

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: A RETÓRICA DO DISCURSO DO LICENCIANDO SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

**AMARAL**, Daniela Patti do\* – UFRJ

**OLIVEIRA**, Renato José de – UFRJ

**GT-08:** Formação de Professores

Muitas pesquisas e publicações são encontradas a respeito da temática que envolve a formação para o magistério e a profissão docente. Dentro desse contexto, nossa escolha recaiu sobre os argumentos dos futuros professores da educação básica brasileira. Optamos por dar voz e vez aos licenciandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro para que seus questionamentos pudessem ser ouvidos. Afinal, eles são sujeitos da história, e é a formação docente deles que se constrói no período que frequentam a Faculdade de Educação<sup>1</sup>.

As práticas desses futuros professores certamente irão refletir não só a teoria que aprenderam nos seus cursos de origem como Biologia, Matemática e tantos outros e na FE, mas, entre outras questões, a forma com que, como alunos, foram marcados por experiências e vivências escolares, seja na educação básica ou na superior. Dessa maneira, torna-se fundamental construir canais de comunicação entre docentes e discentes na busca de alternativas e novas práticas que permitam uma formação para a docência que contemple entender o magistério como profissão, com saberes próprios, impregnados de questionamentos, estereótipos, anseios, prazer, satisfação.

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

---

\* Orientador: Professor Dr. Renato José de Oliveira.

<sup>1</sup> A partir de agora denominada FE.

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

No âmbito das universidades públicas brasileiras, compreendemos, como afirmado por Mendonça (2002), que existe uma inércia institucional que aponta para o fato de a universidade brasileira ter se mostrado incapaz, ao longo do tempo, de equacionar o problema da formação de professores para a educação básica. Segundo a autora, formar professores tem sido atividade secundária que se expressa através da desvalorização dos cursos de licenciatura face aos cursos de bacharelado, isolamento e desprestígio das unidades de educação responsáveis pela formação pedagógica. Soma-se a isso o fato de que a formação de professores concentrou-se em instituições de ensino superior isoladas e privadas, de pouca ou nenhuma pesquisa.

Nos cursos de licenciatura de diferentes instituições privadas, as disciplinas pedagógicas como sociologia, psicologia e filosofia da educação estão inseridas na matriz curricular de cada curso, já que não se formam bacharéis, seno o curso concluído em torno de seis semestres. O mesmo não ocorre atualmente nos cursos da UFRJ destinados à formação de professores para a educação básica. Na UFRJ, o aluno busca a FE para cursar as disciplinas pedagógicas. Essa prática nos permite reflexões sobre o papel que a FE vem desempenhando na formação dos licenciandos.

Qualquer curso de formação de professores precisa se dar conta de como é uma tarefa complexa a formação e a atuação destes profissionais, que envolve o conhecimento seguro dos conteúdos das disciplinas que irão ensinar, e também o entendimento da mediação que o professor irá realizar entre os processos de ensino e de aprendizagem, sem deixar de lado questões de caráter ético, profissional e cultural que perpassam essa profissão e que vão sendo agregadas a inúmeras outras habilidades ao longo da formação e da atuação docente.

A partir da temática exposta, investigamos qual o papel das disciplinas pedagógicas e dos professores da FE na formação desses futuros educadores. Interessa-nos saber quais

seus argumentos sobre as disciplinas obrigatórias, sobre os professores e sobre o papel que a FE exerce na sua formação docente<sup>2</sup>. Qual a relação entre teoria e prática exercitada pelos alunos, vinculando os conhecimentos construídos na sua formação de origem e a prática pedagógica discutida e vivenciada na FE. E o que pensam a respeito da ambigüidade da formação docente, isto é, como se posicionam diante dos territórios de formação: FE e cursos de origem.

