



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR
DO ESTADO DO RS: UM ESTUDO MULTICASOS**

GILSANIA BIASUS

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO
SUPERIOR DO ESTADO DO RS: UM ESTUDO MULTICASOS**

por

Gilsania Biasus

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientador: Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2006

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Educação

Curso de Pós-Graduação em Educação

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO
SUPERIOR DO ESTADO DO RS: UM ESTUDO MULTICASOS**

elaborada por

Gilsania Biasus

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Profª. Drª. Cleoni Maria Barboza Fernandes (UNISINOS)

Profª. Drª. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazan (UFSM)

Santa Maria, 24 de março de 2006

***Dedico à família Sobroza:
Rafael Hoff Sobroza
Lígia Maria Hoff Sobroza
Rosevelte Luis Mello Sobroza***

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À professora Dra. Elisete M. Tomazetti, por tudo que tenho aprendido ao longo desses anos de trabalho, pelo exemplo de profissionalismo, pela dedicação, confiança, respeito e carinho.

Às professoras Dras. Cláudia Ribeiro Bellochio e Cleoni Maria Barboza Fernandes e ao professor Dr. Eduardo Adolfo Terrazan, pela análise minuciosa do projeto de pesquisa, pelos questionamentos, pelas sugestões valiosas e pela disposição para conversas.

Aos meus pais, irmãs e cunhados, por confiarem em mim e pelo caráter que considero ter .

A Rosevelte, Lígia e Rafael Sobroza, indispensáveis para esta minha formação e por me proporcionarem bases sólidas nesta caminhada.

Aos colegas que se tornaram amigos durante o curso, os quais muitas vezes repartiram os conflitos e incertezas geradas no decorrer do curso, pelas trocas, pelos diálogos e, sobretudo, pelo apoio.

Aos amigos, que me auxiliaram nas horas de angústia e me entenderam nos momentos em que tive de estar ausente.

A todos os professores, que me fizeram crescer e acreditar que é possível transformar, e que contribuíram, de uma forma ou de outra, para minha dissertação.

Às Universidades que fizeram parte deste estudo, que se colocaram à disposição, fornecendo os dados.

Enfim, a todos que, de forma direta ou indireta, estavam ao meu lado no decorrer de meus estudos.

**“Que Deus nos dê forças para
mudar as coisas que podem ser mudadas;
serenidade para aceitar as coisas que não podem mudar;
sabedoria para perceber a diferença.**

**Mas Deus nos dê, sobretudo,
coragem para não desistir
daquilo que pensamos
estar certo...”**

(Chester W. Nimitz)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO RS: UM ESTUDO MULTICASOS

AUTORA: GILSANIA BIASUS
ORIENTADOR: PROF^a. DR^a. ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Santa Maria, 24 de março de 2006

O presente trabalho teve como problema de pesquisa o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena nos Cursos de Formação de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul. O referencial teórico inclui um capítulo que reflete sobre a Formação Inicial de professores, subdividido em: Formação de Professores: alguns referenciais; Formação Inicial de Professores no Brasil: um olhar histórico; Formação de professores a partir da LDB/96; Modelos de formação inicial de professores: um enfoque epistemológico; Profissão e Profissionalização Docente. O aspecto metodológico norteou-se pela abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo multicasos. Participaram da pesquisa as IFESs do Estado do Rio Grande do Sul: UFRGS, UFPel, FURG e UFSM. Os sujeitos em cada instituição foram os Pró-Reitores de Graduação e pessoas responsáveis por órgãos ou setores que coordenam ações relativas aos cursos de formação de professores. Os instrumentos utilizados foram, basicamente, entrevista semi-estruturada, documentos disponibilizados pelas Instituições e *sites da internet*. A análise interpretativa, num primeiro momento, foi individual para cada caso e, em um segundo momento, procurou-se fazer uma transversalização dos mesmos à luz do referencial teórico. A transversalização dos dados e as considerações finais delineiam a situação da formação de professores e o processo de implantação das DCNFPEB dentro das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul, bem como apresentam caminhos e possibilidades nesta formação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação de perspectivas, orientações, modelos conceituais sobre a formação de professores segundo diferentes autores	24
Quadro 2: Diferentes classificações de saberes docentes	39
Quadro 3 - Demonstrativo do número de entrevistas que a pesquisa objetivava....	51
Quadro 4 - Demonstrativo do número de entrevistas realizadas.....	51
Quadro 5 – Categorias e Unidades	55
Quadro 6 – Categorias e Unidades do Caso 04 (UFSM)	56
Quadro 7 - Eixos, súmulas e ênfases	73
Quadro 8 - Organização dos Blocos Pedagógicos	74
Quadro 9 - Organização do Estágio na UFPel	94
Quadro 10 - Resoluções que estabelecem as ACGs e as DCGs na UFSM	119
Quadro 11 - Cursos de Formação de Professores oferecidos pelas IFESs do Estado do RS	133
Quadro 12: Formação profissional dos Pró-Reitores de Graduação das IFES do Estado do RS	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização das IFES no Estado do Rio Grande do Sul	131
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
COORLICEN - Coordenadoria das Licenciaturas
DCNFPEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
DDE - Departamento de Desenvolvimento Educacional
EaD – Educação à Distância
EEB – Escolas de Educação Básica
FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia
FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação
FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas
FURG - Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federal de Ensino Superior
ISE – Instituto Superior de Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MEN – Metodologia de Ensino
PET – Programa de Ensino Tutorial
PPEI – Programa de Práticas Educativas Interinstitucionais
PPI – Plano Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RS – Rio Grande do Sul
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UDF – Universidade do Distrito Federal
UFPeI – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

