

CAPÍTULO III

As licenciaturas da PUC-Rio frente às inovações da lei

A primeira condição de êxito de uma reforma consiste em apostar bem mais nos homens que nas estruturas, em particular preparando-os para incorporar projetos que às vezes lhes são estranhos, para promover seus objetivos e não se submeter a eles. (Maradan, 2003, p.139)

Estaremos neste capítulo apresentando e analisando as informações obtidas junto aos professores formadores entrevistados, seja mediante as entrevistas realizadas, ou através da observação das reuniões ocorridas entre eles para discussão da lei referente aos cursos de licenciatura.

Dividiremos a apresentação e discussão dos dados em cinco principais itens, os quais nos guiaram ao longo das entrevistas e que acreditamos terem nos permitido traçar um panorama sobre o tema em questão. Eles são: (1) a estrutura dos cursos de licenciatura, (2) seus atuais problemas, (3) os impactos causados pelo anúncio da lei, (4) as propostas de reformulação dos cursos e, por fim, (5) a PUC-Rio e a formação de professores.

1. A estrutura dos cursos de licenciatura

As estruturas dos diversos cursos de licenciatura oferecidos pela PUC-Rio aproximam-se e distanciam-se em diversos pontos. Semelhança obrigatória são as disciplinas que compõem a formação pedagógica, assim denominadas: Fundamentos de Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Psicologia da Educação, Didática Geral e Prática de Ensino, as quais, com

exceção desta última, são ministradas por professores do Departamento de Educação.

Alguns departamentos restringem, contudo, a licenciatura a esse conjunto de disciplinas, como é o caso dos cursos de Química, Ciências Sociais e Filosofia, onde não há qualquer distinção quanto à avaliação, a temas, questionamentos ou discussões entre a licenciatura e o bacharelado. Seus professores nem mesmo sabem muitas vezes quais são os alunos de um ou do outro curso, o que é por eles justificado por corresponderem os licenciandos a alguns poucos alunos que também cursam o bacharelado.

O nosso departamento é pequeno. Geralmente eu tenho sete, oito alunos, e a grande maioria não faz licenciatura. Quando faz, faz as duas coisas: bacharelado e licenciatura. (coordenadora e professora de Prática de Ensino do curso de Ciências Sociais)

A opção por cursar as duas habilitações – bacharelado e licenciatura – está associada, geralmente, não ao real interesse pela docência, mas por ser esta uma possibilidade de trabalho mais imediata. O mercado de trabalho, como veremos mais adiante, é crescente nesse âmbito, assim como sua remuneração, o que atrai, mesmo que temporariamente, esse grupo de jovens.

As licenciaturas apresentam-se, nesse sentido, como cursos híbridos, em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico, e não apenas porque seus professores pertencem a distintos departamentos e geralmente não dialogam entre si, mas também pelo fato de serem elas ministradas em espaços de tempo diferentes, isto é, as disciplinas de conteúdo específico nos primeiros três anos do curso, e as disciplinas pedagógicas no último, caracterizando o famoso “esquema 3+1”.

Segundo Tardif (2000), este modelo caracteriza-se pelos alunos, primeiramente, assistirem aulas baseadas e constituídas de conhecimentos proposicionais da área específica, as quais são seguidas pelo estágio, onde irão “aplicar” esses conhecimentos. Tem-se a concepção de que é preciso primeiro dar ao aluno a teoria e depois a instrumentalização para aplicar o que se aprendeu, dissociando completamente o debate teórico da prática a ser vivenciada pelo futuro professor.

Muitos dos docentes formadores de futuros professores acreditam realmente que, uma vez a par dos conteúdos a serem ensinados, os alunos conseguirão mais tarde, sozinhos, fazer a transposição didática necessária ao perfeito entendimento e aprendizagem do conteúdo, como se fosse natural *“fazer as pontes necessárias para uma prática que deve integrar, sob nova síntese, técnicas de comunicação e ensino com conteúdos que têm sua própria lógica”*, quando *“toda sua formação foi feita sob a forma de vasos não comunicantes, onde seu professor também não faz as pontes e onde o sentido de realidade, que é totalizadora, está ausente.”* (Gatti, 2000, p.55)

Essa visão é identificada por Zeichner (1995), entre os paradigmas presentes nos cursos de formação de professores, como aquele que busca a aproximação acadêmica. Trata-se, segundo ele, da crença errônea de que alguém pode tornar-se um bom professor simplesmente por conhecer muito bem o conteúdo da matéria e que qualquer perícia metodológica que precisa ser desenvolvida pode ser conseguida através da aprendizagem no trabalho da escola ao lado de um professor mestre.

No nosso estudo, o domínio do conteúdo específico como condição única necessária ao ofício do professor é claramente verificado entre os coordenadores

dos cursos de Filosofia, Física e Matemática, sem entretanto haver a valorização da aprendizagem pelo trabalho e da educação continuada como partes desse processo. Esses professores afirmam que, com o tempo, a prática em sala de aula permite ao professor adaptar o conteúdo à linguagem e ao contexto escolar, sem que para isso seja preciso uma formação.

Sob essa perspectiva, a pesquisa e a formação constituem pólos separados, cujos prestígios no interior da academia em muito diferem, sendo a pesquisa a mais valorizada e reconhecida.

A grande separação entre pesquisa e ensino constitui um dos grandes desafios a ser enfrentado pelas licenciaturas (Candau, 1989). Pesquisa recente que se debruçou sobre essa problemática foi desenvolvida, como anteriormente já mencionado, pelo grupo coordenado pela profa. Menga Lüdke. O estudo buscou investigar, entre 45 professores de cursos de licenciatura de duas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, a relação entre a pesquisa e o professor da escola básica, na visão de professores da universidade (Lüdke, coord, 2003).

Para a quase totalidade dos interlocutores desse estudo, a pesquisa é importante e igualmente necessária nas duas instâncias de preparação e exercício do magistério, principalmente no que se refere ao incentivo à reflexão cada vez mais crítica dos professores e à não restrição ao trabalho com o material didático em sala de aula. Dúvidas e hesitações são verificadas apenas quanto à sua viabilidade, em virtude das condições estruturais e de financiamento da vida na escola e da necessidade de superação de alguns problemas teóricos acerca da concepção de pesquisa.

Para o desenvolvimento do futuro pesquisador, os formadores entrevistados acreditam que a participação dos alunos em disciplinas ligadas à metodologia da

pesquisa, assim como em projetos desenvolvidos por seus professores, mediante a contribuição de bolsas de iniciação científica, em muito contribuiria.

Nos cursos de licenciatura da PUC-Rio a iniciação à pesquisa raramente está presente. A participação em grupos de pesquisa, quando possível, dificilmente ocorre ali, já que seus alunos concorrem com os bacharelados, os quais têm preferência, por almejam serem pesquisadores. As demais oportunidades, oferecidas pelo Programa Especial de Treinamento, que será adiante apresentado, ou por professores do Departamento de Educação, também são restritas, deixando de fora uma quantidade significativa de alunos, que certamente finalizarão o curso sem qualquer experiência nesse sentido.

Somente nos cursos de Ciências Sociais e Geografia verificamos possibilidades de contato com essa atividade pelos alunos de licenciatura, através de disciplinas que incentivam essa prática ou da participação em grupos de pesquisa. Pelo fato, no entanto, de grande parte dos seus alunos cursarem concomitantemente o bacharelado e a licenciatura, percebemos que na maioria das vezes inserem-se em projetos que investigam temas específicos da sua área de estudo. Isso significa a ausência de debate, reflexão e análise de questões relacionadas ao ensino e à educação.

A nossa grade curricular é toda fundamental para a Licenciatura e eles têm a possibilidade de participar de pesquisa. Por exemplo, este semestre eu estou dando um curso para 16 alunos, que estão fazendo prática de pesquisa. Pesquisa quantitativa e qualitativa em colégios da rede pública e particular. E isso não na Prática de Ensino, mas na minha disciplina no departamento. (coordenadora de licenciatura e professora de Prática de Ensino do curso de Ciências Sociais)

Assim como para Soares (1993), parece-nos que a influência da pesquisa na formação do professor não está apenas, e nem mesmo sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, pela convivência com a pesquisa e, mais do que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica, *“porque é apreendendo e aprendendo esses processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento não apenas aos produtos”* (p.101). Contudo, poucas são as chances de realizá-la e reduzido é o número de professores interessados.

O isolamento dos professores dedicados à formação de professores na universidade pode ser observado em diferentes momentos nos discursos dos professores de Prática de Ensino e dos coordenadores de graduação, que freqüentemente se opõem. No caso de Matemática, por exemplo, o professor de Prática de Ensino desconhece a existência de disciplinas obrigatórias específicas para a licenciatura oferecidas pelo departamento.

Segundo o professor de Prática de Ensino:

O curso [de licenciatura e bacharelado] é o mesmo aqui. Eles só têm de diferente as cadeiras de educação, que são ministradas para quem faz Licenciatura. Portanto, aqui só há a Prática de Ensino como disciplina específica para os licenciandos.(professor de Prática de Ensino do curso de Matemática)

Já o coordenador do curso afirma que:

Costumava ser os mesmos cursos, mas vai fazer uns dez anos que a gente diminuiu bem o número de cursos necessários para a Licenciatura, o número de matérias específicas. Existem algumas disciplinas específicas oferecidas pelo departamento para o curso de licenciatura, como Tópicos de Ensino, normalmente Geometria Euclidiana, que é uma matéria mais voltada para o 2º grau, Fundamentos de Matemática Elementar, Introdução à História da Matemática, que é obrigatória para a Licenciatura e optativa para o Bacharelado. (coordenador do curso de Matemática)

Nesse mesmo departamento, encontram-se envolvidos com as disciplinas oferecidas aos licenciados apenas alguns poucos professores que mais se interessam pela temática.

Normalmente as disciplinas voltadas para a Licenciatura ficam restritas a dois professores (...). Os outros, eu diria, não é que não se interessam pelo ensino, eles não têm trabalhado com isso. Houve uma divisão dessa forma. Algumas pessoas trabalham especificamente com pesquisa em educação e os outros eventualmente poderiam lecionar, ministrar algum curso. Às vezes outros professores dão, mas não normalmente. (coordenador do curso de Matemática)

Percebemos neste departamento a preocupação com a formação de professores, comprovada pela criação de disciplinas para a licenciatura, contudo mais concentrada em apenas dois professores, entre os quais um é horista.

O fato de boa parte dos professores de Prática de Ensino serem horistas na PUC-Rio – Filosofia, Física, Química e Matemática - significa, para esses formadores, a pouca vivência departamental, o escasso diálogo com os colegas, a falta de incentivo à participação de eventos que discutem educação e a para a realização de pesquisa em ensino. Em outras palavras, a dissociação entre conteúdo específico e formação prática e pedagógica, o que parece demonstrar a falta de interesse pela formação de professores por parte dos departamentos, e mesmo da instituição, que igualmente não discute e aceita a situação.

