalho, de acordo com Canário (2005), passa por um movimento duplo; “por um lado, a mobilização de saberes teóricos para a ação e, por outro, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial (p.

71).” Assim, a partir da vivência desse movimento pelo formador seria possível uma maior preocupação ou sensibilização com a importância da escola, não apenas no discurso.

Como refletido anteriormente, admitimos que a experiência na educação básica pelo professor universitário traz atitudes positivas como: a valorização da imagem social do professor, um maior estreitamento com a escola e talvez um maior interesse de pesquisa por questões relacionadas ao ensino, aprendizagem, currículo, avaliação, formação. A experiência profissional do docente pode despertar um olhar de troca e partilha com a escola. Além disso, levamos em conta a experiência relativa ao trabalho de professor com suas rotinas, tensões e dilemas. A experiência profissional e pessoal é considerada parte da formação e do saber profissional não se limitando a ideia do professor como um transmissor de conhecimento.

[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, 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. (TARDIF, 2014, p. 241)

Tardif (2014) afirma que os saberes dos professores se fundamentam, em parte, por meio da sua experiência na profissão e em suas próprias habilidades e competências individuais. É esse saber-fazer que também deve estar presente nos cursos de licenciatura. A subjetividade do conhecimento dos professores da educação básica deve complementar a formação do futuro professor. Esse conhecimento elaborado por *atores competentes e sujeitos ativos* (grifo nosso) oriundo de saberes específicos produzido em espaço de aplicação e produção de teoria sobre o ofício do professor. Daí a experiência na educação básica ser cerne da questão das mudanças para os cursos de licenciatura para além de políticas públicas.

Não é que a universidade seja incapaz de formar bem os professores para a educação básica, ao contrário, há um suporte teórico-científico insubstituível, o que ocorre é o negligenciamento dessa formação por ser considerada algo menor. Então,

questões como academização da formação inicial, a crise de identidade dos professores juntamente com o argumento da incompetência e o mercado da formação docente somado às lutas concorrenciais dentro da universidade tornam-se ausentes de debates e continuam a acometer a formação inicial do magistério escolar. Dizer que a universidade forma mal professores favorece uma política mercadológica da formação docente. Admitir que a formação é negligenciada é reconhecer as falhas e propor mudanças, soluções e alternativas.

Universidade e escola fazem parte de um mesmo jogo: a formação docente em prol da educação brasileira. Saberes experienciais e saberes científicos (pedagógicos e disciplinares) não se encontram em posições de hierarquia já que são igualmente fundamentais para uma formação satisfatória e podem ser produzidos em ambos espaços e por um e outro sujeitos. Os olhares de troca e não de absorção de uma cultura sob a outra devem ser permanentes e sintonizados em torno de um objetivo comum que ultrapassa os muros físicos e intelectuais das instituições em questão. A universidade com a responsabilidade de dar a formação inicial dos professores deve:

(...) dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas. (IMBERNÓN, 2011, p.63)

Canário (2005) propõe um projeto de formação de professores que seja capaz de fundamentar e dar sentido à construção desse projeto, ou seja, que possua a capacidade de “dizer o que se faz” e “justificar o que faz” (p. 127). Na fala dos professores universitários é perceptível a dificuldade em explicitar a finalidade formativa. Sugere projetos curriculares de formação com base fundamentada; escolas como lugares de aprendizagem e não meros espaços de aplicação e que estejam presentes em todo o percurso formativo, e não apenas na etapa final:

Só assim será possível estabelecer um relacionamento entre o contexto de trabalho que favoreça um processo de dupla mobilização: mobilizar, para o investimento na

acção, os saberes teóricos e formalizar (investindo no trabalho teórico) os saberes adquiridos por via experiencial. (CANÁRIO, 2005, p. 128-129).

De acordo com Imbernón (2016, p. 163) as necessidades de formação devem ser sentidas para que, a partir daí, seja planejada a formação, “conhecer o que o professorado pensa, suas necessidades sentidas e expressas”. E para isso, o professor da educação básica deve participar como sujeito de formação. O professor não é um mero executor de tarefas pré-programadas, ao contrário, deve ser um crítico dessas orientações. Concordamos com Tardif (2014) ao afirmar que é estranho professores de profissão não terem o direito de opinar sobre a sua própria formação profissional já que os considera como sujeitos do conhecimento.