APÊNDICES

Roteiros da entrevista semi-estruturada	178
Questionário ao NÚCLEO PANGEA	182
Carta de cessão	184

ANEXOS

Alguns currículos dos Cursos de Licenciatura da UFSM	185
--	-----

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	01
-----------------------------	----

PARTE I: REFERÊNCIA TEÓRICA E METODOLÓGICA

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	07
1.1 Formação de Professores: alguns referenciais.....	07
1.2 Formação Inicial de Professores no Brasil: um olhar histórico	11
1.3 Formação de professores a partir da LDB/96	21
1.4 Modelos de formação inicial de professores: um enfoque epistemológico	
23	
1.5 Profissão e Profissionalização Docente	35
2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	45
2.1 A abordagem qualitativa de pesquisa	46
2.2 Estudos multicaseos	47
2.3 Fontes de informações	50
2.3.1 Entrevista semi-estruturada	50
2.3.2 Documentos escritos e portais das Instituições pesquisadas	53
2.4 Análise dos dados e categorias de investigação	54

PARTE II: RESULTADOS E DISCUSSÃO

3. CASO 01 – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/UFRGS	
3.1 Localização e origem da UFRGS	57
3.2 Formação do Pró-Reitor de Graduação da UFRGS	58
3.3 Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS	58
3.4 Formação de Professores na UFRGS	60
3.5 Política para a Formação de Professores na UFRGS	65

3.6 A UFRGS frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	69
3.7 A UFRGS e as Escolas de Educação Básica	76
4. CASO 02 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/UFPEL	
4.1 Localização e Origem da UFPel	79
4.2 Formação do Pró-Reitor de Graduação da UFPel	80
4.3 Pró-Reitoria de Graduação da UFPel	80
4.4 A Formação de Professores na UFPel	81
4.5 Política para a Formação de Professores na UFPel	86
4.6 A UFPel frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	88
4.6.1 Prática como Componente Curricular, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	92
4.7 A UFPel e as Escolas de Educação Básica	95
5. CASO 03 – FUNDAÇÃO UNIERSIDADE DE RIO GRANDE/FURG	
5.1 Localização e Origem da FURG	97
5.2 Formação da Pró-Reitora de Graduação da FURG	97
5.3 Pró-Reitoria de Graduação da FURG	98
5.4 Formação de Professores na FURG	99
5.5 Política para a Formação de Professores na FURG	102
5.6 A FURG frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	105
5.6.1 Prática como Componente Curricular	107
5.6.2 Estágio Curricular Supervisionado	108
5.6.3 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	109
5.7 A FURG e as Escolas de Educação Básica	110
6. CASO 04 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/UFSM	
6.1 Localização e Origem da UFSM	112
6.2 Formação do Pró-Reitor de Graduação da UFSM	113
6.3 Interação entre os cursos de formação de professores na UFSM	113

6.4 A UFSM frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	115
6.4.1 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	117
6.4.2 Prática como Componente Curricular	120
6.4.3 Estágio Supervisionado	121
6.5 A UFSM e as Escolas de Educação Básica	123
6.6 Perfil profissional dos egressos dos cursos de formação de professores da UFSM	127