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

A retórica, afirma Meyer (1998), é o encontro dos homens e da linguagem na exposição das suas diferenças e das suas identidades, é ainda a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema. A distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso. Para Meyer, nossa época vive a hora da retórica com todas as conseqüências daí decorrentes e, para nos certificarmos disso, basta ligarmos a televisão, lermos o jornal, acessarmos a Internet e ouvirmos os políticos ou as mensagens publicitárias – o discurso e a imagem têm o dever de agradar, chocar, seduzir ou convencer.

A retórica estuda-se, então, seguindo o recorte *ethos-pathos-logos*, e é nisto que reside a sua especificidade (Meyer, 2002, p.14). Meyer (1998, p. 28) afirma que “o orador é simbolizado pelo ethos: a sua credibilidade assenta no seu carácter, na sua honra, na sua virtude, isto é, na confiança que lhe outorgam”. Sempre que argumentamos, o fazemos diante de alguém. Esse alguém, que pode ser um indivíduo, um grupo, uma multidão, chama-se auditório, termo que se aplica até mesmo aos leitores. O auditório, conforme

---

<sup>2</sup> Relação das disciplinas a seguir.

Meyer (loc. cit.) “é representado pelo pathos: para convencer é necessário comovê-lo, seduzi-lo”.

Perelman (1999) afirma que auditório é o conjunto de todos aqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso. Ele se distingue de diversas maneiras: pelo tamanho, pelas características psicológicas decorrentes do sexo, profissão, idade, cultura, pela ideologia - seja política ou religiosa, pelas crenças ou pelas emoções, e também pela competência, que promove distinções sobre os conhecimentos necessários bem como sobre o nível da argumentação e até mesmo sobre o vocabulário. O autor define o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Para o presente estudo situamos o auditório discente, particular e heterogêneo, composto pelos 126 licenciandos de 12 diferentes cursos, ainda que visto pelos professores como universal e homogêneo. No entanto, a argumentação efetiva tem que conceber o auditório presumido tão próximo quanto o possível da realidade. Uma imagem inadequada do auditório pode ter as mais desagradáveis conseqüências. Conforme afirma o autor, “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (idem, p.23). E, conclui, é a arte de levar em conta, na argumentação, esse auditório heterogêneo que caracteriza o grande orador.

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

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

O pesquisador envolvido com o trabalho de análise retórica busca a intenção do orador na arte de persuadir seu auditório e as formas que este orador emprega para colocar suas intenções em prática. Busca ainda reconhecer a legitimidade do orador na arte de seduzir seu público, convencido de que, quando se trata de persuadir e seduzir – seja um fiel, um aluno ou um amor, toda técnica argumentativa empregada é legítima. Uma grande

contribuição da retórica é o fato de que não há separação entre conteúdo e forma. Logo, ao analisar um discurso, o pesquisador está permanentemente atento ao que o orador fala e como se dirige ao auditório.

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

Nossa intenção foi mapear os territórios de formação mais freqüentados pelos licenciandos da UFRJ, o campus da Praia Vermelha nos turnos manhã e noite e o campus do Fundão no turno da noite, de modo que pudéssemos contar com participantes de diferentes cursos, períodos letivos, idades e vivências. Foi realizada uma pesquisa, através da utilização de um questionário, com 126 alunos de doze cursos<sup>3</sup> de licenciatura da UFRJ no período de 10 de novembro a 6 de dezembro de 2005.

Dentre as idades dos respondentes encontramos uma escala bem diversa, na qual o mais jovem tinha 19 anos e o mais velho 42 anos. A concentração de alunos entre 21 e 24 anos é bem expressiva, em torno de 60 por cento dos respondentes, apontando para um grupo de professores em formação bem jovem.

No que diz respeito ainda aos dados quantitativos da pesquisa, em relação à questão sobre os territórios de formação pedagógica dos licenciandos, 47 alunos responderam que é de responsabilidade da FE da UFRJ a formação pedagógica de seus licenciandos. No entanto, 60 alunos acreditam que essa formação deveria ser oferecida pelo curso de origem, dentro do instituto que freqüentam na universidade desde seu ingresso. Doze alunos acreditam que ambos, tanto Faculdade de Educação como os cursos de origem dos alunos deveriam oferecer a formação em parceria e, finalmente, para dois alunos, tanto faz quem ofereça a formação pedagógica. Cinco alunos não responderam a essa questão.