Eu queria dizer também que lá na PUC ninguém me orientou como eu deveria dar essas aulas. Por um lado, foi muito bom, porque me deu liberdade para fazer aquilo que eu achava que deveria fazer. Por outro lado, foi ruim pelo seguinte: como ninguém me explicou nada, eu não sabia como deveria fazer convencionalmente, porque há procedimentos convencionais. Por exemplo, eu não sabia que eu não poderia dar a nota antes que acabasse o estágio e eu dei notas pelas minhas aulas. Mas como ninguém me orientou...” (professor de Prática de Ensino de Química)

A característica, bastante comum nos demais cursos de licenciatura do Centro Técnico e Científico, de os licenciandos assistirem às mesmas aulas que os bacharelados já foi sublinhada por Puggian (2001), em estudo realizado nesta mesma instituição sobre a experiência de Licenciatura para portadores de diploma de Engenharia. Conforme a autora, mesmo sendo a Licenciatura Especial um curso recém-criado e com aspectos inovadores, tais como o planejamento interdepartamental da proposta, a estruturação do currículo em forma de núcleos, a disciplina Prática de Ensino desenvolvida em 300 horas ao longo dos cursos teóricos e os novos “conjuntos de temas” de educação que substituíram as disciplinas pedagógicas, ela esbarrou em problemas que tradicionalmente afligem os cursos de licenciatura regular, como a distância entre a teoria e a prática, a desvalorização da formação de professores em relação à pesquisa e à pós-graduação e a falta de integração entre os departamentos específicos e o de educação (p.140-141).

Os cursos de Geografia, Letras e História diferenciam-se estruturalmente dos demais, por apresentarem uma maior integração entre teoria e prática, seja no interior de suas disciplinas, como ocorre em Geografia e História, seja pela

própria organização do curso, que oferece já desde o segundo período disciplinas específicas para a licenciatura.

Quanto a Letras e Geografia isso muito se deve, segundo nossos entrevistados, à mudança de perfil do alunado, como afirmam:

Foi mudando o perfil do nosso aluno aqui da PUC. Ele foi se preocupando mais com a licenciatura, cada vez mais com o ensino. (...) Então, a gente tem direcionado o trabalho nesse caminho.
(professor do curso de Geografia)

O currículo está se adaptando à nova realidade, e não apenas por causa das novas exigências do MEC, mas pelo perfil do aluno que a gente tem recebido aqui. O aluno interessado em Licenciatura, que tem procurado o curso de Letras, é um aluno com falhas na sua própria formação relativamente sérias. Então, esses alunos são às vezes reprovados em várias disciplinas, fazem um curso mais longo, mas muitos deles chegam ainda ao final com falhas, que nos motivam a reformular o currículo e pensar como nós podemos atenuar isso.
(coordenadora do curso de Letras)

O magistério está sendo cada vez mais procurado pelos jovens, principalmente de classe menos favorecida, por ser um mercado de trabalho cada vez mais fácil. E isso porque, em uma situação de crise social e principalmente econômica, em que os índices de desemprego se elevam, a falta de professores para os ensinos fundamental e médio acaba por pressionar as diferentes instâncias de poder, de modo que os sindicatos lutam mais veemente por melhores remunerações e condições de trabalho, a prefeitura eleva os salários dos professores, as secretarias promovem cursos e o governo federal promete conceber melhorias estruturais e financeiras para a educação e incentivar a formação continuada desses profissionais.

Assim, podemos dizer que, se por um lado temos o próprio aluno estimulando mudanças no tratamento do conteúdo ministrado, a fim de que haja uma maior articulação entre o que é estudado em sala de aula na universidade e a realidade nas escolas, por outro temos a chegada de uma distinta classe social, que, embora não clame por alterações no curso, torna clara a sua necessidade, pois ali ingressa com falhas em sua formação escolar e parece tornar-se a futura grande responsável pelo ensino básico em nosso país.

No caso do curso de Geografia, houve também o surgimento de alguns outros cursos opcionais voltados para a discussão do ensino dessa matéria, por sinal bastante profícuos, uma vez que estão abertos tanto a licenciandos da PUC-Rio, como a licenciandos de outras instituições de Ensino Superior e a professores já em exercício da rede pública e privada do estado do Rio de Janeiro. São eles: “Análise e Produção de Textos Didáticos de Geografia”, que oferece inclusive a oportunidade de publicação dos trabalhos finais; “Temas para o Ensino de Geografia”, o qual permite a discussão de conteúdos fundamentais com professores com experiência na escola básica e por isso reconhecidos no mercado, e “A Vivência do Professor de Geografia nos Ensinos Fundamental e Médio”, que surge, nesta instituição, por interesse dos alunos pertencentes ao Programa Especial de Treinamento, o PET.

O PET é um grupo, antes administrado pela CAPES e agora pelo MEC, formado para buscar a autonomia dos alunos bolsistas. Nesse departamento é administrado por um professor e reúne projetos coletivos de duas naturezas. A primeira com uma preocupação acadêmica *stricto sensu*, de estudos, como um grupo de pesquisa, com um professor tutor que sugere leituras a serem feitas e discutidas. A segunda mais direcionada ao trabalho com professores da rede de

ensino básico. Trata-se, assim, de uma interessante oportunidade de contato com o ambiente escolar, porém, e o que é mais relevante, associada a um efetivo trabalho de pesquisa.

Podemos afirmar, então, que as estruturas dos cursos de licenciatura da instituição em estudo, embora em alguns casos apresente mudanças significativas, a fim de que ocorra maior integração entre a formação prática e a formação pedagógica, entre a universidade e a escola, entre pesquisa e ensino, encontram-se ainda, em sua maioria, calcadas numa estrutura rígida, que separa a teoria da prática e dificulta o preparo adequado para o exercício do ofício de professor.

2. Os atuais problemas dos cursos de licenciatura

Diversos foram os problemas apontados pelos professores entrevistados no que diz respeito aos seus cursos de licenciatura hoje. O mais recorrente deles é a falta de interesse dos professores por questões de ensino, de educação, enfim, pela formação de professores de uma forma geral, como fora apontado na seção anterior.

Os professores estão mais voltados para a pesquisa e para o ensino na graduação, mas, sobretudo, para a pesquisa. Então, não há essa preocupação com formas de ensinar Filosofia, que é um interesse muito específico. (coordenadora do curso de Filosofia)

Eu acho que não está explicitado o interesse de outros professores por isso. Eu acho que eu sou a única professora que ainda trabalha no Ensino Médio. A maioria ou já trabalhou ou nunca trabalhou. (coordenadora da Licenciatura e professora de Prática de Ensino do curso de Ciências Sociais)

As razões de serem poucos os formadores realmente interessados pelas licenciaturas são salientadas desde a década de 1980. Estudos na área de educação apontam que o modelo da universidade brasileira privilegia as funções relacionadas à pesquisa e à pós-graduação em detrimento de formar professores (Candau, 1987; Lüdke, 1997). E a PUC-Rio, sendo uma universidade de reconhecido prestígio e tradição em pesquisa, também parece seguir nessa ótica, como já fora evidenciado nas investigações de Wagner (1987) e Puggian (2001).

De acordo com nosso estudo, nos departamentos específicos da PUC-Rio, a formação de professores nas licenciaturas é uma atividade “secundária”, senão “terciária”, subordinada ao Bacharelado, à pós-graduação e às atividades de pesquisa. São poucos os professores envolvidos com a formação e com o ensino de ciências e, de acordo com os entrevistados, essa era uma área desvalorizada no âmbito do CTC. (Puggian, 2001, p.143)

Nesse sentido, qualquer atividade que esteja relacionada de alguma forma à educação é vista pelos seus pares como inferior e o profissional com ela envolvido, conseqüentemente, menos valorizado, pois não recebe incentivos nem estímulos para realizá-la.

Como resultado, a maioria dos professores formadores dedica-se à pesquisa em sua área específica e não tem passagem alguma pela escola básica, o que muito dificulta e mesmo impede a ponte a ser construída entre o conteúdo específico ministrado e sua aplicação em sala de aula na escola. Geralmente, eles nem sequer têm claro para si quais os profissionais que estão formando ou que desejam formar.

A maioria de nós não tem nenhuma experiência, sejamos bem claros quanto a isso. A grande maioria, hoje em dia, não tem mais a experiência de Ensino Fundamental e Médio que a minha geração ainda teve. À medida que a minha geração se aposenta, se retira do trabalho, acaba essa vinculação na formação e na prática anterior. E, mesmo que fosse anterior, você ainda tem pelo menos uma luz para falar. É superado? É, mas tem alguma experiência. Agora, o professor de hoje é um professor que engrena graduação, mestrado, doutorado e vem dar aula na universidade. Muitas vezes, nem fez licenciatura ou, mesmo que tenha feito, não enveredou pela experiência, pela vivência. Aí fica cada vez mais complicado. (professor do curso de Geografia)

A esse respeito podemos questionar a formação de grande parte dos professores universitários, por muitas vezes se reduzir à pós-graduação como uma seqüência natural da preparação profissional, sem qualquer experiência profissional fora da academia. Isso, quando verificado nos cursos de formação de professores, compromete bastante a qualidade da formação que os discentes recebem, uma vez que esses formadores não terão condições de dar testemunho daquilo que ensinam e discutem com seus alunos, ou o farão tímida e cuidadosamente, já que não apresentam vivência no ensino básico. Fato esse que se torna cada vez mais latente, dada a ênfase na valorização da experiência e do contato com o ambiente escolar, na integração entre prática e teoria, entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico e entre áreas, que é verificada em pesquisas, debates e fóruns, e na legislação nacional (Oliveira & Lüdke, 2003).

Dentro desse contexto, a qualidade e responsabilidade dos cursos de formação de professores ficam ainda mais comprometidas, pois, paralelamente aos obstáculos estruturais, sofrem também com a falta de preparo adequado do seu corpo docente.

Ponto relevante e comum é, portanto, como bem assinala Gatti (2000), a questão de quem educa o educador, pois as referências à formação ainda falha dos

professores dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, suas inexperiências quanto ao Ensino Fundamental e Médio, seu alheamento ou desconhecimento das condições concretas das redes e do alunado são evidenciados com muita clareza.

Na PUC-Rio, conforme anteriormente sublinhado, um número bastante significativo de formadores, sobretudo a cargo da coordenação de graduação, apresenta esse perfil, tendo, então, como referência do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, lembranças restritas às suas próprias vivências como alunos, que foram sedimentadas ao longo de sua vida escolar e universitária. Isso acentua as dificuldades quando da realização de mudanças no âmbito da sua prática docente e didática, as quais, conforme salientado por Sacristán (1999), são extensão de práticas precedentes, ou seja, fruto de hábitos e costumes adquiridos.

A nova concepção de prática, que deve agora totalizar 800 horas ao longo de todo o curso, e que tanto vem sendo salientado pela legislação já há algum tempo (Resolução CNE/CP 2/97, Parecer CNE/CP 9/01, Parecer CNE/CP 28/01, Resolução CNE/CP 2/02), também parece não estar sendo bem compreendida pelos nossos interlocutores, como veremos adiante com mais detalhes.