PARTE III: DIÁLOGO ENTRE AS CATEGORIAS PROVENIENTES DOS QUATRO ESTUDOS

7. TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS: cursos de Licenciatura nas IFES do Estado do RS	130
7.1 Localização das Instituições e cursos oferecidos	131
7.2 Formação profissional dos Pró-Reitores de Graduação das IFES do Estado do RS	133
7.3 Pró-Reitoria de Graduação das IFES Federais do Estado do RS	134
7.4 A Formação de Professores nas IFES do Estado do RS	136
7.5 Política para a Formação de Professores nas IFES do Estado do RS	142
7.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: Concepções e Implementação	144
7.6.1 Conhecimentos Conceituais e Pedagógicos na Formação de Professores ..	153
7.6.2 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	157
7.6.3 Prática como Componente Curricular	158
7.6.4 Estágio Curricular Supervisionado	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
APÊNDICES	178
ANEXOS	185

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem como temática o estudo sobre a situação dos cursos de formação de professores das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul. O enfoque principal se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena¹ (DCNFPEB), Resoluções 01/2002 e 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, implementadas no interior destas Instituições.

A escolha da temática está vinculada a vivências pessoais no período em que fui aluna do Curso de Pedagogia – Pré-Escola, da Universidade Federal de Santa Maria². O interesse em estudar a temática, formação de professores, surgiu casualmente na primeira semana de Curso, pois aconteceu um fato que já, naquela época, causou-me grande inquietação. Em um determinado momento, quando estava recebendo contribuição, para posteriormente comprar alimentos para pessoas carentes, exigência dos veteranos por estar ingressando no Curso, outro calouro se aproximou e disse: “não, não dá para ela, dá para nós, somos mais importantes que eles (Curso de Pedagogia), somos da Fisioterapia”. Naquele momento, minha mente foi tomada por interrogações. Por que ele está falando isso? Por que os fisioterapeutas são mais importantes que os pedagogos? Será que o curso de Fisioterapia é mesmo “melhor” do que o de Pedagogia? Por quê? Por que o Curso de Pedagogia é desvalorizado?

Para responder a tais indagações, comecei a fazer pequenas leituras referentes ao Curso de Pedagogia: campo de atuação, *status* profissional, origem do curso, sua evolução histórica e as normativas legais que o regem, chegando até a esboçar um pequeno projeto que acabou ficando somente no papel, por ter constatado que a maior parte das questões que envolvem o Curso de Pedagogia não são exclusivas deste curso, mas pertencem a um contexto maior: as *Licenciaturas*. Neste sentido, o foco de meus estudos passou a ser Formação Inicial de Professores.

¹ No decorrer do texto, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena aparecerá também como: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB).

² UFSM

O interesse em estudar as Licenciaturas concretizou-se ao ser convidada para participar de um grupo de pesquisa sobre Formação de Professores e Profissionalização Docente, sob orientação da Professora Dra. Elisete Medianeira Tomazetti e, conseqüentemente, por ter trabalhado como bolsista de iniciação científica, podendo contar com uma oportunidade que poucas alunas têm dentro do Curso de Pedagogia.

Uma das primeiras obras que estudei e que influenciou neste começo de investigação foi a de Júlio Emílio Diniz Pereira, “Formação de Professores: pesquisas, representações e poder”³. Neste livro, de maneira simples, o autor apresenta o estudo de um caso de formação de professores, que traz uma contribuição original e lúcida para esta temática. A partir de então, estas motivações se fortaleceram e, hoje, fazem parte de meus estudos.

Comprometida com a educação, proponho neste trabalho, assumir o desafio de contribuir para a qualidade da formação de professores. Desejo contribuir na produção e reelaboração de conhecimentos relevantes na área da educação, visando a compreensão crítica do ato educativo enquanto atividade compromissada e engajada com a problemática humana procurando, assim, alcançar este objetivo assumido como aluna do Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

As pesquisas sobre formação inicial de professores para atuar na educação básica, de fato têm passado por um crescimento substancial, não somente em termos quantitativos, mas vêm acompanhadas de uma grande diversificação qualitativa, constituindo-se em um grande número de correntes, enfoques e teorias. Neste sentido, Borges e Tardif (2001) apontam que se pode dizer que o campo de *formação de professores*

[...] transformou-se num objeto de investimentos multi e transdisciplinares, bem como numa luta simbólica de poder entre diversas correntes e disciplinas, entre diversas concepções e enfoques do conhecimento, que tentam impor seus modelos teóricos e suas metodologias (BORGES e TARDIF, 2001, p. 13).