---

<sup>3</sup> Letras foi o curso com maior número de alunos (38), sendo seguido por Física (20); Educação Física (21); Química (10); Geografia (8); História (7); Educação Artística (7); Música (5); Biologia (4); Ciências Sociais (3); Enfermagem (2) e Psicologia com apenas 1 aluno

Em relação à formação de professores no Brasil, Ayres (2005) afirma que, tanto a Universidade de São Paulo em 1934, a Universidade do Distrito Federal em 1935 como a Universidade do Brasil<sup>4</sup> em 1939 expressaram a primeira gênese da formação de professores para o ensino secundário no Brasil, apesar de terem perspectivas bastante diferenciadas deste processo. Conforme a autora, a USP tinha uma clara pretensão de construir uma elite intelectual e política que devolvesse a São Paulo a hegemonia que havia perdido nas armas. A UDF se enquadrava em um projeto educacional mais amplo que incluía todo o sistema educacional do Distrito Federal e que pudesse ser estendida ao restante do país. A UB foi criada com uma forte perspectiva autoritária e centralizadora, fortemente influenciada pelo regime do Estado Novo, mais voltada para a formação de quadros técnicos e intelectuais para servir à burocracia do Estado. Conforme a autora, é esta a concepção que sai vencedora.

Conforme Mendonça (op.cit.), dentro do projeto de reorganização do ensino superior do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, a instalação no país das faculdades de filosofia era de extrema relevância. Segundo a autora (ibid), Capanema certamente tomou como ponto de partida de seu projeto a proposta originária da Reforma de Francisco Campos de 1931, isto é, o “modelo híbrido da Faculdade de Educação, Ciências e Letras” (p.150). Em um segundo momento, afirma a autora, pensou-se no desmembramento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em duas escolas: uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade de Educação. Esse foi o modelo incorporado à Lei nº 452 de 5 de julho de 1937, que organizou a Universidade do Brasil, e que previa a constituição da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e da Faculdade Nacional de Educação.

Fávero e Lima (2006) afirmam que, para Capanema, a UB tornar-se-ia um grande e vivo centro de trabalho e o projeto define essa Universidade em seu art. 1º como uma comunidade de professores e alunos consagrados ao estudo. Para Capanema dois princípios inspiraram a criação dessa Universidade que seriam a função de fixar o padrão de ensino superior em todo o país; e o fato da UB ser uma instituição de significação nacional e não local.

---

<sup>4</sup> Nome que universidade Federal do Rio de Janeiro recuperou na justiça em 2000.

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

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

No contexto da UB, conforme o Decreto de sua fundação, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) tinha por finalidades preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, constituidores de objeto do seu ensino. Quatro seções fundamentais compõem essa unidade universitária: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, havendo também uma seção especial de Didática.

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

Monteiro (2005) afirma que, no Brasil, as faculdades de educação foram criadas no século XX em contextos que reconheciam a importância dos conhecimentos pedagógicos

na formação dos professores. Ainda hoje, muitas concentram a oferta das disciplinas da formação pedagógica para os alunos concluintes de cursos de bacharelado em áreas afins às disciplinas escolares ensinadas na educação básica (trata-se do modelo conhecido como 3+1, três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica para concluir a licenciatura).

