

## Introdução

*É nossa presença no texto, e não nossa ausência, que dá a esse escrito seu interesse e sua perenidade.*  
(SNOECKX, 2003, p. 22)

O interesse pelo tema formação de professores me acompanha, de modo especial, desde os meus dois últimos anos de graduação.

Inicialmente, pela oportunidade que tive de realizar o meu último ano de Bacharelado em Tübingen, na Alemanha, onde pude observar como esses cursos são lá estruturados, ao mesmo tempo em que, através do contato com alunos, obtive uma avaliação dos mesmos. Trata-se de cursos com maior duração, tanto no que diz respeito às disciplinas de conteúdo específico, como às disciplinas pedagógicas. Estas, assim como ocorre aqui nas nossas licenciaturas, realizam-se após aquelas, porém com grandes diferenças. A passagem de uma fase para outra se dá mediante provas, por sinal bastante difíceis, que testam profundamente os conhecimentos anteriormente adquiridos. Em seguida, iniciam-se as disciplinas pedagógicas, as quais são acompanhadas, desde o início, pela prática, isto é, pela imersão na escola. Ali, os alunos ficam até o fim de sua formação, o que leva dois ou três anos, contudo, não apenas observando aulas e fazendo relatórios, como geralmente aqui acontece, mas também ministrando aulas, sendo observados, avaliados, e participando ativamente da vida da escola. O caminhar por esta fase não é fácil, sendo sua reprovação não incomum.

Uma outra experiência bastante significativa foi a minha própria vivência como aluna ao longo do último ano do curso de Geografia na UFRJ, que corresponde ao momento da complementação pedagógica oferecida pelos cursos

de licenciatura. Infelizmente, foi um ano de greve na minha universidade, o que certamente prejudicou, mas não justificou a forma como o curso se desenvolveu. As disciplinas pedagógicas, já completamente dissociadas do conteúdo visto anteriormente, até porque nessas turmas reúnem-se alunos de diversos cursos, também não dialogavam entre si. Matérias soltas, sem conexão, e o que é pior, muitas vezes nem mesmo se referindo à escola. A disciplina Prática de Ensino se confundiu com a de Didática Especial, e o estágio supervisionado no Colégio de Aplicação da UFRJ se realizou de forma bastante dissociada da universidade, com poucas chances de atuação e de análise de situações, embora o contato com excelentes professores fosse de fato muito bom.

Enfim, saí da universidade certa de que a formação que eu havia recebido para atuar na escola, como professora, era bastante insuficiente, e, por que não dizer, até mesmo fraca.

A confirmação veio dois meses depois, quando, pela primeira vez, entrei em uma sala de aula como professora. Foi um choque. Eu me via em situações em que não sabia como agir, em que nem mesmo conseguia fazer entender o conteúdo. Eu o havia aprendido com uma certa linguagem, com um determinado recorte, e agora tinha que adaptá-lo aos alunos. E foi quando então resolvi voltar a estudar, no entanto, agora voltando-me mais para a educação.

O curso de mestrado em Educação logo de início acalmou-me, e de modo especial as disciplinas Psicologia da Educação e Prática Pedagógica e Formação do Educador: o professor, sua identidade, seu saber e sua pesquisa, em muito para isso contribuíram.

Também de grande relevância mostrou-se a entrada no grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Menga Lüdke, o qual naquele momento investigava a

pesquisa e o professor da escola básica na visão de professores da universidade. A minha entrada se deu em um momento de fase final de trabalho de campo, porém, ainda tive a oportunidade de fazer algumas entrevistas com professores formadores dos cursos de licenciatura de Matemática e Geografia. Paralelamente, a leitura e a discussão de textos e das próprias entrevistas em muito enriqueceram a minha inicial visão de ex-aluna destes cursos, reforçando ainda mais a vontade de investigá-los.

Percebi não só que o que ocorrera comigo era comum à maioria daqueles que iniciam o magistério, mas também que as licenciaturas, de uma forma geral, pela sua estrutura – esquema “3+1” - e organização, pela falta de interesse e preocupação do corpo docente pelo ensino e educação não preparam adequadamente o discente para o seu futuro ofício.

A Licenciatura, desde o início, sempre foi um curso secundário no ambiente universitário, implicando na desvalorização tanto dos formadores com ela envolvidos quanto dos professores atuantes na Escola Básica, os responsáveis pela educação do país. Incentivos e estímulos para a pesquisa, para a participação em eventos da área, seja governamental ou não, são bastante escassos se não mesmo inexistentes. Situação, portanto, desafiadora para aqueles com ela comprometidos, pois, se por um lado, não recebem recompensa financeira pelo trabalho que desenvolvem e que muito deles exige, por outro, não são reconhecidos socialmente e no próprio ambiente acadêmico pela importância dos seus conhecimentos e saberes.

Há cerca de uma década tem-se acentuado em diversos países a necessidade de aproximação com a escola, com seus professores, de valorização da prática nos cursos de formação de professores. Parcerias estão sendo criadas, diálogos estão

tornando-se mais freqüentes, trazendo bons frutos. Há a ênfase de que é preciso repensá-los, de que o modo como se realizam não é eficiente para o que se propõe, de que é essencial o maior contato com a realidade escolar, ou seja, com o seu futuro ambiente de trabalho.

No Brasil, desde os anos 60, tem-se chamado atenção para essa necessidade. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, por exemplo, já assinalava que a preparação pedagógica deveria estar presente em todas as disciplinas do curso de licenciatura, a fim de trazer realismo às abordagens teóricas. Também a proposta Valnir Chagas e o Aviso Circular 935/79 salientaram a importância de se repensar o esquema “3+1” e a articulação com os sistemas de ensino locais.

Mais recentemente, as Resoluções 1 e 2 de fevereiro de 2002 sugeriram profundas alterações na estrutura dos cursos de licenciatura. Recomendou-se que à prática, agora compreendida como componente curricular, sejam destinadas 800 horas, das quais 400 horas deverão estar distribuídas ao longo do curso e por todas as disciplinas, e 400 horas voltadas para o estágio supervisionado. O estágio também inicia mais cedo e passa a abranger diversas atividades, fora a regência de aula e a observação do trabalho dos professores. Isso significa que seus formadores são, em sua totalidade, convidados a fazer a tão necessária ponte entre teoria e prática.

Parece, assim, estar havendo a tentativa de valorização da prática nos cursos de licenciatura, o que, por sua vez, tem provocado reações fortes e diversas às propostas da lei.

Nossa pesquisa, dentro desse contexto, busca compreender e analisar como as inovações sugeridas pelas resoluções acima mencionadas, de modo particular a de aumento do número de horas para a prática de ensino e para o estágio

supervisionado, estão chegando em uma universidade tradicionalmente reconhecida pela atividade de pesquisa, a PUC-Rio.

Dividimos o relato de nosso estudo em três capítulos. Partimos da discussão da origem das licenciaturas, assim como das leis que as regeram e regem, a fim de entender os obstáculos e problemas ali existentes, que são profundamente discutidos em alguns importantes estudos realizados nas décadas de 80 e 90. Em seguida, centralizamo-nos na universidade em estudo, em especial na história e estrutura dos seus cursos de licenciatura, para, mais tarde, apresentarmos e discutirmos como vem sendo as propostas da nova legislação discutidas, refletidas e consideradas pelos professores formadores dos distintos departamentos que a ofertam. Ao final, retomamos nossos principais achados e indicamos alguns questionamentos que emergem a partir de nossa investigação em relação ao contexto atual das reformas da formação de professores.