No Brasil, o grande aumento das discussões é conseqüência, principalmente, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN

³ PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

9394/96, e da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena/ CNE⁴ em maio de 2000, as atuais Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002. Seu conteúdo delinea um novo modelo de formação de professores em função das mudanças na Educação Básica. Este cenário leva a refletir, discutir e questionar aspectos específicos da educação brasileira e, principalmente, o papel que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm neste processo e, conseqüentemente, a importância da formação de professores.

Luis Carlos de Menezes, ainda em 1989, afirmava que, “em parte por suas próprias origens, em parte pela mutilação que sofreu aos longos dos anos da ditadura militar, a universidade brasileira não cumpre, hoje, algumas funções sociais que são suas e intransferíveis” (Ibid., p. 115). Esta situação, de maneira geral, pouco tem evoluído, principalmente com relação à formação de professores. É extremamente necessário que as universidades se assumam como responsáveis pela formação de professores e que o façam com comprometimento e competência, por ser a educação um caminho essencial para a construção democrática do país. Isso não quer dizer que se acredita que a educação vá, por si só, resolver todos os problemas sócio-econômico-culturais:

[...] a educação é importante, senão essencial, para potencializar todo o processo de transformação, tanto no plano subjetivo da formação de consciência, tanto no plano objetivo da formação de capacitação técnica produtiva (MENEZES, 1989, p. 117).

No cenário atual, é importante ressaltar que se vive uma situação de grande diversidade de estrutura de cursos para Formação de Professores no interior das universidades ou dos centros universitários, o que leva a imaginar o grande desafio que temos pela frente com a aprovação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002.

Neste momento, com a aprovação das DCNFPEB, os cursos de Licenciatura estão discutindo e implantando reformas em seus currículos, visando a melhoria de seus cursos e o atendimento às Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, que, por seu caráter normativo, são genéricas e focalizam as competências que os cursos devem desenvolver nos alunos. Apesar de suas exigências, elas também deixam ampla margem de liberdade para que cada IES, ou até mesmo cada curso, a partir do mínimo por elas normatizado, implante suas reformulações.

⁴ Conselho Nacional de Educação

Como se sabe, mudanças costumam causar insegurança, dúvidas e, principalmente, num primeiro instante, desestruturação. No caso específico das alterações nos cursos de formação de professores, colidirão, também, com situações e interesses institucionais e pessoais já consolidados. Com a instituição das Resoluções CNE/CP 01 e 02/202 não está sendo diferente. Além dos problemas acima levantados, observou-se variação na interpretação do conteúdo das DCNFPEB, por exemplo, acerca *da prática de ensino como componente curricular*.

Neste sentido, esta pesquisa procurou investigar como as Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul estão operacionalizando e concebendo as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, Resoluções 01 e 02/2002, do Conselho Nacional de Educação e como estão se organizando para atender tais exigências.

Trata-se da análise do desenvolvimento de reformulações curriculares e iniciativas que as IFES do Estado do RS (UFRGS, UFPel, FURG e UFSM) vêm implantando a partir das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 que, portanto, podem servir de subsídios significativos para outras instituições, pois não são questões específicas de uma instituição, e muito menos de um determinado curso. Os debates sobre as políticas de formação de professores reforçam a importância de se discutir, analisar e socializar as perspectivas de mudanças nos cursos de formação de professores.

Tem-se, como exemplo, a Universidade de São Paulo. Em 2001, foi criada a Comissão Permanente de Licenciatura pela Pró-Reitoria de Graduação. Segundo esta Comissão, a motivação inicial para sua instalação foi a exigência, feita pelo Conselho Nacional de Educação, “de um projeto de Licenciatura a partir do qual a instituição poderia proceder à avaliação dos cursos superiores sob sua responsabilidade jurídica” (PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – USP, 2004). No entanto, as ações não ficaram simplesmente na descrição das formas pelas quais as diferentes Licenciaturas se estruturavam. A Comissão entendeu que esta seria uma oportunidade ímpar de se pensar, conjuntamente, novos rumos para a formação de professores do ensino básico e para a integração da universidade com as escolas de Educação Básica.