Para a autora, “esse modelo de formação, no entanto, implica uma ambigüidade que, no fundo, expressa disputas sobre o território da formação: a quem compete formar os professores afinal? Às faculdades específicas ou às faculdades de educação?” (idem, p.156). Ela acrescenta que esta formação é um “território contestado”, não havendo ainda um consenso claro sobre qual instituição deve se responsabilizar por ela

Atualmente, a FE da UFRJ oferece o curso de Pedagogia, os programas de Pós-graduação em educação *lato e stricto sensu*, cursos de extensão e responsabiliza-se pela formação pedagógica de alunos oriundos de vários cursos de licenciatura . A formação dos licenciandos é oferecida pela FE em diferentes espaços da UFRJ como a Praia Vermelha, o IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e o Campus do Fundão, uma vez que a Unidade se utiliza de procedimentos “itinerantes”, isto é, oferece as disciplinas pedagógicas em diferentes espaços de modo a facilitar o deslocamento de seus alunos.

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

Dentre as disciplinas de formação pedagógica obrigatórias oferecidas pela FE aos seus licenciandos atualmente encontramos: Educação Brasileira, Psicologia da Educação I, Didática geral, Psicologia da Educação II, Didática Especial I, Didática Especial II, Fundamentos Filosóficos da Educação e Sociologia da Educação. O perfil geral dos alunos que encontramos nas salas de aula se constitui por alunos de bacharelado que faziam a complementação pedagógica e por alunos que ingressaram diretamente nos cursos de licenciatura através de Vestibular.

Em relação aos dados dos questionários, os alunos apresentaram pontos positivos e negativos a respeito das disciplinas, acreditando na importância e na necessidade de cursá-las para que tenham uma boa formação. No entanto, também foi mencionado que muitas deixam a desejar em relação aos conteúdos abordados. Conforme 90% dos respondentes, as disciplinas pedagógicas obrigatórias são importantes, necessárias e pertinentes para a formação do futuro professor, além de permitirem uma visão ampla da sociedade, apesar de parte desse grupo apontar falhas na oferta dessas disciplinas. No discurso dos alunos, ao apontarem a relevância das disciplinas, é recorrente o uso do argumento de inclusão *todas*, deixando claro para o auditório a intenção do orador em fazer valer sua tese de que tais disciplinas são efetivamente necessárias para sua formação docente. Esse fato nos leva a constatar que há uma adesão quase total dos respondentes à relevância da formação pedagógica oferecida pela Faculdade de Educação através das disciplinas ministradas.

O termo *necessárias* aparece em diversas falas dos alunos. Podemos problematizar que, hierarquicamente, algo que é necessário está abaixo de importante, bom, indispensável ou mesmo excelente ou essencial. Muitas coisas são essenciais para viver, como a água, por exemplo. Outras tantas são importantes, úteis e boas. Mas *necessárias* pode levar a um dualismo: as disciplinas são necessárias porque preciso delas para minha formação docente, ou são necessárias porque sem elas não completarei a licenciatura?

O fato de as disciplinas serem *muito úteis* agrega confiança ao discurso do orador. Se alguma coisa é muito útil, de certo que não se deve descartá-la. Logo, se alguém acredita que elas não têm utilidade, deverá valer-se de justificativa para comprovar. Entretanto seria esse o papel que se espera das disciplinas pedagógicas de formação docente, a utilidade? A formação pedagógica deve ser útil? As discussões teóricas travadas no interior das

disciplinas pedagógicas de formação docente deveriam sempre encontrar aplicações importantes, seja no currículo, seja na prática dos alunos?

Acreditamos que essa é uma visão reducionista da proposta de formação docente da FE. A visão simplista da aplicabilidade dos conhecimentos pedagógicos construídos na licenciatura coaduna-se com a visão mercantilista da educação de que alguma coisa é válida na medida em que encontramos formas de absorção e aproveitamento pelo mercado. A prática reflexiva, a proposta das disciplinas contribuírem para refletir sobre a educação brasileira tem papel secundário nessa perspectiva. Nesse sentido, o aprendizado seria útil a partir do momento em que o aplico em sala de aula. Os licenciandos parecem esperar das disciplinas pedagógicas que sejam “cartilhas” com instruções passo a passo de como atuar junto aos seus alunos.