Em estudo realizado na PUC-Rio sobre as repercussões da escola na universidade, via um projeto de parceria para a formação de professores do curso de Pedagogia, Cardozo (2003) chama atenção para o fato de estágios mais duradouros e participativos, onde os alunos tenham oportunidade, além de sentar e observar, refletir, participar e aprender interagindo com a realidade da escola, permitirem melhores possibilidades de desenvolverem uma aprendizagem profissional.

Para isso, segundo a autora, é necessário haver uma ligação estreita entre a universidade e a escola, além da preparação formal, quer dos orientadores da

escola, que devem ser reconhecidos como co-formadores nesse processo, quer dos orientadores da universidade, os quais devem ser práticos especialistas prontos à observação dos alunos e também companheiros e guias para os estagiários no caminho da experiência e da conscientização, e dos estagiários.

No nosso estudo, os poucos formadores entrevistados que se dedicam ao ensino e se empenham para repensar e discutir a organização das licenciaturas vêm-se bastante isolados na luta por transformações que aproximem os cursos de formação de professores das questões da escola e da sala de aula, enfim, do futuro ambiente de trabalho de seus alunos.

E o que você está fazendo para formar esse novo professor? Absolutamente nada, porque o grupo de professores que o forma é minoritário no seu departamento e encontra inclusive dificuldades para se alocar. As estruturas de apoio e de mérito acadêmico sequer estão preparadas para isso. (professor do curso de Química)

Aspecto que torna ainda mais difícil tais mudanças, segundo nossos interlocutores, é o fato de a complementação pedagógica oferecida pelo Departamento de Educação não se mostrar atraente aos olhos dos licenciandos, seja por apresentar um corpo docente essencialmente com formação em ciências humanas, portanto distante das discussões travadas na área das ciências exatas, ou pela heterogeneidade de alunos presente nos cursos.

Criou-se um estigma muito grande sobre essas disciplinas do pacote da licenciatura. Acredito eu que não pela qualidade dos cursos oferecidos, mas pela heterogeneidade do interesse que cada turma tem, sempre com alunos misturados, de diversos cursos. Isso obriga o professor a um grau de generalização que às vezes corre o risco de, num dado momento, ou em alguns momentos, não interessar a ninguém em particular. Quer dizer que o aluno é obrigado a fazer a

transferência para a sua própria área, sua área de interesse, sua área específica. (professor do curso de Geografia)

O curso de licenciatura pega carona nos cursos de Engenharia, preocupados com a formação de engenheiros, voltados para a formação do bacharel, e, eventualmente, ele vai fazer no quarto ano um chapéu pedagógico no Departamento de Educação, que, por sua vez, não tem muita identificação com o ensino de ciências. Normalmente o pessoal que trabalha em Educação, em Pedagogia, em suma, nos Departamentos de Educação, são pessoas com formação em ciências humanas. Então, o que constrói o professor do Ensino Médio? Ele mesmo e a tradição. A tradição, ou seja, ele aprende a dar aulas como ele recebeu as aulas. (professor do curso de Química)

Nos cursos de Física, Química e Matemática, além da estrutura dos cursos de licenciatura, há, conforme nossos interlocutores, outros três grandes obstáculos à eficaz formação de professores: o seu preço, sua localização geográfica e o reduzido número de alunos inscritos, os quais geralmente vêm de uma classe econômica menos favorecida e de escolas mais fracas.

Internamente, segundo nossos entrevistados, o fato de o curso ser de excelente qualidade e de exigir por parte dos alunos muita dedicação e estudo pode fazer com que muitos o larguem ou nem mesmo se matriculem.

Eu diria que o nosso departamento forma bons professores, porque eles saem daqui com uma formação em Física muito boa. O que eu vejo como ruim aqui é que ele forma um a dois professores por ano. É muito pouco. (...) O que teria que se buscar são as razões pelas quais nós temos poucos alunos. E eu vejo claramente duas, senão três: o baixo salário dos professores, o fato de a PUC ser paga e do curso ser difícil. Então, se você junta essas três coisas – eu vou ter que pagar, vou receber muito pouco e vou ter que “ralar” – isso afasta os alunos. (coordenador do curso de Física)

A PUC tem problemas crônicos. Com relação à licenciatura, são problemas conhecidos: as pessoas que procuram a licenciatura vêm geralmente de uma classe econômica mais baixa e não agüentam pagar o preço que a PUC cobra, ou que vem cobrando até hoje.

Esperamos que mude. Tem também a posição geográfica da PUC, que não atrai muito as pessoas que moram na Zona Norte. Então, é difícil vir um aluno aqui pensando em licenciatura. Os poucos que vêm, normalmente, vêm preparados. E a formação, ela é boa demais, mas para alunos muito bem preparados. (professor do curso de Química)

Assim, a pequena quantidade de alunos nesses cursos, associado às péssimas perspectivas de carreira, potencializa em muito a verdadeira deserção que ali se opera, a intensificação da baixa procura pelos mesmos e as desistências quando já estão no exercício da profissão.

Podemos, portanto, afirmar que a maneira como os cursos de formação de professores são organizados e ministrados determina, em boa parte, a desvalorização da educação e do ensino, que são claramente deixados em segundo plano pela academia, que não incentiva o desenvolvimento de pesquisas nesse âmbito e nem a participação em eventos da área, assim como pela sociedade, que não reconhece a importância desse profissional, que trabalha sob péssimas condições físicas e salariais.

De uma forma geral, são apontados, então, pelos formadores entrevistados, quatro principais problemas nas licenciaturas. O primeiro deles, que é por sua vez o pano de fundo de todos os demais, refere-se à desvalorização desse curso, tanto no ambiente acadêmico como na sociedade. Isso implica na falta de interesse do corpo docente desses cursos, que raramente tem passagem pela escola, e no reduzido número de professores preocupados com a questão do ensino. Também são as disciplinas oferecidas pelo Departamento de Educação criticadas, pois, na mesma turma, misturam alunos de diversos cursos, tornando-as desinteressantes e pouco produtivas. Isso vem a contribuir para que alguns cursos, de modo especial do CTC, acreditem estar os seus problemas não relacionados a sua estrutura e

organização, mas somente a causas externas – preço, localização, poucos alunos, tipo de alunos.

3. O anúncio da lei e seus impactos

Neste item estaremos tratando mais especificamente sobre as diversas reações que a publicação das Resoluções CNE/CP nº 1 e 2 de 2002 vem provocando nos departamentos que oferecem a Licenciatura na PUC-Rio. Para tal foram analisados dados das entrevistas e informações colhidas junto aos coordenadores desses cursos, durante as reuniões ocorridas para discussão do tema.

Retomando os pontos essenciais das resoluções, podemos dizer que, considerando a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor como um dos princípios norteadores desse preparo profissional, a Resolução CNE/CP 1, recomenda que a prática não seja reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. Ela deve estar presente desde o início do curso e permear todas as suas disciplinas, sejam elas pedagógicas ou não. Nesse sentido, diversas outras atividades, e não somente a observação e a regência de sala de aula, deverão ser realizadas. Assinala-se também que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, numa estrutura com identidade própria, que, quando couber poderá manter estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.

A Resolução CNE/CP 2 institui com detalhes a duração, de no mínimo 3 anos letivos, e a carga horária dos cursos de licenciatura, que devem agora abranger 2.800 horas. Destas, como já fora anteriormente apontado, 400 horas se

destinarão ao estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; 400 horas à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 1800 horas a aulas para os conteúdos de natureza científico-cultural e as 200 horas restantes a outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Um primeiro grande impacto presente na maioria dos discursos dos nossos entrevistados diz respeito às 800 horas de prática, as quais devem perpassar todas as disciplinas do curso, desde o seu primeiro semestre.

Nossos interlocutores apresentam, muito claramente, grandes dificuldades em compreender o que vem a ser considerado como “prática” pela nova legislação. Não a compreendem como componente curricular, que deve abranger não apenas a regência de sala de aula, mas também atividades outras, tanto no ambiente universitário, como a participação em seminários, congressos, cursos pré-vestibulares comunitários, como no ambiente escolar, familiar e na comunidade, através da participação em conselhos de classe, em feiras de ciências, em trabalhos de campo, etc.

Silke Weber, quando membro do CNE, em 1997, apresentou proposta de resolução, que nunca chegou a ser homologada, mas é bastante difundida e conhecida, aponta diferentes atividades que poderiam e deveriam ser compreendidas como prática de ensino em cursos de licenciatura. Ela recomenda, além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico, e o envolvimento em diversas dimensões da dinâmica escolar, tais como gestão, interação de professores, relacionamento entre escola e comunidade e relações com a família.

Inicialmente, acreditamos que muitas dessas dificuldades para entender o sentido de prática proposto estão relacionadas à falta de interesse da grande

maioria dos professores em articular o conteúdo específico de sua matéria e a realidade escolar. Isso porque não se sentem seguros em fazê-lo, pois geralmente não têm vivência no ensino fundamental e médio, nem contato com pesquisas e estudos sobre ensino e educação, ou por realmente não terem interesse em realizar esse tipo de atividade, que é menos prestigiada e valorizada na academia.

Alguns deles acreditam até mesmo que esse exagero de horas destinado à prática pode vir a provocar uma certa “maquilagem” para cumpri-la.

Ainda tem essa coisa de inserir, voltar cada disciplina, em parte, para a licenciatura, para o ensino. Mas como você vai fazer isso em Filosofia? Primeiro, supõe-se o interesse de todos os professores no ensino de Filosofia, o que não é verdade. Aliás, é o oposto que se dá. (...) Isso faria com que houvesse uma situação completamente artificial, falsa, de um professor estar dando um conteúdo filosófico e ter que encontrar algum meio de fazer esse conteúdo se voltar para o ensino. (coordenadora do curso de Filosofia)

No curso de Filosofia há a reclamação quanto à reduzida carga horária dessa disciplina no ensino médio, e, no de Ciências Sociais, devido à sua não obrigatoriedade, dificultando muito a realização das 400 horas de estágio.

Temos um outro problema, que não há em outras disciplinas, que é o fato de a Sociologia não ser obrigatória nos colégios. E a carga horária é mínima... apenas um ano, às vezes meio ano, com uma turma pequena, porque há rodízio entre as turmas. Então, não justifica essas 400 horas de prática. Eu acho que a gente vai ter que ser muito criativo para estar dentro dessas resoluções. (coordenadora de Licenciatura e professora de Prática de Ensino do curso de Ciências Sociais)

Também sob esse aspecto, alguns dos nossos interlocutores percebem claramente as dificuldades dos professores das escolas, os quais não têm

estrutura, apoio e nem condições para lidar com licenciandos por um período de tempo mais longo.