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2014, p. 240)

Não propomos a redução do problema da formação de professores para a educação básica no âmbito da universidade e mais especificamente, nos professores universitários. Assim como Candau (2014), acreditamos em uma perspectiva multidimensional dessa formação, ou seja, que engloba a dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão político-social. Mas, é exatamente por acreditar nesse aspecto multidimensional da formação e da educação que propomos um novo perfil dos profissionais da universidade nas licenciaturas. É um passo para construir-se não um novo rumo, um caminho diferente do qual nos encontramos há décadas. Todos os professores universitários dos Institutos Básicos e dos cursos de Educação são responsáveis pela formação do licenciando, somente assim é possível romper com a formação dos professores de forma fragmentada em curso que “se estrutura e se baseia no “que ensinar” (disciplinas de conteúdo) e no “como ensinar” (disciplinas pedagógicas), reforçando a ideia do professor como transmissor” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 134).

A identificação de finalidades e metas na formação inicial dos professores é primordial. Compreender o tipo de professor que se está formando e para qual contexto contribuirá é de fundamental importância. A formação, segundo Imbernón (2011), não pode ser mais vista como o domínio apenas das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas como um momento que leva em consideração o sistema relacional, a experiência pessoal e profissional, as motivações, o meio de trabalho.

As diversas reformas políticas parecem contribuir para uma renovação de pensamentos, mentalidades, práticas e atitudes dentro dos cursos da universidade. Trazem momentos de reflexão, embora não sejam o fator decisório para as reais transformações. Áreas de ensino que anteriormente inexistiam como campo de atuação surgem para trazer novas ideias e concepções sobre ensino e educação. Para além de inovar, a mudança na universidade deve começar pela formação dos formadores. Os “conceitos arraigados e hábitos perpetuados” (GATTI, 2013;2014) só serão modificados com uma nova forma de compreender a licenciatura e isso depende também do olhar com o qual o professor universitário se compreende como sujeito fortemente responsável pela formação do professor para a educação básica. E essa percepção está relacionada às vivências e ao conhecimento desenvolvido por esses formadores. Para além de uma mudança política educacional nacional, pensamos em uma urgente transformação na política institucional.

No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações. (GATTI, 2013-2014, p. 36)

Nesse sentido, todos os professores das licenciaturas são responsáveis pela formação docente. Segundo Formosinho (2009), parte da formação prática do futuro professor ocorreu fora da instituição de ensino superior por meio da aprendizagem experiencial na educação básica, outra parte ocorrerá através do já mencionado currículo de processos, além da prática intencional. As práticas curriculares (pragmáticas, de ensino e de avaliação) e as práticas organizadoras do ensino (tempo, espaço e modo escolar) que compõem o currículo dos processos são captadas pelos licenciados por intermédio dos professores formadores daí, portanto, a importância de todos os professores na formação do futuro docente:

Tal especificidade na formação dos professores torna inevitável *que as práticas de ensino dos formadores* sejam importantes modelos de aprendizagem da formação. É por isso que as práticas docentes dos formadores devem ser assumidas de forma explícita, a par da organização do ensino e da chamada Prática Pedagógica, como dimensões institucionais e curriculares da formação prática dos futuros professores. (FORMOSINHO, 2009, p. 127, grifo do autor)

Os professores universitários dos conteúdos específicos, na nossa pesquisa, historiadores, não podem se isentar da responsabilidade como também formadores de professores. A ideia de ser professor da educação básica não deve trazer um menor status para a profissão de historiador, pois é apenas um dos campos, e como foi refletido em outro momento, o principal de atuação desse profissional. Mattos (2007) afirma que escritores e professores contam uma história, cada um à sua maneira, mas ambos são autores e ambos fazem história. Texto (não apenas no sentido escrito) e Aula são modos diversos de contar história.

De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. Mas o fazemos não para afirmar uma semelhança, e sim para sublinhar a diferença que nos identifica. (MATTOS, 2007, p. 11)

Nesse sentido, professores de história não se tornam “menos” historiadores por atuarem na sala de aula, principalmente da educação básica. Ao produzir uma aula o professor produz um texto, nas palavras de Mattos (2007) “Aula como texto”, recusando a premissa de que quem ensina história conta uma história, mas não faz história. As diferentes formas de ação e atuação, escrita ou oralizada, é que nos identifica como profissionais e não nos inferioriza.