Uma relevante preocupação dos estudantes diz respeito às ementas das disciplinas. É fato que, devido ao grande número de matrículas anuais na FE, muitos são os colegas de turma no curso de origem que cursam a mesma disciplina em diferentes horários e com diferentes professores. Não é novidade o espanto de muitos deles quando comparam os conteúdos trabalhados ao longo do semestre. Há muitas variações nas propostas trabalhadas por diferentes professores da mesma disciplina. Não nos referimos às diferenças no formato das aulas ou dos mecanismos de avaliação, mas às diferenças de conteúdo apresentado. Indagamos: quando essas ementas foram revisadas pela última vez e por quem? Existe consenso entre os professores da FE que ministram a mesma disciplina a respeito da ementa a ser cumprida e dos objetivos a serem alcançados? Sabemos das dificuldades que as IES públicas vêm enfrentando com a precarização do trabalho dos professores, a contratação desenfreada de professores substitutos o que acaba por dificultar encontros, reuniões e momentos de troca e trabalho coletivo nos diferentes departamentos.

As respostas indicam que os alunos, ao não estabelecerem ligações entre as disciplinas, apontam para uma falta de interdisciplinaridade entre elas. A partir dessa análise, podemos inferir que o aluno atribui importância ao estudo da psicologia por tratar de questões como o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, embora não consiga estabelecer vínculos ou pertinência com a filosofia da educação. Esse dado indica que o que os alunos esperam das disciplinas pedagógicas se aproxima da instrumentalização ou das

técnicas de ensino e aprendizagem e não da reflexão ou da problematização do campo educacional, tarefa essa da filosofia da educação.

Observamos que nesse grupo vinte por cento acreditam que os professores da Faculdade de Educação são ótimos e desempenham bem o seu papel. São considerados gabaritados pelos alunos para atuarem na formação docente. Convém destacar que não foi pedido aos alunos que indicassem se as respostas diziam respeito a professores efetivos ou substitutos.

Os outros oitenta por cento dos respondentes apresentaram diversas explicações a respeito do que eles consideram um baixo desempenho apresentado pela maioria dos professores. Questões como falta de comprometimento, descaso com os alunos, faltas e atrasos sem justificativa e a não adequação da teoria com a prática foram relatados. Também merece destaque o fato de os alunos apontarem o não cumprimento da ementa pelos professores, bem como a não conclusão do programa integral da disciplina. Seria a maioria dos professores descompromissada, autoritária, desestimulada? Poderíamos, assim como os alunos afirmaram em relação às disciplinas, avaliar os professores em sua maioria? Ou seja, o mais freqüente é que determina a norma?

A crítica dos licenciandos ao papel da FE através das disciplinas pedagógicas indica uma *desautorização* do orador (professor) por parte do auditório, uma vez que, conforme os respondentes, o trabalho que, segundo eles deveria ser feito pela FE, não acontece. O perigo que essa situação implica é que o orador autorizado exerce seu papel em um certo grupo de pessoas, no entanto, para outras, ele pode ser visto e entendido como um charlatão, um enganador. Se a FE é a Unidade responsável pela formação de todos os futuros professores que se graduam na UFRJ, a possibilidade de se ver desautorizada de sua premissa primeira é uma questão extremamente grave que necessita ser refletida pelo grupo de professores da Unidade.

Para noventa e quatro por cento do total de respondentes há um descrédito acerca da relação entre a teoria aprendida na FE e a prática observada, tanto como docentes quanto como estagiários de prática de ensino. Essa questão do divórcio entre teoria e prática parece ser um grande obstáculo a ser estudado e investigado de forma mais profunda por aqueles interessados em discutir a formação docente.

Um respondente evidenciou a premissa de que a vivência do ser professor deveria passar todos os cursos de formação de professores desde o início da formação. A construção da identidade docente e as experiências de articular teorias e práticas, sejam elas ligadas aos conteúdos disciplinares ou pedagógicos, precisa ser vivenciada pelos alunos ao longo dos anos de formação.