Um outro problema que eu vejo, também, é do ponto de vista da escola. Esse aluno na escola, cada aluno, 400 horas... pra escola absorver isso é muito difícil. Um professor que está com um estagiário em turma, ele está com trabalho extra muito pesado. Se ele tiver isso o tempo todo, e vários, não vai dar. Ele não tem estrutura para lidar com isso, não tem apoio, não tem tempo. Eu imagino como alguma coisa infernal para a escola. É claro que se pode sempre encontrar soluções, criar atividades, mas sempre tem que ter a supervisão de alguém. Então, eu acho que é complicado. (professora de Prática de Ensino do curso de Letras)

Lüdke (1997) e Cardozo (2003), a esse respeito, chamam atenção para a importância de os professores das escolas serem remunerados, credenciados ou terem sua carga horária reduzida, pelo trabalho extra que realizam junto aos licenciandos e que muito deles exige.

Embora, então, seja o número de licenciandos realmente bastante pequeno nesses cursos, seus professores afirmam não haver escolas e nem mesmo professores suficientes para receber esses alunos e supervisionar suas atividades. Eles acreditam que haveria uma sobrecarga ainda maior sobre os professores envolvidos e interessados pela formação de professores, fato esse que mostra, mais uma vez, se não o desconhecimento, a dificuldade de entendimento das inovações da lei, que enfatiza veemente o envolvimento de todo o corpo docente com a formação de professores, tomando para si, cada um, parcela de responsabilidade nesse processo, uma vez que *“todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm a sua dimensão prática.”* (Resolução CNE/CP 02/02)

Recomendações quanto à associação entre teorias e práticas e ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, os quais são os fundamentos metodológicos que presidirão a formação (Parecer CNE/CP 9/01), também parecem não ser levadas em consideração.

Dentro dessa perspectiva, não só pareceres e resoluções anteriores já haviam evidenciado essa necessidade, mas também alguns importantes pesquisadores da área de educação.

Tardif (2000), em estudo que discute os saberes profissionais dos professores e sua relação com os conhecimentos universitários, afirmou que querer estudar esses saberes, sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor, seria inconcebível. Para ele, o conceito de professor como ator e profissional dotado de competências deveria servir de base às reformas efetuadas na formação do magistério, como ocorreu na América do Norte, desde meados dos anos 1980, provocando um aumento significativo da contribuição da formação prática nos currículos, a origem de novas práticas de formação reflexiva e o reconhecimento do valor dos saberes profissionais dos professores.

Também nessa ótica, e buscando discutir as competências de base do professor reflexivo, Perrenoud (1999) lista alguns importantes pontos que não devem ser esquecidos no momento da formação desse profissional. Destaca a importância da transposição didática, além do domínio acadêmico dos saberes a ensinar, e da realidade do ofício, valendo-se de uma análise rigorosa das práticas em sua diversidade e de um verdadeiro dispositivo de alternância e articulação teórico-prática. Segundo esse autor, os fios condutores do conjunto da formação e

das atitudes adotadas, visadas e desenvolvidas pelos formadores e pelas unidades de formação deveriam ser a prática reflexiva e a participação crítica, sendo considerado profissional reflexivo aquele que aceita fazer parte do problema, refletir sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes (p.9-11). Alguns dos formadores entrevistados, sobretudo os coordenadores de graduação dos cursos, parecem, entretanto, em alguns momentos, pouco abalados pelas sugestões de reestruturação das licenciaturas propostas pela lei.

Se eu posso dizer, o departamento não está fazendo nada no que se refere à mudança de carga horária da prática e do estágio. (...) A gente pode fazer essa reformulação, mas não vejo muito no que isso vai mudar mesmo. Nós não teríamos mais alunos por causa dessa mudança. (coordenador do curso de Física)

As resoluções não estão afetando nem positiva nem negativamente. A nossa situação é muito diferente das outras universidades: a gente tem pouquíssimos alunos. Então, eu acho que elas não nos afetam tanto. (...) A gente não considera o aumento de carga horária um grande problema não. A gente acredita que isso possa ser feito de forma quase natural. (coordenador do curso de Matemática)

Observamos, nos depoimentos acima, uma grande contradição com o que foi exposto pelos formadores dos demais cursos, uma vez que o aumento de carga horária da prática não é por esses coordenadores considerado um problema na estrutura de seus cursos. Isso ocorre, de modo especial, devido ao pequeno número de alunos inscritos na licenciatura, que, segundo eles, não justificaria esforço departamental para sua reformulação.

Sem dúvida alguma, a quantidade reduzida de alunos traz questionamentos e hesitações, em virtude, principalmente, da delicada questão da preparação do licenciando em paralelo à do bacharelado, como será adiante melhor discutido.

Todavia, talvez esse número seja um indicativo de que as licenciaturas não estão, de forma adequada, cumprindo com o objetivo de formar professores, os quais devem não apenas dominar o conteúdo específico, mas saber transmiti-lo aos seus alunos do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, as falas acima em destaque evidenciam a falta de formação e mesmo de informação por parte desses formadores sobre a importância e necessidade da vivência escolar, da reflexão e discussão dos conteúdos a serem nesse nível de ensino trabalhado.

Essa característica, bastante comum nas licenciaturas de uma forma geral, é um dos grandes obstáculos a serem enfrentados nos cursos de formação de professores, principalmente agora, quando as propostas da lei sugerem que todos os seus professores devem virar seus olhares também para a escola, permitindo aos seus alunos uma melhor preparação quando ali começarem a lecionar.

Os departamentos de Educação, dentro desse âmbito, poderiam ajudar a formar esses docentes formadores de professores, que muitas vezes não fizeram a licenciatura e nunca tiveram experiência alguma na escola.

A Resolução CNE/CP 1/02 recomenda que bacharelado e licenciatura sejam cursos com estrutura e currículos próprios, podendo ser mantida, quando necessário, estreita articulação entre ambas as habilitações. Assim, embora fique claro o paralelismo dos dois caminhos, problemas de natureza operacional, como a duplicação do número de professores para disciplinas comuns aos dois cursos, parecem poder ser contornados, caso esses formadores reflitam e discutam com

seus alunos maneiras de se trabalhar o conteúdo que está sendo estudado na escola.

Nos cursos de Física e Matemática o aluno é apontado como determinante da estrutura dos cursos de licenciatura, seja por se apresentar em quantidade não significativa ou por ser proveniente de classe social desfavorecida, o que, somado à sua necessidade de trabalhar, dificultaria o cumprimento das 800 horas de prática.

A esse respeito, Arroyo (apud Lüdke, 1997) chama atenção para a necessidade de a universidade assumir as especificidades da educação escolar do trabalhador, revendo os vínculos históricos entre tempo de trabalho e tempo de estudo, a fim de garantir a ele o direito ao ensino de qualidade (p. 161-162).

Na PUC-Rio, em função do crescente aumento do número desses novos alunos em alguns cursos de licenciatura, é importante e necessário que se leve em consideração as reflexões do autor, especialmente nesse momento de discussão e reestruturação, quando não só são pensadas e repensadas atividades e disciplinas que articulem teoria e prática, mas é assinalada a necessidade de inserção da pesquisa no currículo dos cursos de formação de professores.

Um outro aspecto levantado pelos nossos entrevistados, em relação às inovações trazidas pela lei, é o tempo de duração do curso. Segundo eles, a carga horária agora estipulada exigiria um curso mais longo, onde a formação específica e a prática fossem adequadamente contempladas.

A maior dificuldade seria você dar conta do que seria uma formação adequada no tempo que a gente tem, porque a gente não pode preparar um curso de seis, sete anos. O aluno tem um tempo limitado por dia. Ele tem que ler, tem que estudar, se não não tem sentido ele

estar na universidade também. (professora de Prática de Ensino do curso de Letras)

Observa-se uma grande preocupação com o possível empobrecimento da área específica. O grande risco ainda, para muitos dos coordenadores entrevistados, é o da perda de valorização do conteúdo face à nova abordagem prática e pedagógica, alguns deles até mesmo falando em fechamento do curso de licenciatura, se realmente for necessário realizar tal inovação.

Se chegar o momento em que tivermos que decidir entre a licenciatura e o bacharelado, o departamento inteiro vai decidir pelo bacharelado. (coordenadora e professora de Prática de Ensino do curso de Ciências Sociais)

É preciso ter claro, no entanto, que o aumento de horas destinadas à prática e a diferenciação curricular propostos visam uma maior adequação do conteúdo específico ao objetivo de um curso de licenciatura: formar professores. Não se trata de estabelecer um nível diferente, menos exigente e sim uma diferenciação qualitativa em função de finalidades diversas. Isso porque, conforme já vem sendo reforçado há algum tempo pela literatura pedagógica (Candau, 1988), é a partir do domínio competente e atualizado do conteúdo específico que se pode construir a competência pedagógica e didática.

Sob essa perspectiva, Zeichner (1995, 2000) critica a grande ênfase dada ao conteúdo nos cursos de formação de professores. Segundo ele, mais disciplinas de conteúdo específico não levam necessariamente a uma melhor compreensão dos conceitos-chave que os professores ensinam no ensino fundamental ou médio, e nem ao conhecimento pedagógico e prático necessários para transmitir o conhecimento específico e promover a compreensão do aluno. Seria preciso para

isso uma conexão mais estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e as comunidades, de modo que os professores sejam também formados no seu futuro ambiente de trabalho, usando-se a perspectiva crítica e reflexiva. Em outras palavras, seria preciso equilibrar a formação específica introdutória com a preparação para a transmissão, elaboração, crítica e reflexão a serem desenvolvidas junto aos alunos, o que envolve outros saberes ligados ao docente, que vêm sendo atualmente destacados entre alguns pesquisadores (Tardif, Borges).

Alguns dos nossos interlocutores, apesar de criticarem pontos recomendados pela lei, louvam a tentativa do MEC de valorizar a prática na formação dos professores da escola básica e acreditam que as discussões dela provenientes levem realmente à melhora das licenciaturas.

Eu acho excessiva essa carga horária. Acho que está se dando um excesso de horas da prática. Mas gosto dessa idéia da formação mais distribuída, de não ficar tudo para o final. Gosto dessa idéia de em cada disciplina você ter um certo olho na prática, em como eu vou aplicar isso na minha profissão. (...) Essa lei chama atenção para essa necessidade de você de alguma forma fazer essa ponte entre o que você está estudando e o que você vai aplicar na sua profissão, o que é uma grande vantagem.(professora de Prática de Ensino do curso de Letras)

Eu não nego, eu concordo que essa discussão pode levar de fato a uma melhora dos cursos de licenciatura. (coordenadora do curso de Filosofia)

Portanto, mesmo aqueles que não vêm com bons olhos o aumento de carga horária da prática nas licenciaturas acreditam estar havendo um momento bastante profícuo para trocas de idéias, maior articulação entre esses cursos que, apesar de encontrarem-se fisicamente próximos, dificilmente dialogam entre si. As próprias

reuniões entre os coordenadores de graduação das licenciaturas, que contam com professores do Departamento de Educação e com o coordenador central de graduação, são momentos ricos de reflexão e auto-reflexão, o que pode ser evidenciado pela sugestão de sua continuidade uma vez finalizadas as reestruturações dos cursos e mesmo da criação de um núcleo de formação de professores.