Diante do exposto é possível concluir que não há o que temer uma suposta inferiorização da profissão ao reconhecer as diversas faces que possui e mais uma vez, que nos identifica. Ainda são poucos os historiadores e aqui, nesse caso específico, referimo-nos aos escritores da história, que escrevem sobre as questões da educação (ensino, aprendizagem, avaliação, currículo, entre outros) e também são poucos os que utilizam como referencial os teóricos da Educação. A lacuna acaba sendo preenchida por profissionais de outras áreas.

Eles vão fazer que prática? Eles não vão refletir essa prática? Eles não vão refletir essa prática, eles não vão dialogar com quem está refletindo sobre formação docente, eles têm que ter isso e essa... esse questionamento meu me levou pela minha experiência buscar historiadores na década de 80 que discutissem isso, eu sempre conto pros meus alunos essa história porque assim, eu contava nos dedos só das mãos e sobravam muitos dedos porque quem na área de história discutia formação docente, quem discutia ensino de história, não tinha. Você tinha no campo da educação. (P8HISTM)

Uma conscientização de todos os professores universitários responsáveis pela formação inicial docente e sobre o papel fundamental na formação do futuro profissional é fundamental. Todos estão envolvidos na tarefa da formação do magistério assim como do pesquisador.

- (...)Então, pra mim, isso é uma premissa fundamental assim, eu acho que todos os professores teriam que estar envolvidos com a prática e não só o núcleo de ensino de história.

- Hum rum.

- Porque pra mim, o ensino de história não é o fim, ensino é meio né. Então, todas as disciplinas que pensam conteúdo, formação metodológica, tinham que ter prática. (P6HISTM)

E que tenha... E principalmente, que formar professores da escola básica, não é formar pequenos historiadores, a gente sempre fala nisso, parece chave comum, mas, gente, é a grande questão que se coloca até hoje. (P8HISTM)

Dessa forma, “A proposta, que aqui lançamos, é que a Universidade como um todo orgânico se dedique à tarefa de repensar o professor que forma. Ao enfrentar este desafio estará à Universidade, ela mesma, se formando” (MENEZES, 1987, p. 123). Assim, não parece excessivo reafirmar o importante papel da universidade na formação docente, a partir da corresponsabilidade das faculdades de Educação e dos Institutos Básicos nos cursos de licenciatura juntamente com a escola e os professores da educação básica.

7. Referências bibliográficas

ANDRADE, R. R. M. de. **Formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 e 2003**. PUC, Dissertação de Mestrado, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A.; SIMÕES, R.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: **REUNIÃO Anual da ANPEd**, 22., 1999, Caxambu (MG). Anais... Caxambu: ANPEd, 1999.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 10, 2000, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2000.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

_____. (Org.) **Formação de professores no Brasil**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002.

_____. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

_____. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, v. 1, p. 41-56, 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

_____. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.

AYRES, A. C. B. M. **Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ**. [Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Niterói, 2005].

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BONTEMPI, B. JR. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 12, p. 188-207, jan./abr. 2011.

BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. da. Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.143-156, jul./dez. 2010.

BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 122-155. (Grandes Cientistas Sociais, 39).

_____. Algumas propriedades dos campos. In. **Questões de Sociologia**. Editora Marco Zero Limitada. Rio de Janeiro, 1983b. p. 89-94.

_____. Algumas propriedades dos campos. In. **Questões de Sociologia**. Fim de Século Edições. Coleção Margens. Lisboa, 2004. p. 119-126.

BRASIL. **Decreto nº 19.852/1931, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 19.850/1931, de 15 de abril de 1931**. Exposição de Motivos. 1931. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-exposicaodemotivos-141249-pe.html>>. Acesso em 04 set. 2017.

BRASIL. **Parecer nº 292/1962, de 14 de novembro de 1962**. Matérias pedagógicas para a Licenciatura. 1962.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 53/1966, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. 1966. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm>. Acesso em 04 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017

BRASIL. **Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/21123-2015-pareceres-do-conselho-pleno>>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. **Estado do conhecimento sobre formação de professores**. Encontro com o que revelam os trabalhos do Gt formação de professores da ANPED. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 1999.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, p. 1-5, 2009.

_____. **Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília-DF. Inep. 2014

CALDERANO, M. A. (Org.) **Estágio Curricular: concepções, reflexões e proposições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

CALDERANO, M. A. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular**. Relatório de Pesquisa Pós-Doutoral, São Paulo: FCC/CNPq, 2013.