Essa questão evidencia a distância entre a Universidade e a realidade educacional brasileira. Os licenciandos deixam claro seus anseios de como atuar nas diferentes salas de aula de escolas públicas e privadas, demonstrando sua insegurança no desempenho do trabalho docente e não encontrando exemplos (nem modelos) provenientes dos docentes da FE e de suas próprias experiências como professores da educação básica. Para os alunos, os professores da FE não articulam teoria e prática porque não construíram práticas pedagógicas contextualizadas com a escola brasileira da contemporaneidade

Quando perguntados sobre o oferecimento da formação pedagógica, sessenta alunos afirmaram que ela deveria ser oferecida pelo curso de origem. As justificativas apresentadas foram: as disciplinas deveriam ser voltadas para a realidade de cada curso, aprofundando questões relativas a cada área; a necessidade de deslocamento, o que significa que, se as disciplinas são oferecidas no curso de origem do aluno, ele não precisa se deslocar até a Praia Vermelha ou até outra unidade do campus do Fundão para cursá-las, economizando tempo e dinheiro. Assim, no caso da oferta ser feita pelo curso de origem, evitar-se-ia o divórcio teoria/prática.

Pelo que foi relatado nos questionários daqueles que defendem o curso de origem, duas questões são básicas nessa defesa: o custo com o deslocamento e a aplicabilidade da teoria aprendida. Para esses respondentes, a FE não dá conta de adequar a teoria pedagógica à aplicação prática dos conteúdos, logo, há um distanciamento entre o que é ensinado e o que é visto nas práticas de ensino e estágio. A argumentação pragmática, empregada em ambos os casos, ao examinar sempre o problema a partir de suas conseqüências, suscita o questionamento: será que essa distância encurtaria caso os cursos de origem assumissem sozinhos a tarefa de formar os licenciandos? E será que o ideal da formação dos alunos da UFRJ é fragmentar ainda mais a formação docente, tornando-a mais específica e reducionista, voltada exclusivamente para a prática da sua disciplina? Ser professor é

somente dar aulas centradas nos conteúdos da própria disciplina de formação? Onde caberia nesse universo a discussão sobre a educação especial e inclusiva, a participação na elaboração do projeto político pedagógico das escolas, entre tantos outros trabalhos que são esperados de um professor?

Quarenta e sete alunos afirmaram que a formação deveria continuar sendo oferecida pela Faculdade de Educação. As justificativas apresentadas relataram que os professores dessa Unidade são muito mais preparados para este trabalho do que os professores do curso de origem, além de serem mais gabaritados. Aqui, pelo contrário, prevalece o argumento de sucessão, que parte das causas para as conseqüências: sendo o professor da FE mais gabaritado, ele formará melhor o licenciando em termos pedagógicos do que o professor do curso de origem.

Com relação à polêmica sobre em qual situação o licenciando tem melhor formação pedagógica (curso de origem versus faculdade de educação), Andrade (2006) afirma que formam-se professores em cursos regulares de licenciatura, mas pergunta também: o que representam as licenciaturas, no âmbito do ensino superior, e qual a natureza das relações que historicamente elas mantêm com os bacharelados? Segundo o autor, seria possível identificar o timbre particular que identifica a voz da licenciatura em meio ao *vozerio* do debate acadêmico ou simplesmente não existe esse timbre particular, posto que não há nenhuma especificidade para ela? A política de formação vigente no Brasil distribui as responsabilidades formativas entre os institutos específicos e as faculdades de educação. Indagamos, então, o seguinte: há ao menos uma visão comum a respeito da formação, compartilhada consensualmente por ambas as instituições?