A USP trabalhou, por exemplo, três anos para elaborar uma proposta de unificação de princípios e diretrizes para a formação de professores. A proposta

procura “apresentar caminhos para o equacionamento dos inúmeros conflitos inerentes a um programa que pretende integrar unidades que até hoje funcionavam fundamentalmente por justaposição” (Programa de Formação de Professores – USP, 2004). Uma de suas maiores preocupações foi a proposição de mecanismos permanentes de diálogo, experimentação e renovação de práticas e formas de organização das Licenciaturas. A proposta hoje é chamada de *Programa de Formação de Professores – USP*.

[...] seu resultado final, mais do que sugerir um caminho fixo e definitivo, procura estabelecer as bases para que a Universidade de São Paulo possa ter na formação de professores e no compromisso com a melhoria do ensino público uma preocupação constante e uma ação integrada e renovadora (PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – USP, 2004).

Portanto, ao investigar-se a formação de professores e como está ocorrendo o processo de implantação das DCNFPEB nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul, pretende-se dimensionar as mudanças nos cursos de Licenciatura, no sentido de compreender as diferentes ações na construção de uma formação que atenda tanto aos aspectos legais, quanto às necessidades do campo de atuação do profissional professor. Busca-se, ao longo das reflexões, responder a algumas questões norteadoras:

- Que ações as Pró-Reitorias de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado Rio Grande do Sul desenvolvem com relação à formação de professores?
- Qual a situação da formação de professores no interior das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul, a partir da instituição das DCNFPEB?
- Qual é o entendimento das diferentes Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul a respeito da Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Atividades Complementares constantes nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002?
- Qual é o perfil de professor que as diferentes Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul buscam formar?

- Qual é a relação estabelecida entre as diferentes Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul e as escolas de Educação Básica?

Entende-se que a não apreciação crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica pelas Instituições pode significar um adiamento ainda maior de uma solução geral dos problemas das Licenciaturas. A formação de professores, bem como a própria educação, significam um desafio constante.

A presente dissertação está estruturada em três partes subdivididas em capítulos. Para que o leitor possa previamente conhecer o que contém essa dissertação, passa-se, neste momento, a apresentar cada parte resumidamente. Na primeira parte, são apresentados os referenciais teórico e metodológico que embasaram a pesquisa. O primeiro, concentra-se na formação inicial de professores. Entendeu-se que escrever este capítulo era necessário para que os leitores pudessem conhecer a trajetória dos cursos de Licenciatura. O segundo capítulo apresenta, especificamente, o processo metodológico.

Na segunda parte, concentram-se os resultados e a discussão da investigação. O terceiro, quarto, quinto e sexto capítulos destinam-se à apresentação dos casos individualmente.

A terceira parte destina-se ao diálogo entre as categorias provenientes dos quatro estudos, tendo como fio condutor a formação inicial de professores nas IFES do Estado do RS e as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta formação. Nele realiza-se uma análise transversal dos quatro estudos, buscando compreendê-los como um conjunto para, assim, identificar aspectos tanto comuns quanto específicos a cada categoria e unidade. Assim, o fio da análise consistiu em verificar como as Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do RS, através dos seus Pró-Reitores de Graduação e pessoas responsáveis por ações referentes à formação de professores, concebem os cursos de Licenciatura.

PARTE I: REFERÊNCIA TEÓRICA E METODOLÓGICA

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

1.1 Formação de Professores: alguns referenciais

O aumento da literatura sobre a temática *Formação de Professores*, a diversidade de suas fontes e a natureza de seu material dificultam a contemplação de todos os estudos referentes a esta área. Portanto, apresentam-se apenas algumas contribuições consideradas para a presente pesquisa⁵. Pesquisar a formação inicial de professores não pode dar-se isoladamente.

Encontra-se no conjunto, da **Revista Educação & Sociedade**⁶, um grande acúmulo de análises, informações, debates, fontes teóricas, relatos de experiências pedagógicas, entre outros, de grande interesse para pesquisadores e educadores que atuam nas ciências humanas e outros campos do saber. O mesmo acontece com os demais periódicos.