CANÁRIO, R. **O que é escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora. 2005.

CANDAU, V. M. (Coord.). **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 1987. 93p. Vol. Único.

_____. **Novos Rumos da Licenciatura. Relatório final de Pesquisa**. Departamento de Educação, PUC-RJ, 1988.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 5ª ed., 2003.

CANDAU, V. M.; LÉLIS, I. A. M; A relação teoria-prática na formação do educador. In. CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.56-72.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. **O que dizem os periódicos brasileiros sobre a formação e práxis dos professores: 1990-1997**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação, jul. 1999.

CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. **Educação Superior: formação de professores x demanda de educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, v. 38).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2000. – (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16).

DA MATTA, R. “O Ofício de Etnólogo, ou como ter *Anthropological Blues*”. In. NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 23-35.

DEZ anos do sistema pioneiro de cotas na UERJ. **Uerj em Questão**, Rio de Janeiro, Jornal bimestral, jan./fev. 2013. Ano XIX. Nº 97. Disponível em: <<http://www.uerj.br/publicacoes/emquestao/97/uerjemquestao97.pdf>>. Acesso em: 04 fevereiro 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de Professores – pesquisa, representações e poder**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p. 183-201, dezembro, 2000.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

_____. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008.

_____. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, ano XXI, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

DUBAR, C. **A crise das Identidades: A Interpretação de uma mutação** / Claude Dubar; tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In. NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. 2ªed. p. 95-124.

FELDENS, M. das G. F. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

_____. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

_____. A pesquisa em educação na formação de professores: contribuições e desafios. **V Encontro de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, 1989.

FIORENTINI, L. M. R. Formação inicial e continuada a distância de professores: possibilidades e desafios. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: LiberLivro/UnB, 2012. p. 285-318.

FORMOSINHO, J (coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999 (2009). Coleção Ciências da Educação Século XXI.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cad. Pesq.**, n. 81, p. 70 – 74, maio, 1992.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados. 1997.

_____. Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas. **Umbral 2000**. 1999.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012. p. 423-442.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100 p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de B. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S. e ANDRÉ, M. A. D., **As Políticas Docentes no Brasil** - um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. (Org.). **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor**. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. -4. ed.- São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. [tradução Silvana Cobucci Leite]. – São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011 (2002, 2009). – (Coleção questões da nossa época; v. 14).

JARDILINO, J. R. L. et al. Contornos de um campo de pesquisa: considerações a partir da produção sobre formação de professores divulgada no GT 08 da ANPEd, 2000-2010. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., Natal, 2011. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011.

LAUWERYS, J. Instalação e Desenvolvimento das Faculdades de Educação no Brasil (trad.). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 51 (114): 305-39, abr./jun., 1969.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio – as licenciaturas. **Série Cadernos CRUB**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, maio 1994.

_____. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 12, p. 629-646, 2012.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola da educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MANCEBO, D. **Da gênese aos compromissos: uma história da UERJ (1950 - 1978)**. – 2. ed. - Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

MARQUES, C. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 23, n. 78, p. 171-183, abr. 2002.

MATTOS, I. R. de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo [online]**. 2006, vol.11, n.21, pp. 5-16.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In. SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. – 1. ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014 (2003).

MENDONÇA, A. W. P. C. **Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora**. A “Universidade de Educação”, de Anísio Teixeira. 1993. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

_____. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, nº14, p. 131-150.

_____. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In. CATANI, D. B., MIRANDA, H. T. de., MENEZES, L. C. de, FISCHMANN (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. – 2. ed. – São Paulo: Editora brasiliense, 1987. p. 115-125

MINAYO, M. C. S. Fase de análise do material qualitativo. IN: **O Desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 299-360 (parte V).

MIZUKAMI, M. das G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MONFREDINI, I. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. In: MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013. p. 13-62.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

_____. **Análise textual discursiva**. 3. Ed. Ver. E ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. – (Coleção educação em ciências).

MORAES, R. GALIAZZI, M. do. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 12, n. 1, abr., pp. 117-128, 2006.

NAGLE, J. “As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores”. In. CATANI, D. B., MIRANDA, H. T. de., MENEZES, L. C. de, FISCHMANN (orgs.). **Universidade, Escola e Formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 163-172.