Na pesquisa coordenada por Candau (1988), a questão da formação de professores e seus territórios de formação já se mostrava como um problema de difícil solução. Conforme a autora, a inexistência de uma proposta global unitária e integrada para estes cursos continua a ser assinalada como seu ponto crítico. Os principais desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura e apontados pela autora são: a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos; a falta de integração entre as unidades de educação e as demais unidades; a falta de articulação entre teoria e prática e, “emerge como questão básica da problemática das licenciaturas a relativa à articulação entre o conteúdo específico e o

pedagógico na formação do licenciando” (1988, p.4). A autora constatou que a faculdade de educação foi considerada por todos como o *locus* por excelência para abrigar a formação de professores. Duas décadas depois, essa problemática continua e a questão da articulação entre a formação nos conteúdos específicos e nos pedagógicos permanece não resolvida.

Para Candau (1988, 2003), a liderança deve ser da área específica com a colaboração íntima das unidades de educação. Defendemos o oposto. Acreditamos que a formação pedagógica deva permanecer sob a responsabilidade das faculdades de educação por ser esse o *locus* privilegiado de discussão das teorias e práticas pedagógicas. Defendemos ainda esse território por ter historicamente acumulado práticas, saberes, conhecimentos e lutas em defesa dos professores e de sua formação. Acreditamos ser esse o espaço de construção de identidade docente, pois engloba os conhecimentos da sociologia da educação, da psicologia da educação, dos fundamentos filosóficos da educação, da didática e, não menos importante, por ser o espaço da pesquisa em educação. E, ainda, pelo fato de que é nas faculdades, centros e institutos de educação que se constrói a identidade docente e o entendimento do magistério como profissão.

Nossa fala encontra base nos argumentos de Aguiar e Melo (2005) quando as autoras ponderam sobre o fortalecimento do estatuto epistemológico da pedagogia, como teoria educacional e pedagógica, e seu papel na contribuição no preparo dos quadros de pesquisadores, de gestores, de docentes demandados interna e externamente pela instituição e pela prática social. Conforme as autoras é nesse sentido que se elege a pedagogia universitária como projeto e eixo das práticas nas IES: como uma política que dá significado e sentido às práticas educativo-pedagógicas, na perspectiva da investigação, análise, explicação e intervenção nas mesmas; que forma condutas sociais compatíveis com o projeto; que veicula e produz conhecimentos e culturas, num processo inter e transdisciplinar; que estabelece padrões para o planejamento/gestão educacional e escolar, da docência universitária e da escola básica (pp.974-975).

Esse novo cenário que destaca o protagonismo das faculdades, centros e institutos de educação e que alavanca a Pedagogia como eixo transversal formativo para toda prática educativa docente na universidade pressupõe, entretanto, como afirmam as autoras, uma nova cultura pedagógica e uma nova cultura docente que articule graduação, pós-

graduação, pesquisa, ensino, extensão, práticas de ensino e estágio. No entanto, rever esse quadro significa mexer com estruturas de poder dentro dos próprios centros e dentro da universidade.

Voltando aos dados de nossa pesquisa com os licenciandos, quando perguntados sobre os territórios de formação, sessenta alunos defenderam a responsabilidade do curso de origem e quarenta e sete atribuíram essa responsabilidade à FE. Poderíamos dizer que, caso fosse um plebiscito, a FE perderia por uma diferença de 13 votos. Entretanto, não trabalhamos unicamente com dados quantitativos, pois nossa preocupação primeira é a qualidade dos dados e os argumentos utilizados pelos licenciandos. Dos sessenta alunos que acreditam nos cursos de origem como o território de formação dos licenciandos, seis não justificaram suas respostas. Quatorze alunos defendem os cursos de origem exclusivamente por uma questão de custo, ou seja, não querem se deslocar para a FE por conta dos custos – de tempo e dinheiro – que esse deslocamento envolve. Nesse sentido, se a FE oferecesse turmas em número suficiente nos seus *campi*, provavelmente essa questão estaria solucionada. Restam então quarenta alunos que defendam a oferta das disciplinas pedagógicas pelos seus cursos de origem baseados em uma única premissa: a aplicabilidade do conteúdo. Esta, porém, se constitui em argumento fraco a partir do momento em que, como destacamos, ser professor é mais do que apenas dominar técnicas ligadas ao ensino de conteúdos específicos.