A **Revista Educação** do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria apresenta um Dossiê⁷ sobre Formação de Professores e Profissionalização Docente. Os trabalhos discutem a construção, dimensões, tendências e aprendizagem profissional da docência; representação social e formação de professores; autonomia, autoridade e conhecimento na docência; investigação-ação na formação de professores; saberes docentes; e as Licenciaturas e suas modificações, constituindo-se em um amplo referencial teórico sobre a temática.

⁵ Os periódicos podem ser considerados uma das fontes mais completas e importantes para pesquisa na área da educação. Devido a sua expressividade, acessibilidade e divulgação destaca-se alguns periódicos indispensáveis para os educadores envolvidos com a temática Formação de Professores: **Educação & Sociedade - CEDES**; **Educação & Realidade - UFRGS**; **Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP**; **Revista Brasileira de Educação - ANPED**; e a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**. Segundo a “Avaliação final de periódicos científicos da área de educação – 2003” divulgado pela ANPED, exceto a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** com classificação “Nacional A” (100 a 82), os demais periódicos receberam classificação “Internacional”(Int).

⁶ **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Cedes pode ser considerada como um dos mais importantes periódicos hoje editados na área da Educação no país. Desde 1978 apresenta-se como um instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e um instrumento de debate amplo sobre o ensino.

⁷ **Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente (2004)**.

O trabalho organizado por André⁸ busca fazer uma síntese do conhecimento sobre o tema Formação de Professores, a partir da análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no País no período de 1990 a 1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área no período de 1990 a 1997 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da ANPEd⁹, no período de 1992 a 1998.

Neste mesmo sentido, conta-se também com o artigo de *Brzezinski e Garrido (2001)*, que proporciona uma excelente contribuição para os pesquisadores desta área. Este texto tem valor especial para a nossa pesquisa porque além de apresentar a análise dos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPED no período de 1992 a 1998, também trata especificamente dos trabalhos que estudaram os cursos de Licenciatura.

Segundo Brzezinski e Garrido (Ibid.), o conjunto dos trabalhos sobre cursos de Licenciatura, analisado pelas autoras, oferece contribuições para subsidiar formulações para os cursos de formação de professores, concluindo que os trabalhos:

[...] referiram-se sobretudo às propostas curriculares interdisciplinares e às transformações nas disciplinas metodológicas de ensino e práticas de ensino, responsáveis pelo estágio supervisionado, e foram marcadas pela reflexão sobre os saberes da experiência pessoal do licenciado e pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos teoricamente sustentados. (...) é possível concluir que eles oferecem perspectivas para uma nova concepção de formação inicial do profissional da educação (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2001, p. 86).

Outra contribuição do artigo de Brzezinski e Garrido (ibid.) refere-se aos referenciais bibliográficos por ele apresentado. Composto por mais de oitenta autores, apresenta-se como uma ótima fonte para estudar a temática formação de professores.

A coleção **Formação de Professores** torna-se também indispensável a todos os que de uma maneira ou outra estão envolvidos com as questões de formação docente. Menezes (1996) apresenta diferentes experiências, propostas, interesses, necessidades e possibilidades na área. Gatti (1997) faz um diagnóstico e contextualiza sobre as funções docentes nos diferentes níveis; apresenta uma análise sobre a qualidade da formação dos professores e seus impasses; levanta

⁸ André (2000), **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**, apresenta-se como fonte riquíssima, devido à sua abrangência e riqueza em informações.

⁹ ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

questões quanto à carreira, salário, auto-estima e valor social dos professores; apresenta experiências renovadoras na formação de professores que estão sendo desenvolvidas pelo país; para finalizar, apresenta algumas idéias para se pensar a formação de professores. Goergen e Saviani (1998) trazem significativas contribuições para estimular a discussão em torno da formação de professores, através do olhar brasileiro de experiências internacionais.

Ao tomar-se propriamente os autores, conta-se com indispensáveis contribuições, tanto de autores estrangeiros como nacionais. No momento em que eram vivamente discutidas as implicações das atuais políticas sobre a formação de professores, o livro de Júlio Pereira (2000) apareceu como relevante. Ele apresenta os velhos percalços pelos quais ainda passa a formação de professores e analisa a situação das Licenciaturas até o século XX nas universidades brasileiras. Numa perspectiva mais histórica, de modo claro e proficiente, autores como Candau (1987), Mendonça (1994) e Pereira C. (2000) recuperam as origens e a evolução histórica dos cursos de formação de professores, integrando os seus aspectos legislativos.