NASCIMENTO, T. R. **Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)**. 2012. 236p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Formação de Professores, UERJ, 2012.

NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In. NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor** 3. Coleção Ciências da Educação. – 2. ed. – Porto: Porto Editora, 1999. p. 15-34.

_____. O espaço público de educação: imagens, narrativas e dilemas. In. **Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação**. Tempos de Formação. – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. p. 237-276. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565_1_30.pdf>. Acesso em: 3 abril 2018. p. 18-30.

_____. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. / organização Denise Trento Rebello de Souza; Flavia Medeiros Sarti. – 1. Ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 23-36.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Sinopse do Survey Nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado/FAE/UFMG, dez. 2010.

OLIVEIRA, I. A. de; FONSECA, M. de J. da C. F; SANTOS, T. R. L. dos. A entrevista na pesquisa educacional. In. **Metodologias e técnicas de pesquisas em**

educação/ organizadoras: Maria Inês Marcondes, Elizabeth Teixeira, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. – Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-53.

PEIXOTO, M. do C. de L. Relações de Poder na Universidade Pública Brasileira. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 195-215, jan/dez, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Tradução Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. Temas de Educação 3 - Instituto de Inovação Educacional – 1 ed. – Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

PRETTO, N. de L.; LAPA, A. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Universidade do Estado Do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de Ciências Humanas. São Gonçalo, 2013. Disponível em: <http://www.ppghsuerj.pro.br/graduacao/c.php?c=regulamentos-e-normas>. Acesso em 29 março 2018.

Projeto Político Pedagógico CAP/UERJ, 2013, p. 10. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/projeto-politico-pedagogico-1.pdf>. Acesso em: 11 jan 2018.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

_____. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado – Contexto Histórico. **Perspectiva**; Florianópolis, Ago./Dez. 1983, p. 31-45.

_____. Políticas de formação e avaliação do/as profissionais da educação: impasses e desafios. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2.**, São Paulo: Anpae, 27 de abril de 2011. (Palestra realizada na Sessão Especial).

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**/ Maria Vorraber Costa (org.); Alfredo Veiga Neto... [et al]. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SINPRO-SP. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra de Antônio Nóvoa. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. – 1. ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr. – jun. 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 255-277.

VAN ZANTEN, A. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. IN: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

8. Sites Web apresentados

<http://www.uerj.br/lendo_noticia.php?id=1115>. Acesso em 17 janeiro 2017.

<http://www.uerj.br/lendo_noticia.php?id=1115>. Acesso em 16 janeiro 2017.

<http://www.osaogoncalo.com.br/geral/21118/futuro-da-uerj-de-s_-goncalo-e-do-inicio-das-aulas-segue-indefinido>. Acesso em 17 janeiro 2017.

<<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 6 agosto 2017.

<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 04 set. 2017.

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 6 agosto 2017.

<<http://www.ementario.uerj.br/>>. Acesso em 10 setembro 2016.

Anexos

ROTEIRO DE ENTREVISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(CAMPUS SÃO GONÇALO)

➤ **Sobre o Professor(a)**

- i. Qual a sua formação? (graduação, especialização, mestrado, doutorado/ áreas das titulações).
- ii. Qual a sua experiência
 - ✓ de trabalho em geral?
 - ✓ como docente (educação básica e universidade)?
 - ✓ de pesquisa?

➤ **Sobre o Curso de Licenciatura em História**

Departamento de Ciências Humanas (História)

- i. Na sua concepção, como deve ser a formação de professores para a Educação Básica?
- ii. Como você vê a inter-relação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência) no currículo?
- iii. Aqui na Faculdade de Formação de Professores se faz pesquisa em ensino de História? Que projetos existem? Em que linhas de estudo essas pesquisas se desenvolvem?
- iv. Como você percebe o envolvimento dos professores do Departamento de História com relação à pesquisa em temáticas voltadas para a Educação?
- v. Você teria alguma sugestão para contribuir com a melhoria do Curso de Licenciatura em História na FFP?

Departamento de Educação

- i. Na sua concepção, como deve ser a formação de professores para a Educação Básica?

- ii. Como você percebe a inter-relação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência) no currículo?
- iii. Você teria alguma sugestão para contribuir com a melhoria do Curso de Licenciatura em História aqui na FFP?