Alguns formadores sublinham, no entanto, que não são o aumento de carga horária da prática nem a separação entre o bacharelado e a licenciatura os melhores meios para se chegar à devida valorização das licenciaturas, mas sim a melhor remuneração dos professores da escola básica e assim do status da profissão, que, juntos, levariam à maior procura pelos cursos de formação de professores.

Houve uma desvalorização, ao longo dos anos do ensino básico. Mas, isso não vai se resolver com esse acréscimo de carga horária para a licenciatura. Isso se resolve, em primeiro lugar, aumentando o salário dos professores.(coordenadora do curso de Filosofia)

Um último ponto que nos chama atenção quando analisamos o impacto, aos olhos dos nossos entrevistados, da legislação proposta é, mais uma vez, a diferença gritante do discurso e da posição dos coordenadores de graduação em relação aos professores de Prática de Ensino. Isso porque apresentam idéias contrárias ou simplesmente porque os professores de Prática de Ensino não participam das discussões sobre as resoluções ou a desconhecem.

No caso do curso de Filosofia e Química essas diferenças são bastante claras. Os professores de Prática de Ensino, horistas, não haviam tido contato

algum com as novas resoluções, não sabiam do que se tratava e nem se elas estavam ou não sendo discutidas em seus respectivos departamentos.

Eu não sei como essas resoluções têm sido discutidas aqui no departamento. Eu sou horista, então eu não tenho participado desses encontros, de modo que eu não estou informado sobre que discussões estão ocorrendo. Acredito que deva ser uma preocupação. (professor de Prática de Ensino do curso de Filosofia)

Em alguns casos, parece que o departamento confia a tarefa de reformulação da licenciatura a um grupo ou a pessoa ali mais interessada pelo ensino. Tal situação ocorre nos cursos de Ciências Sociais e Química, quando os professores envolvidos elaboram sozinhos uma proposta de reestruturação de seus cursos, a qual, mais tarde, é apresentada e discutida apenas com o coordenador de graduação e o diretor do departamento.

As discussões que estão ocorrendo no Departamento de Química são entre mim e o coordenador de graduação. Eu confio nele. Ele é sério, é sensível a essas questões. (professor do curso de Química)

Sou eu que estou tentando fazer uma reformulação do currículo, para que fique uma coisa viável para os alunos. (...) O departamento não se envolve muito com a Licenciatura. Não é o grande interesse do departamento. Então, acaba que a Licenciatura é vista por mim, pelo coordenador e eu fico colocando a diretora a par. (coordenadora de Licenciatura e professora de Prática de Ensino do curso de Ciências Sociais)

Desse modo, mais uma vez, observa-se que a um dos pontos de maior inovação na proposta de lei – a de a prática ser vivenciada por todo o corpo docente que forma o professor, ao longo de todo o curso – não está sendo dada a

devida atenção e importância, nem mesmo nesse momento tão rico de discussão e reflexão sobre a reestruturação desses cursos.

No que se refere ao curso de Geografia, há uma particularidade pelo fato de termos entrevistado dois professores extremamente envolvidos com questões de educação, porém com perfis e, conseqüentemente, visões diferentes sobre a formação de professores. Um deles, coordenador da graduação e também professor de Prática de Ensino, leciona na PUC-Rio desde o ano de 2000. O outro, há cerca de 30 anos nesta instituição, é bastante conhecido pela sua longa experiência no ensino básico e pela publicação de livros e artigos nesse âmbito.

O professor de Prática de Ensino e atual coordenador da graduação revelamos que foi chamado a integrar o corpo docente do departamento porque, com a nova LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais e a mudança de perfil do alunado, havia a necessidade se ter ali presente uma pessoa com sólida vivência na escola básica, para dar um novo rumo ao curso, garantindo sua articulação com essa escola.

Até meados dos anos 1980, a Licenciatura era contemplada por professores que se preocupavam com o ensino, mas, nos anos 1990 ela foi deixada à margem. Esse “3+ 1” na verdade era “3+0,5”. E esse é um assunto que vem mobilizando principalmente os alunos, aumentando o interesse pela educação, até porque é a maior habilitação deles. E há uma abertura dos professores para isso, até porque os professores mais antigos da casa viveram esse período de ouro da Licenciatura no departamento e sempre foram voltados para essa discussão. (coordenador e professor de Prática de Ensino do curso de Geografia)

Antigamente, embora a estrutura curricular estivesse baseada no esquema “3+1”, havia uma conscientização interdepartamental do futuro ambiente de trabalho de seus alunos, a escola. Também a maioria dos professores tinha

passagem ou lecionava concomitantemente no ensino médio e fundamental, o que lhes permitia refletir e dar testemunho em aula de como determinados conteúdos poderiam ser trabalhados na escola. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática era realizada ao longo das disciplinas e em diferentes atividades propostas pelo curso.

Com o tempo, esses professores foram se aposentando e outros, com experiências bastante distintas, foram assumindo seus lugares na universidade. Pela própria valorização da pesquisa e da pós-graduação em detrimento às questões de ensino e educação, foram contratados docentes com títulos de mestrado e doutorado em sua área específica e, na grande maioria das vezes, sem licenciatura e, portanto, vivência na escola.

O professor mais antigo, que foi por nós entrevistado, critica muito a reestruturação que vem sendo sugerida pelo MEC, especialmente no que se refere ao aumento de horas destinadas à prática e à desarticulação com o bacharelado. Isso se deve à abordagem prática e pedagógica sempre estar presente em suas disciplinas, e à necessidade de o licenciando ter uma excelente base no conteúdo específico e o bacharelado saber transpor o conhecimento adquirido.

*Eu, pelo menos há 30 anos, luto por uma unificação dos currículos, achando que, quem deve sair, deve sair como bacharel e professor. Porque o professor precisa da pesquisa, o professor faz pesquisa, precisa passar pela experiência da pesquisa. E o bacharel não vai ser apenas pesquisador. Ele vai acabar ou sendo professor da universidade e reproduzindo formas extremamente equivocadas de relacionamento com os alunos, com o conteúdo e com o formato da aula, ou mesmo indo trabalhar como professor de 1º e 2º graus.
(professor do curso de Geografia)*

De uma forma geral podemos destacar, então, como principais reações às resoluções, a crítica acentuada às 800 horas de prática, a qual não é devidamente compreendida como componente curricular; a preocupação com a duração do curso e com a separação entre a licenciatura e o bacharelado, podendo acarretar a ainda maior desvalorização daquele curso; a ameaça de fechamento de algumas das licenciaturas e, por fim, a maior discussão sobre a formação de professores, tão necessária a uma adequada reformulação.

4. As propostas de reformulação dos cursos de licenciatura

Neste item iremos apresentar as propostas e sugestões dos professores formadores da PUC-Rio quanto à reformulação dos cursos de licenciatura, que buscam adaptar-se às recomendações da legislação.

Uma primeira proposta, que surgiu tanto no momento das entrevistas como nos encontros entre os coordenadores, foi considerar atividades já realizadas nos departamentos como prática de ensino ou estágio.

Os cursos de Geografia, Letras, Ciências Sociais e História particularmente viram-na com entusiasmo, ao perceberem que muitas das recomendações da lei já eram por eles contempladas, seja no tocante à integração entre teoria e prática nas disciplinas de conteúdo, ou através de cursos e atividades objetivando a reflexão sobre o ensino e a prática escolar.

Aquelas 400 horas que são de prática, mas não necessariamente de prática na escola, a gente tem pensado que possam ser incluídas nas disciplinas, nas oficinas. E o nosso currículo já tem essas disciplinas oferecidas só para a Licenciatura, que já cobrem bastante coisa.
(coordenadora do curso de Letras)

O sistema da PUC-Rio já se encontra preparado para atividades acadêmicas complementares, que venham a ser contabilizadas como prática pelos departamentos. Atividades essas que, em concordância com a legislação, não se realizam somente ao final do curso, nem estão restritas à observação e regência de sala de aula, mas compreendem também leituras, vivência no ambiente escolar, participação em congressos, entre outros.

Alguns pesquisadores e estudiosos da área de educação (Pimenta, Weber, Garrido & Carvalho, Fávero, Zeichner) apontam possibilidades de trabalho nesse âmbito, já há algum tempo.

Zeichner (1992), por exemplo, buscando traçar novos caminhos para o *practicum*² na formação de professores, aponta estar sendo este freqüentemente entendido e abordado nesses cursos numa concepção do ensino como ciência aplicada ou como prática reflexiva, quando, na verdade, deveria articular ambos, beneficiando os aspectos mais positivos de cada uma dessas perspectivas.

Conforme o autor, é necessário, além de derrubar barreiras ideológicas erguidas ao redor desses cursos, alargar o currículo ao domínio da comunidade e “incrementar” as escolas de desenvolvimento profissional, ou seja, os colégios de aplicação, onde se dão os estágios. Isso representa uma mudança da sala de aula para a escola enquanto espaço de referência do *practicum*.

Seguindo essa ótica, Pimenta (2002) defende o estágio como o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser

² Aqui o autor considera *practicum* momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática) integrados nos programas de formação de professores.

realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção e de superação. Para a autora, o estágio deve ser entendido nesses cursos como “*atividade teórica preparadora à práxis transformadora*” (p.183), isto é, como atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que estão atuando como profissionais nas escolas, a qual também decorre e é determinada pela práxis dos professores do curso de formação e dos alunos.

Nesse sentido, como bem assinala Cardozo (2003), a teoria se põe em movimento constante de construção e desconstrução, já que muitas vezes é superada pela força da prática, que lhe nega a validade e exige atualização ou mesmo mudança de perspectiva.

O repensar do estágio curricular supervisionado reforça, portanto, ainda mais a necessidade de projetos de parceria entre universidade e escola, como um meio de equacionar velhos problemas da formação inicial de professores.

No Canadá, por exemplo, escolas e universidades trabalham em conjunto para formar o jovem professor. Segundo Yves Lenoir (apud Puggian, 2000), no Québec, diferentes atores são responsáveis pela formação dos novos docentes, como os professores universitários, responsáveis pelas disciplinas, pela didática das disciplinas, pela psicopedagogia, pela formação inserida na prática e pelos fundamentos da educação; os professores associados, profissionais que recebem formação universitária complementar, sendo preparados e remunerados para aceitar os estagiários em suas salas de aula; os supervisores de estágio, os quais coordenam as diferentes atividades de estágio desenvolvidas nos quatro anos de

formação inicial, somando no mínimo 700 horas; e finalmente o próprio futuro professor que se confronta com duas funções não necessariamente compatíveis: a de aluno, sujeito que aprende, e a de professor, de formador.

Essa experiência vai além do que é proposto pelas resoluções que buscam a reformulação das licenciaturas em nosso país, pois não apenas os professores da universidade são responsáveis pela didática das disciplinas, mas também os professores da escola, que recebem preparação para lidar com e formar futuros professores, portanto atualizando-se e reciclando-se, e remuneração pelo trabalho realizado.