Guimar Namó de Mello (2001) contribui para a necessária mudança no conteúdo e desenho da educação superior de professores para a educação básica. A autora propõe a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes e a priorização da área de formação de professores nas políticas de incentivo, fomento e financiamento.

Estudos específicos de uma instituição também se apresentam como indispensáveis, pois possibilitam o conhecimento de diversas realidades institucionais. Neste caso, conta-se com o estudo de Loureiro (1999), o qual apresenta a caracterização dos egressos dos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Goiás (UFG) e as representações que eles fazem dos seus cursos de formação. Souza e Ferreira (2000, 2001) apresentam a formação de professores na UERJ e focalizam os Cursos de Licenciatura de modo crítico, apontando alternativas para seus impasses.

Carlos Marcelo García (1999) é leitura de base para aqueles que atuam na área de formação de professores, pois, além de levantar questões sobre o conceito de formação de professores, o qual tem sido muito utilizado nos últimos anos, através da análise histórica da evolução da formação inicial, centra-se na descrição

do currículo da formação dos professores; analisa a fase de iniciação profissional no ensino; aborda a questão do desenvolvimento profissional e seus processos.

Contreras (2002), a partir de diferentes significados e tradições que se vinculam ao conceito de profissional, relaciona o modo de entender a profissionalidade docente com a forma de entender a sua autonomia; discute três tradições (modelos de professores) diferentes com respeito à profissionalização docente - os professores como técnicos, o professor como um profissional reflexivo e o professor como um intelectual crítico - analisando o que em cada uma delas pode significar autonomia; estabelece uma visão global do que se deve entender por autonomia de professores e aborda o atual contexto de reformas educativas.

Neste sentido, também encontra-se contribuição nos trabalhos de Gómez (1998). O autor não classifica modelos de professores como Contreras (2002) e sim apresenta perspectivas na formação de professores, estabelecendo dentro delas correntes ou enfoques, enquanto que Garcia (1999) classifica como orientações para a formação de professores.

Na tentativa de aprofundar o modelo de professor como um intelectual crítico, discutido por Contreras (2002), busca-se Giroux que é quem melhor desenvolveu a teoria dos professores como intelectuais. Os trabalhos de Giroux constituem-se em uma importante fundamentação para o desenvolvimento de uma teoria crítica. Henry Giroux (1997) aborda questões de importância teórica, política e pedagógica; argumenta contra a visão tradicional do ensino aprendizagem como um processo neutro, afastado da conjuntura de poder, história e contexto social e fornece as bases geradoras de uma teoria social crítica de aprendizagem. Para o modelo de professor como um profissional reflexivo, reportamo-nos a Schön (2000).

O tema profissão e profissionalização docente, emergente nos últimos anos, vem ganhando espaço cada vez maior na literatura. Este tema abre perspectivas para questões de grande interesse e dualidade: concepções sobre profissão; organização profissional e sindical; condição de trabalho do professor; autonomia docente; identidade profissional; a relação do professor com práticas culturais; saberes docentes; análise de necessidades na formação docente; questão de gênero, etc.

Dessa forma, as reflexões de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) pautam-se na compreensão e na busca de uma identidade para a docência profissional. Explicitam os conceitos de profissão, profissionalização, competência e

desenvolvimento profissional; propõem um percurso de elaboração de um modelo profissional; refletem sobre elementos práticos e colocam em discussão suas próprias práticas.

As discussões sobre a identidade profissional do professor trazem como um dos seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência. Autores como Tardif (2002), Gauthier (1998) e Pimenta (2000) detiveram-se no estudo dos saberes docentes. Elaboraram uma epistemologia dos saberes docentes entendendo que os professores necessitam e dominam uma variedade de saberes que são revelados em suas práticas cotidianas.

António Nóvoa (1995), autor de diversas obras no domínio das Ciências da Educação, aborda alguns dos principais problemas com que os professores se confrontaram e se confrontam (passado e presente), através do processo histórico da profissionalização do professorado. A importância do estudo centra-se nos aspectos fundamentais que devem estar presentes nos trabalhos de análise da profissão docente, assinalados pelo autor.

A discussão sobre as competências que se espera promover na formação de professores incluiu-se nas últimas normativas legais. Neste sentido, busca-se Perrenoud (1999) que delinea a própria noção de competência e examina a questão da formação de competências na escolaridade geral. Também, na profissão professor, o autor explica as incidências de uma abordagem por competências sobre seu ofício e suas próprias competências profissionais.