➤ **Sobre a Prática Pedagógica**

Departamento de Ciências Humanas (História) e Departamento de Educação

- i. Você poderia falar um pouco sobre o planejamento das suas aulas?
- ii. Qual/is estratégias (metodologia/s) você utiliza em sala de aula, frequentemente, para ministrar o conteúdo?
- iii. De forma geral, o que você pensa sobre a utilização de estratégias para aproximar o conteúdo da academia com o conteúdo que vai ser ensinado na escola?

➤ **Sobre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Departamento de Ciências Humanas (História) e Departamento de Educação

- i. Você considera que a Licenciatura prepara integralmente professores para a escola básica? Como você vê a formação de professores na universidade?
- ii. Há uma tentativa de valorização da temática sobre a formação de professores na instituição (repensar currículo, modelo formativo, perfil dos alunos, ensino,...)? Você pode exemplificar?
- iii. Há incentivos para a participação em eventos voltados para o ensino e a educação e/ou para a formação de grupos de pesquisa nessa área? Você pode dar algum exemplo?
- iv. Como você vê a relação entre a Faculdade de Formação de Professores do *campus* de São Gonçalo e o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas do *campus* Maracanã? (Há uma busca por debates, eventos ou encontros entre os cursos de História desses diferentes *campi*?).
- v. Você teria alguma sugestão específica para formar vínculo entre a Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo e o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas do *campus* do Maracanã?

ROTEIRO DE ENTREVISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
(CAMPUS MARACANÃ)

➤ **Sobre o Professor(a)**

- i. Qual a sua formação? (graduação, especialização, mestrado, doutorado/ áreas das titulações).
- ii. Qual a sua experiência
 - ✓ de trabalho em geral?
 - ✓ como docente (educação básica e universidade)?
 - ✓ de pesquisa?

➤ **Sobre o Curso de Licenciatura em História**

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (História)

- i. De forma geral, você poderia falar um pouco sobre o curso de Bacharelado em História aqui do IFCH? E o de Licenciatura? Como você percebe a relação entre eles?
- ii. Como você percebe o envolvimento por parte dos professores, no tocante ao Curso de Licenciatura em História?
- iii. Desde que iniciou a trabalhar nessa instituição, você lecionou alguma disciplina específica do Curso de Licenciatura? Qual (ais)?
- iv. Na sua concepção, como deve ser a formação de professores para a Educação Básica?
- v. Como você vê a inter-relação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência) no currículo?
- vi. Aqui no Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas se faz pesquisa em Ensino de História? Que projetos existem? Em que linhas de estudo essas pesquisas se desenvolvem?
- vii. Você teria alguma sugestão para contribuir com a melhoria do Curso de em História no IFCH?

Faculdade de Educação (Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino – DAE)

- i. Como você pensa que deve ser a formação de professores para a Educação Básica?
- ii. Como você vê a articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência)?
- iii. Você teria alguma sugestão para contribuir com o Curso de Licenciatura em História aqui no IFCH?

➤ **Sobre a Prática Pedagógica**

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (História) e Faculdade de Educação (Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino - DAE)

- i. Você pode falar um pouco sobre o planejamento das suas aulas?
- ii. Qual/is estratégias (metodologia/s) você utiliza em sala de aula, frequentemente, para ministrar o conteúdo?
- iii. De forma geral, o que você pensa sobre a utilização de estratégias para aproximar o conteúdo da academia com o conteúdo que vai ser ensinado na escola?

➤ **Sobre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (História) e Faculdade de Educação (Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino - DAE)

- i. Você considera que a Licenciatura prepara integralmente professores para a escola básica? Como você vê a formação de professores na universidade?
- ii. Há uma tentativa de valorização da temática sobre a formação de professores na instituição (repensar currículo, modelo formativo, perfil dos alunos, ensino,...)? Você pode exemplificar?
- iii. Há incentivos para a participação em eventos voltados para o ensino e a educação e/ou para a formação de grupos de pesquisa nessa área? Você pode dar algum exemplo?

- iv. Como você vê a relação entre a Faculdade de Formação de Professores do *campus* de São Gonçalo e o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas do *campus* Maracanã? (Há uma busca por debates, eventos ou encontros entre os cursos de História desses diferentes *campi*?).
- v. Você teria alguma sugestão específica para formar vínculo entre a Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo e o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas do *campus* do Maracanã?