No cenário nacional, os professores do ensino básico, que colaboram com a formação de professores, ou são designados a tal tarefa, como nos colégios de aplicação, ou correspondem aos profissionais apaixonados pelo seu ofício e abertos e disponíveis para fazer parte desse processo, sem que financeiramente recebam retorno algum.

Tardif e Zeichner, nesse sentido, chamam atenção para a importância e necessidade de a universidade levar em conta saberes e conhecimentos desses professores que atuam diretamente na prática de sala de aula escolar.

Segundo Tardif (2000), a primeira tarefa para se reconstituir fundamentos epistemológicos da profissão consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, que esteja baseado no estudo de saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano. Isso supõe trabalharem os pesquisadores universitários nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, sendo estes não sujeitos ou objetos de pesquisa, mas colaboradores dos pesquisadores (p.20).

Da mesma forma, Zeichner (2000), sinalizando que “*os professores fornecem oportunidades para aqueles que estão nas universidades pesquisar, mas não são vistos como fontes de teorias e conhecimentos*” (p.10), propõe promover cursos nos quais os professores da escola e os professores da universidade dessem em conjunto aulas para os estudantes da universidade, e onde a escola e a comunidade estivessem altamente conectadas.

Cardozo (2003) propõe, assim como ocorre no Québec, a realização, tanto na escola quanto na universidade, de seminários que procurem garantir a reflexão sobre experiências a respeito da descoberta das características do contexto escolar, do desenvolvimento de habilidades de observação, reflexão sobre os fundamentos da orientação profissional e da conquista da conscientização dos saberes necessários para a prática de ensino (p.68).

Ao mesmo tempo, então, em que verificamos a possibilidade de considerar atividades e/ou disciplinas já presentes na grade curricular das Licenciaturas para a adequação às sugestões da lei, há a necessidade de revisão do conteúdo e de criação de disciplinas específicas para esses cursos, que incorporem propostas já comprovadamente eficazes à formação do professor.

Nos encontros e em conversa com os formadores entrevistados aparecem solicitações de alteração das disciplinas pedagógicas, que são oferecidas por professores do Departamento de Educação igualmente para todos os licenciandos.

O atual coordenador de graduação do Departamento de Educação sugeriu que as disciplinas sejam revistas, a fim de suprir dificuldades dos institutos específicos. Nesse sentido, a Licenciatura Especial para portadores de diploma de Engenharia na PUC-Rio exemplificou e experimentou uma série de sugestões e de soluções, quando, ao invés de disciplinas, criou “conjuntos de temas”, que melhor

articulavam questões educacionais consideradas primordiais pelos formadores (Puggian, 2000).

Na UERJ, acredita-se que as disciplinas obrigatórias para os cursos de licenciatura possam vir a ser comuns ao curso de Pedagogia, num total de seis. Destas, três seriam estabelecidas por cada departamento como obrigatórias e as demais escolhidas pelos alunos de acordo com seus interesses. Assim, o curso de Pedagogia não se sobrecarregaria e haveria maior flexibilidade e menos gasto, tanto com o corpo docente quanto com o espaço físico da instituição.

As sugestões de mudança no tocante às disciplinas pedagógicas não parecem, contudo, ser consideradas fundamentais nesse processo de reestruturação das licenciaturas, especialmente pelos nossos interlocutores dos cursos de História e do CTC.

Isso nos mostra que o princípio de integração e articulação proposto pela lei não foi, por alguns dos nossos entrevistados, bem compreendido ou mesmo que não há desejo em compreendê-lo, o que pode ser em parte justificado pelo fato de muitos dos professores designados para a função de coordenador de graduação, os quais oficialmente devem participar da discussão sobre a reformulação dos cursos de licenciatura, não estarem envolvidos com questões de ensino e educação. Um caminho que poderia encurtar essa distância seria um maior entrosamento das licenciaturas com o Departamento de Educação, que poderia então ajudar na formação dos formadores por meio de oficinas, seminários, ou mesmo pelo planejamento comum do curso.

O curso de Letras apresenta a idéia de subturmas, disciplinas com matrícula e créditos próprios, que seriam oferecidas articuladamente às disciplinas de conteúdo específico, porém visando à sua aplicação prática. Os formadores por ela

responsáveis teriam necessariamente sólida experiência na Escola Básica e, portanto, condições de fazer a todo momento a transposição didática (também prevista na lei através do Parecer CNE/CP 9/2001), isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. Elas poderiam servir como “momentos de prática”, assim como o serviço de atendimento à comunidade, geralmente realizado voluntariamente por alguns de seus alunos na própria universidade.

No caso de Geografia, ambas as propostas – de criação de disciplinas e de considerar as já existentes - parecem poder ser consolidadas ainda mais facilmente, devido, entre outros, ao fato de o curso de licenciatura ser anterior ao bacharelado. Isso significa que o curso de licenciatura foi ali primeiro organizado e estruturado, implicando, portanto, numa posterior articulação com o bacharelado, quando este foi ali introduzido.

Esse departamento foi o primeiro a esboçar possibilidades de adaptação à lei. Entre elas, destacamos o fim da disciplina Prática de Ensino e a criação tanto de disciplinas de conteúdo consideradas vitais para o professor-geógrafo da atualidade, como Geohistória e Geografia Política, quanto de disciplinas voltadas especificamente para o professor (Ensino de Geografia I, II e III). Ao mesmo tempo, a grande maioria das disciplinas do curso de Licenciatura ali oferecidas passa a articular o conteúdo específico e a realidade de sala de aula do ensino básico, desenvolvendo atividades específicas para seus alunos. Também são propostas as disciplinas Metodologia de Geografia, Prática de Pesquisa IV – Estágio de Campo e Produção de Texto Acadêmico, face, segundo o coordenador, à importância do trabalho que vem sendo desenvolvido, com um aluno cujo perfil

necessita cada vez mais de auxílio acadêmico, no que se refere aos instrumentos básicos para a pesquisa e a abordagem científica dos fatos e processos espaciais.

Quanto ao estágio supervisionado, é sugerido seu início no terceiro período, paralelamente à disciplina Ensino de Geografia, contemplando diversas atividades fora a regência de classe, como a participação em simpósios e a organização de trabalhos de campo.

Trata-se, a nosso ver, de uma proposta bastante interessante e, até mesmo, exemplar na tentativa de adaptação à lei, sem, todavia, negar pressupostos e sua identidade departamental. Isso porque, se por um lado, ela introduz a prática desde o início do curso, através da criação de novas disciplinas no interior das já existentes, integrando teoria e prática, além de distintas atividades de estágio já no princípio do curso e da pesquisa, considerando-a também fundamental para a formação do professor; por outro, mantém estreito vínculo com o Bacharelado. Em outras palavras, alunos de ambas habilitações continuam a assistir conjuntamente às aulas, portanto, tendo todos o acesso à formação específica de qualidade, com diferentes e importantes olhares e aplicações desse conteúdo.

Em relação ao movimento de valorização da pesquisa na formação do professor, podemos dizer ser ele bastante recente, uma vez que ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 90.

Em livro organizado por André (2001), alguns importantes pesquisadores da área de educação (Santos, Lüdke, André, Beillerot, Soares, Miranda) discutem com profundidade o tema. Ponto comum e recorrente é a necessidade de formação para a pesquisa nos cursos iniciais de formação de professores, seja através da criação de um eixo ou de um núcleo do curso voltado para essa atividade, seja mediante a sua inserção nos programas das disciplinas, ou mesmo, o que é ainda

mais eficaz, pela efetiva participação em uma pesquisa em andamento, com um grupo ou com a supervisão de um professor pesquisador, de modo que haja a valorização do papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos.

Na grande maioria dos cursos de licenciatura investigados, como já foi anteriormente destacado, a prática da pesquisa somente é sublinhada e lembrada quando seus alunos cursam, concomitantemente, licenciatura e bacharelado. Não se tem devidamente clara a necessidade do contato do licenciando com o todo o processo que envolve a realização de uma pesquisa, e da formação do professor-pesquisador.

Alguns dos nossos interlocutores chamam atenção para o caráter inicial dos cursos de formação de professores, dadas as condições de trabalho do professor, que são diversas e extremamente heterogêneas.

Eu não acho que a formação que a gente oferece os prepara para ser professores. E não pelo seguinte: quando você está em sala de aula, cada turma é uma, com suas características. Então, isso é uma coisa que você vai construindo dentro da própria sala de aula. Isso não se constrói previamente, apenas no campo de trabalho. E eu não tenho a menor pretensão de achar que eu vou fazer com que ele esteja pronto. Não. Eu acho que eu vou abrir uma janela e vou apontar coisas. Então, ele tem a janela para olhar ou mesmo para fechar. O meu modelo é mais a longo prazo, no sentido de ser uma proposta mais para abrir perspectivas para ter um olhar, e não que seja um olhar pragmático.(professor de Prática de Ensino do curso de Química)

Esse preparar o aluno para ser professor é dar a ele instrumentos. (...) A gente pode criar um quadro de favorecimento, de apoio a, mas não de preparar para. E isso eu acho que nem a Educação, nem a Geografia, ninguém prepara para, porque a gente não tem esse domínio, esse universo, que é vastíssimo, é infinito.(professor do curso de Geografia)

Esses depoimentos condizem com o pensamento de Zeichner (1995) e Lüdke (1996), quando salientam a necessidade de encarar a formação inicial como preparação introdutória, ou seja, de reconhecer que o processo de aprendizagem para ensinar continua ao longo de toda a carreira do professor.

Nesse sentido, uma parte significativa dos formadores entrevistados assinala que as recomendações da lei, em especial a que sugere que a formação seja realizada em processo autônomo, estariam negando o pressuposto de que a formação de professores é continuada, numa tentativa de fazer o aluno chegar pronto ao ambiente de trabalho, quando se sabe não ser possível. Isso poderia levar à ainda maior desvalorização do curso, pois seus alunos não poderiam cursar disciplinas igualmente fundamentais do curso de bacharelado, ou até ao fim de algumas das licenciaturas, onde é bastante estreita a articulação entre as duas habilitações.

Dentro desse contexto, alguns formadores acreditam que a PUC-Rio deveria propor ao governo uma reestruturação distinta da que vem sendo sugerida pelas resoluções.

Por que não usar a autonomia universitária? A PUC-Rio tem cacife, tem presença em todas as instâncias. (coordenadora do curso de História)

Outros formadores, particularmente dos cursos de Física e Matemática, afirmam estarem seus cursos formando bons professores, já que seus alunos o finalizam com uma excelente formação no conteúdo específico da área.

Eu diria que o departamento prepara bem os alunos para serem professores. O único problema é que o nível é tão alto que existem

poucos alunos que conseguem acompanhá-los. (coordenador do curso de Matemática)

Eu diria que o nosso departamento forma bons professores, porque eles saem daqui com uma formação em Física muito boa. (coordenador do curso de Física)

Não há dúvidas quanto à excelente base teórica que os alunos desses cursos recebem e que é fundamental para o professor da escola básica. O problema reside, entretanto, na aplicação desse conteúdo no ambiente escolar, ou seja, na sua adaptação à linguagem e ao perfil do aluno do ensino médio e fundamental com quem ele vai trabalhar.