Para os alunos, seria possível aprofundar questões mais específicas sobre matérias que irão lecionar; o conteúdo tornar-se-ia mais centrado e mais direcionado. Nesse contexto, questionamos: os cursos de origem não fazem isso? Essa já não é a tarefa dos cursos de origem, apresentar aos alunos que a docência também é uma profissão, e não somente a pesquisa via bacharelado? Que discurso os professores desses cursos utilizam junto aos seus alunos a respeito da formação pedagógica e da FE? O papel das disciplinas pedagógicas é a aplicabilidade prática da teoria? Isso é possível diante da diversidade da escola e da educação no Brasil?

Não podemos deixar de problematizar que os cursos de origem precisam se aproximar da FE e da realidade escolar brasileira, afirmando a docência como uma profissão, uma opção de trabalho do licenciando, e que isso precisa ser discutido desde o

início do curso, mesmo que ele comece como um bacharelado. A licenciatura não é um sub-produto do bacharelado.

Kuenzer (1998) afirma que as faculdades de educação deverão, apoiadas em diferentes áreas do conhecimento, estar preparadas para compreender a nova realidade educacional brasileira e os novos espaços de educação. Nesse sentido elas precisam fazer uma autocrítica na busca por novas formas de organização. Logo, é preciso superar a atual concepção que faz das faculdades de educação um fragmento da universidade com pouca relevância, e elas devem se constituir como centros articuladores e difusores da ciência pedagógica.

A necessidade de se pensar em uma proposta unificadora para as licenciaturas da UFRJ, na qual cada curso tenha seu projeto pedagógico próprio, adequado às suas realidades e contextos, encontra resistências por parte de cursos que se enraizaram como bacharelado e continuam acreditando que a licenciatura é somente um apêndice da formação do aluno. No entanto, um primeiro passo já foi dado pela Comissão Permanente de Licenciaturas através de uma nova proposta para as licenciaturas na UFRJ que está em discussão.

Concluimos afirmando a FE como espaço que deve assumir o primado da formação de professores da UFRJ. Todavia, as distâncias que separam a FE dos cursos de formação e os professores e alunos que freqüentam as salas de aula das disciplinas pedagógicas precisam ser encurtadas urgentemente. Trata-se de negociá-las, considerando como base de acordo o fato de que o modelo 3+1 se mostra integralmente defasado e desarticulado das propostas de formação de professores e da constituição da identidade docente para o século XXI.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S.; MELO, M;M.O. **Pedagogia e faculdades de educação**: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n. 92, p.959-982, Especial – Out. 2005.

ANDRADE, E.P.A. **Um trem rumo às estrelas**: A Oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC). Tese (doutorado em educação). Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

AYRES, A.C.M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de biologia como território contestado. In: Marandino, M.; Selles, S; Ferreira, M.; Amorim, A.C. (orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.

CANDAU, V.; LÜDKE, M.; MENDONÇA, A.W.; WAGNER, R. E WALL, Y. **Novos rumos da licenciatura**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.

CANDAU, V.M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, v. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FÁVERO, M.L.A; LIMA, H.I. A UFRJ: origens, construção e desenvolvimento. In: Moronisi, M. (org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KUENZER, A. Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 04 Maio 2007.

MENDONÇA, A.W. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MEYER, M. **Questões de retórica**: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 1998.

MEYER, Michel; CARRILHO, Manuel Maria; TIMMERMANS, Benoît. **História da retórica**. Lisboa: Temas & Debates, 2002.

MONTEIRO, A. Formação docente: território contestado. In: Marandino, M.; Selles, S; Ferreira, M.; Amorim, A.C. (orgs.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.

PERELMAN, C. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.