Uma tentativa de superação desse grande obstáculo à formação de professores, que parece não ter vingado, é a criação de cursos de licenciatura de Química, Física e Matemática no centro da cidade. Esses cursos teriam preço inferior ao que atualmente se verifica no campus da Gávea, além de vestibular e currículos próprios e professores com experiência na escola básica. Eles seriam ainda oferecidos no turno da noite, quando então trabalhadores dessa região já teriam finalizado seus expedientes de trabalho e poderiam cursá-lo.

Com essas características, acreditava-se que o curso melhor atenderia às necessidades desse tipo de formação, pois concentraria esforços e recursos para sua estruturação, agora mais próxima do ambiente escolar, e o número de alunos se elevaria.

A falta de interesse e ação, conforme nossos interlocutores do curso de Física, que não avançou internamente na discussão e proposta de currículo para a nova licenciatura, somada às dúvidas quanto à estrutura do prédio e ao perfil desse

novo aluno, acabou, no entanto, por adiar as discussões sobre a implementação da licenciatura no centro da cidade.

Igualmente, os professores formadores à frente do debate não demonstraram clareza se realmente é o trabalhador dessa região quem se interessaria por um curso de licenciatura. Além disso, vêem grandes problemas no prédio onde se dariam as aulas, que não apresenta toda a infra-estrutura necessária, desde biblioteca, xerox até lanchonete.

Desde o princípio, contudo, não se esperava que isso pudesse ser ali realizado, o que é evidenciado pela fala de alguns dos professores entrevistados, que planejavam levar seus alunos aos sábados ao campus da Gávea, pelo menos uma vez ao mês, para assistirem a aulas em laboratórios e/ou participar de encontros e seminários.

Um outro ponto levantado pelos professores, que dificultaria a abertura desse novo curso, é o número bastante reduzido nesses departamentos de professores que se interessam pela formação de professores e que têm experiência no ensino básico. Trata-se, entretanto, de um problema presente no curso independente de sua localização.

A proposta de criação de um novo curso de licenciatura em Química, Física e Matemática no centro da cidade é, sem dúvida, bastante interessante na tentativa de pensar em um curso que melhor atenda esse tipo de formação. Parece-nos, todavia, que ela se deu sem a devida discussão e reflexão sobre o conteúdo a ser ministrado e o tratamento a ser a ele dado para que sejam formados professores. Propôs-se um novo curso sem que fosse desenvolvida uma nova mentalidade sobre a formação de professores.

As instituições educacionais são talvez uma das instituições mais conservadoras que existem. É extremamente difícil mudar uma instituição educacional. Tendência pela própria estrutura, que não se pode mudar por decreto, mas por convencimento... Convencer as pessoas para elas perceberem que precisam mudar... isso exige tempo e esforço. É o que a gente está tentando fazer agora com as licenciaturas.(coordenador central de graduação)

Esse fato torna-se ainda mais grave em virtude da crise financeira pela qual a instituição atualmente passa, que dificulta a contratação de professores. No nosso caso, dificulta a contratação de professores que tenham experiência no ensino básico e que possam não apenas integrar formação específica com formação prática, mas também colaborar na reformulação das licenciaturas.

Isso acarreta, como fora assinalado por alguns dos nossos entrevistados, a necessidade de ajuda financeira do MEC e/ou do Estado do Rio de Janeiro, os quais, face à acentuada falta de professores, deveriam ser os mais interessados por e preocupados com a sua formação.

Você tem uma bomba relógio que está colocada aí para 5 a 10 anos, em que os professores de Ciências no Estado do Rio de Janeiro vão começar a entrar em sufoco... E você precisa de 4 anos para formar outros professores. Então, você tem que começar a pensar nesse problema já. E não é só a PUC-Rio que tem que pensar, é o Estado do Rio de Janeiro, que tem escolas, que tem a responsabilidade do 2º grau. Então, eles têm que pensar como é que eles vão repor esses professores, se o que eles estão fazendo vai permitir não haver um colapso. Esse problema deve interessar, então, muito ao Estado e à universidade, que forma esses professores. (coordenador do curso de Física)

Seguindo essa ótica, alguns professores enfatizam a imprescindível parceria entre universidade e Estado, pois, se por um lado temos a gritante necessidade de professores para a rede pública nacional, sobretudo professores das chamadas Ciências Exatas, encontramos-nos numa universidade como a PUC-Rio, de

qualidade e reconhecimento, formando um número bastante reduzido de professores nessas áreas e pouco fazendo para mudar essa situação.

O problema é que a gente está formando mal. Se investirmos em formação de professores, rapidamente esse número de alunos vai aumentar, porque há a necessidade de professores no mercado.
(professora de Prática de Ensino do curso de Letras)

Uma última, importante e interessante proposta verificada nas reuniões entre os coordenadores de graduação, que partiu da necessidade de formação de uma comissão para elaborar uma política institucional para as licenciaturas, é a criação de um núcleo de formação de professores.

Esse núcleo seria, conforme o coordenador central de graduação, “*um espaço para reflexão e coordenação da formação de professores, das licenciaturas*”, ou seja, um espaço próprio, com visão mais integrada da formação de professores, que agregaria os professores realmente interessados pela temática e não aqueles encarregados, sem interesse marcante, experiência e preparação. O núcleo não se oporia aos departamentos, nem anularia as pesquisas ali desenvolvidas. Seria simplesmente um centro unificador, de orientação mais objetiva e específica para essa formação, para coordenar, integrar e otimizar os recursos para a formação de professores, pois, conforme a proposta de lei, todos os professores, ao longo de todo o curso, devem ser por ela responsáveis.

No momento, a idéia da criação do núcleo parece ter sido plenamente aprovada, com a criação da comissão das licenciaturas já no início deste ano.

No Brasil, ao longo dos últimos 20 anos, a discussão sobre a construção de uma política de formação de professores tem sido preocupação das diferentes

entidades acadêmicas e científico-políticas e de representantes de diferentes segmentos dos profissionais e pesquisadores da educação.

A ANFOPE (2000) e outras instituições têm defendido com veemência a universidade como locus da formação docente, procurando definir uma base comum nacional que possa *“servir como instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação”* (p.7).

Em países como a França e o Canadá isso já vem ocorrendo, ou seja, a responsabilidade pela formação do professor da Escola Básica vem sendo atribuída principalmente à universidade, num movimento que especialistas chamam de universitarização da formação docente. Segundo eles, formar o professor em nível universitário significa investir num novo perfil profissional para o professor, um profissional capaz de estabelecer relação com o conhecimento acumulado, assumindo posição de construtor de saberes na sua interação com os alunos e com os outros profissionais da escola, um produtor de conhecimento pedagógico, pesquisador e, mais ainda, intelectual (Puggian, 2001).

Na França, vem-se ensaiando uma importante experiência na formação de professores, desde o início da década de 90 concentrada em uma nova instituição, os Institutos Universitários de Formação de Mestres. Eles foram criados, segundo Lüdke (2002), *“numa tentativa de escapar, ao mesmo tempo, da jurisdição predominante da universidade sobre a formação de professores para o secundário e das escolas normais sobre a formação dos professores primários. Em um terceiro lugar, equidistante dos dois pólos anteriores, instalou-se o novo núcleo, com a missão abrangente de abrigar a formação de todos os professores*

da educação básica e a esperança de se beneficiar dos aspectos positivos dos dois pólos originais, libertando-se de suas deficiências” (p.8).

Os primeiros resultados parecem, contudo, não corresponder às expectativas quando da sua criação, devido, inicialmente, segundo Lang (2003) e Pospel (2003), ao fato de seus professores continuarem a ser amadores.

Os formadores desses institutos são, em sua grande maioria, oriundos de corpos docentes do ensino médio, muito qualificados, envolvidos e portadores de uma sólida experiência como professor. No entanto, são a eles solicitadas outras competências - a ajuda à construção de competências, a ajuda à expressão e à análise das práticas docentes, a capacidade de analisar as necessidades em formação, a transmissão de conhecimentos e a construção de ações de formação – para os quais não se encontram preparados. Por esse motivo, sentem-se divididos entre as exigências da instituição, que lhes pede mais mobilidade, disponibilidade e mesmo uma transformação de seu papel, e a percepção de sua identidade profissional, freqüentemente construída em torno da figura do especialista disciplinar com longa vivência em sala de aula.

Verifica-se nesses cursos, segundo Perrenoud (2003), a separação ainda maior entre didáticas das disciplinas e ciências da educação, uma vez que aquelas tornam-se o eixo principal na formação profissional propriamente dita e as unidades de ciências da educação passam a limitar-se a contribuições psicológicas ou psicopedagógicas, fundindo-se em “formações gerais” (p.210).

Em Genebra, também são aqueles com experiência solidificada na prática que passam a assumir a formação docente, porém, com a condição de “deixar” a sala de aula, já que se exige um investimento intelectual importante, uma disponibilidade geográfica e mental difícil de conciliar com a gestão regular de

uma classe (Snoeckx, 2003). O grande problema encontrado centra-se, todavia, na reivindicação desses ex-formadores pela proximidade com o campo, a fim de manter a credibilidade de seus atos e falas.

Alguns pesquisadores e professores comprometidos com a problemática assinalam a necessidade de se analisar em que a prática dos professores é um campo profissional para os formadores e fonte de um saber específico. Caso isso não seja feito, estaremos apenas redirecionando o pólo da formação, agora centrado na prática.

A esse respeito, Young (1990) já assinalava o perigo de se colocar demasiada ênfase na experiência da prática, desconsiderando-se a teoria. Quando problemas e questões práticas substituem o ensino das disciplinas, a reflexão sobre a prática torna-se a pedagogia dominante e não há de fato mudança nas relações entre teoria e prática. Segundo o autor, nesse contexto, as alterações decorrentes não resultam de uma crítica sistemática feita anteriormente ao estudo das disciplinas tradicionais, gerando ainda mais insatisfação entre seus alunos, pois, sem uma base teórica sólida, acentua-se a desarticulação entre disciplinas e professores nesses cursos.

Para Pimenta (2002), *“a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa. O problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador”* (p.65), até porque, quando há a crítica ao conteudismo dos cursos de formação de professores, deve-se entendê-la como denunciadora de que não está ocorrendo nem o preparo teórico nem prático para o exercício profissional, já que seu currículo teórico, no qual se inclui o estágio, não compreende as necessidades que a escola-campo exige.

Criticando, então, os dois modelos – o de ênfase na teoria e o de ênfase na prática -, tanto Young quanto Pimenta destacam que é preciso, por um lado, reconhecer e entender que “teorias” os estudantes e professores constroem a partir de sua prática e, por outro, contribuir com teorias desenvolvidas por aqueles que têm tempo para refletir e pesquisar, a fim de que sejam desenvolvidas estratégias de ensino que as integrem. Isso implica, por parte de todos os professores de alguma forma envolvidos com a formação de professores, empenho, esforço e interesse em fazê-lo.

Dentro dessa perspectiva, frisa-se diversas vezes nos encontros entre os coordenadores dos cursos de licenciatura da PUC-Rio, principalmente pelo coordenador central de graduação, que, embora deva-se atentar para o prazo de dois anos estabelecido para a adequação às recomendações da lei, o processo de reformulação das licenciaturas deve ser feito com calma, a fim de que se reflita e discuta cuidadosamente suas alterações. Nesse processo, o núcleo de formação de professores em muito poderia contribuir, principalmente no que se refere às trocas entre os departamentos, que poderiam então compartilhar problemas, dificuldades e tentativas de superação, e aprimorar as propostas conforme a discussão avançar no nível institucional.

Em consonância com tal afirmação, durante os encontros entre coordenadores de graduação, tanto o coordenador central de graduação como os professores do Departamento de Educação são enfáticos na continuidade da discussão sobre o tema e da reformulação dos cursos de licenciatura, mesmo que futuramente sofram suas exigências alterações, uma vez que, de qualquer forma, muito precisam ser seus currículos, estruturação e organização debatidos e revistos.

5. A PUC-Rio e a formação de professores

O último item por nós abordado durante as entrevistas e observado nas reuniões entre os coordenadores de graduação para a discussão sobre a reformulação das licenciaturas diz respeito ao papel, posição e ação da instituição em estudo nesse âmbito.

Dos oito cursos que ofertam essa habilitação, cinco deles enfatizaram acreditar haver interesse e preocupação por parte da PUC-Rio quanto à formação de professores. Evidências disso são, segundo os nossos entrevistados, as próprias reuniões que vêm sendo realizadas com os coordenadores, além da proposta de criação de uma comissão para maior discussão e redação de uma política para as licenciaturas e de um núcleo de formação de professores.

Na verdade, eu nunca tinha parado pra pensar como a PUC-Rio se coloca frente às licenciaturas, à formação de professores. Mas eu acho que nesse momento, especialmente motivado pelas recomendações do MEC, tem um espaço real aqui na universidade, até pelas reuniões que estão ocorrendo com os coordenadores.
(coordenadora do curso de Letras)

Eu acho que a PUC-Rio tem todo interesse em dar atenção à formação de professores. Faz parte da missão da universidade formar professores.(coordenador do curso de Física)

Há, porém, divergências no que se refere ao envolvimento da instituição na questão. Alguns acreditam ser a PUC-Rio, entre as demais universidades públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro, a que mais demonstra tal preocupação, sendo esta bastante antiga. Isso seria comprovado pela disciplina Prática de

Ensino, desde o princípio, ser oferecida pelos departamentos específicos, e pela reconhecida qualidade e seriedade do seu Departamento de Educação.

Eu acho que a PUC-Rio é tradicionalmente conhecida como universidade de pesquisa, mas é uma universidade onde eu vejo, diferenciadamente das outras universidades nas quais trabalhei, a Prática de Ensino sempre nos departamentos. Isso já indica uma preocupação, que pode parecer pouco diante dessa discussão ampla que se faz hoje... Mas isso há 20 anos atrás era a única universidade onde a Prática de Ensino não era na Faculdade de Educação. (professor do curso de Geografia)

Entre as instituições mais preeminentes em Ensino Superior do Rio de Janeiro, a PUC-Rio é uma das que mais se preocupam com o ensino. Tanto que o Departamento de Educação aqui da PUC-Rio é o melhor do Rio de Janeiro. (professor de Prática de Ensino e coordenador do curso de Geografia)

Outros formadores, no entanto, percebem esse interesse apenas mais recentemente, seja pela ocorrência dos encontros, pelo maior interesse do corpo docente, ou mesmo pela necessidade de aquisição de mais alunos frente à crise financeira na qual a PUC-Rio se encontra.

A preocupação recente por parte dos cursos do CTC com a formação de professores é por conta da crise da PUC-Rio, pela necessidade de adquirir mais alunos, mas também por uma preocupação maior no interior dos departamentos, entre os professores, que se interessam mais pela educação. (coordenador central de graduação)

No caso dos cursos do CTC, Puggian (2001) verificou em semelhante contexto de corte de gastos nesta universidade, que a criação de cursos voltados para o ensino significa uma opção para aumento do número de discentes e, portanto, para captar recursos financeiros, sem que ocorra, necessariamente, a reflexão e discussão necessária à implantação de um curso desse tipo.

Para este fim, seria preciso, antes de mais nada, haver uma mudança de atitude dos formadores de uma forma geral. Segundo Perrenoud (2003), isso se dará somente no momento em que as instituições verdadeiramente desejarem inserir a alternância em uma forte articulação entre teoria e prática, ou seja, quando desejarem romper com a justaposição de ensinamentos teóricos de ciências da educação e de uma formação prática, o que implica em consequências para todos aqueles de alguma maneira envolvidos com a formação de professores, pois, se por um lado os professores pesquisadores já não poderão limitar-se a ensinar saberes, sendo chamados a participar da construção de competências, por outro, os formadores de campo não irão se sentir mais os únicos professores a bordo e já não serão mais as únicas garantias da aprendizagem do ofício (p.201-202).

Nesse sentido, Zeichner (1992) assinala que para além de os formadores terem que tomar consciência de que formam professores, os quais devem saber o conteúdo específico e o modo de transmiti-lo aos seus alunos, é necessário afirmarem-se perante as entidades governamentais e, dentro da universidade, exigir recursos financeiros de apoio ao *practicum* comparáveis aos de outras áreas profissionais, através de sistemas de promoção e avaliação científica que não penalizem os docentes pelo seu envolvimento com o ensino, assim como de uma maior influência na política da instituição (p.134).

Sob essa perspectiva, questiona-se de forma bastante enfática entre os nossos interlocutores a falta de tomada de posição da PUC-Rio, a fim de que concretamente perceba-se a preocupação institucional com a formação do professor.

Eu acho que essas nossas reuniões estão sendo ótimas, porque cada um vai pensando... Mas falta uma posição, falta uma tomada de posição. O que a gente quer? O que a PUC-Rio quer que cada departamento faça? (coordenadora de licenciatura e professora de Prática de Ensino do curso de Ciências Sociais)

É muita pouca gente que se interessa e está disposta a trabalhar com formação de professores. Nós precisaríamos de mais gente para alargar o elenco que nós podemos abraçar de atividades. E isso não se realiza. Por que não tem dinheiro para isso? Nós vamos apostar de verdade na Licenciatura ou não? É essa a pergunta que eu faço para a instituição em si. E eu acredito que ela aposta, mas timidamente, ou seja, que existe uma certa delicadeza exagerada, a meu ver, em chegar a direção da PUC-Rio para um departamento e dizer que quer tal coisa feita. Ela sugere, insinua, trata todo mundo muito bem. (professor de Prática de Ensino do curso de Física)

Assim, ao mesmo tempo em que os formadores por nós entrevistados percebem o interesse da instituição pelas licenciaturas, a questionam por não haver investimento, incentivos, grupos de pesquisa na área, e pelos professores envolvidos serem em sua maioria horistas. Também não há verba específica para essas atividades e o peso que se atribui às atividades de ensino e pesquisa, pelas próprias agências universitárias e governamentais, é muito restrita.

Embora haja, portanto, um sentimento de desconfiança por parte dos professores e da sociedade em geral em relação à contribuição da universidade em termos de formação de docentes, sendo ela o lugar por excelência da reflexão e do pensamento crítico, podemos dizer que formar professores é uma de suas tarefas “naturais”, sua responsabilidade.

Tardif (2000), sob esse prisma, sublinha que pelo fato de as universidades serem dominadas em muitos países por culturas disciplinares (que são, além disso, e acima de tudo, culturas monodisciplinares) e por imperativos de produção de conhecimentos, muitos se perguntam se são realmente capazes de

proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional (p.9).

Da mesma forma, Perrenoud (1999) enfatiza que, *“se formar professores é um simples serviço prestado à comunidade ou até mesmo um meio de ampliar o orçamento acadêmico para investir o excedente no 3º ciclo e na pesquisa, pode-se duvidar que a universidade seja o local ideal para formar os professores.”* (p.17). Ao contrário, se é por razões claramente ligadas a sua identidade e articulada à construção de saberes e se ela está disposta a conceber os percursos de formação profissional superando seus hábitos e tradições didáticas, então certamente a universidade é o lugar apropriado.

Importante é saber, então, por que e como a universidade quer formar professores.

A PUC-Rio, embora apresente o discurso de que se preocupa com a formação de professores e de que estaria disposta a incentivar atividades ligadas ao ensino e à educação nos diversos cursos que ofertam a Licenciatura, não demonstra suficientemente tal postura. Por exemplo, com a mudança de governo em 2003, suspendeu-se os tão importantes encontros entre os coordenadores até que se soubesse que as medidas anunciadas pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2 seriam mantidas. Da mesma forma, quando questionada sobre o número reduzido de professores com sólida experiência na escola e, assim, capazes de realizar a imprescindível ponte entre o conteúdo específico e a sala de aula do ensino básico, afirma-se não haver verbas e por isso poder contratá-los apenas como horistas.

Essas são evidências de que ainda não houve internamente a conscientização sobre a importância e conseqüente necessidade de se investir na

formação de professores e de que ainda será necessário bastante tempo para que ocorra uma mudança estrutural, a qual, por sua vez, depende de uma mudança atitudinal daqueles por ela responsáveis e compromissados.

Quanto ao estímulo, ao investimento da PUC-Rio na formação de professores, com a formação de grupos de pesquisa.... Isso é uma coisa que vai levar tempo, porque durante muitos anos a filosofia da PUC-Rio era a pesquisa. E a PUC-Rio tem uma consciência muito clara de que, como universidade particular, para ela ser diferente, ela tem que ser uma universidade de pesquisa. Então, todos os professores, na carreira docente, para as promoções, o que é valorizado é a pesquisa. Então, uma preocupação constante nos departamentos é a pesquisa, é o que garante a sobrevivência da PUC-Rio. Temos que chegar, portanto, a um equilíbrio. (coordenador central de graduação)

Assim, parece-nos que as propostas apontadas, na década de 80, pela pesquisa “Novos Rumos da Licenciatura” ainda estão latentes e muito se fazem valer. Naquele momento, como foi anteriormente assinalado, enfatizava-se a necessidade de a formação de professores ser de responsabilidade principal da área específica. Isso porque, é o domínio do conteúdo específico que constitui a competência básica do professor e permite a construção da competência pedagógica. Nesse sentido, seria imprescindível uma relação mais íntima e contínua entre profissionais de educação e dos diversos institutos, assim como o fortalecimento da base científica e filosófica do ensino. Desse contexto, surgiria o desafio de construção de um espaço dinâmico e interdisciplinar, calcado em uma nova práxis, desenvolvida a partir da discussão e reflexão conjunta de experiências concretas.