Embora as diversas fontes, referidas acima, mostrem uma variedade de abordagens, concepções e perspectivas para com a formação de professores, observa-se ainda um distanciamento entre estas teorias com o que realmente acontece na formação dos futuros professores.

1.2 Formação Inicial de Professores no Brasil: um olhar histórico

A formação de professores para o ensino primário, no Brasil, só a partir de 1835 passou a ser realizada em Escola Normal. Elas foram, até meados dos anos vinte, as únicas instituições formadoras de professores e caracterizavam-se por um carácter generalista e enciclopédico. A formação de professores secundários, em nível superior, só viria a ser concretizada com a Reforma Francisco Campos, em 1931 (PEREIRA C., 2000).

Os primeiros cursos de formação de professores, em instituições de nível superior, surgem, no Brasil, portanto, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para atuar em escola secundária (CANDAU, 1987). O “Manifesto dos Pioneiros”¹⁰, em 1932, propôs, entre outras coisas, a unificação do processo de formação de professores para todos os graus de ensino, que deveria ser feito em cursos ou escolas universitárias. Mesmo assim, os cursos de formação de professores, constituíram-se em diferentes modelos¹¹ de organização, implicando distintas visões dos objetivos deste processo e do papel da universidade com relação a ele.

As discussões sobre o papel da universidade eram intensas, pois, naquele momento do século XX, a sociedade brasileira passava por um processo de reestruturação, visando uma organização social, política e econômica. Neste sentido, o Manifesto dos Pioneiros faz uma tentativa de unificação das várias tendências:

O Manifesto endossa claramente uma concepção de universidade (...) A universidade é concebida numa tríplice função: de criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. Defende-se a centralidade da pesquisa, enquanto sistema nervoso da Universidade, que estimula e domina qualquer outra função (MENDONÇA, 1994, p.37).

O Governo Provisório, em 11 de abril de 1931, promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras que estabeleceu os padrões de organização do ensino superior em todo o País. Com isso, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que posteriormente foi denominada de Universidade do Brasil, passou por reformas. Esta reforma é resultado das necessidades e exigências de melhoria no campo educacional, devido ao momento histórico em que vivia a sociedade brasileira (CANDAU, 1987).

A formação de professores, para o ensino secundário, somente foi institucionalizada a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934, e, com a instituição do modelo pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), em 1939. Entretanto, “por falta de modelos e experiências anteriores nesse nível de ensino, o corpo docente da FNFi e da USP formou-se, principalmente, de missões estrangeiras” (PEREIRA C. 2000, p. 39).

¹⁰ Documento que reivindicava um sistema educacional nacional em 1932.

¹¹ O modelo federal, enunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras, criado em 1931; em 1934 o modelo da USP, criado por decreto estadual; em 1935, por Decreto de Pedro Ernesto, prefeito da capital, o modelo da UDF.

A Faculdade Nacional de Filosofia define-se como o “estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério secundário”, tendo como objetivo “aumentar e aprofundar a cultura nacional no terreno filosófico e literário”, com a finalidade de preparar “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de seu ensino” (art. 1º do Decreto-lei nº 1.190, de 4.4.39 apud CANDAU, 1997, p. 13).

Conforme Tomazetti (2003), os cursos oferecidos pela FNFi foram: Curso de Filosofia, pela Seção de Filosofia; Curso de Letras Clássicas, Curso de Letras Anglo-Germânicas, Curso de Letras Neo-Latinas, pela Seção de Letras; Curso de Matemática, Curso de Química, Curso de História Natural, Curso de História e Curso de Geografia, Curso de Ciências Sociais e Física, pela Seção de Ciências; Curso de Pedagogia, pela Seção de Pedagogia e o Curso de Didática, pela Seção de Didática.

O Curso de Didática conferia o título de professor. Primeiramente, o estudante cursava o bacharelado e depois um ano de Didática. Assim, o aluno, após completar o bacharelado, freqüentava o Curso de Didática para adquirir, também, o título de professor. Tal regime era denominado pelo Conselheiro Valnir Chagas de “3+1”, que prevaleceu oficialmente até a década de 60. Este modelo configurou-se no terceiro ano de existência da FNFi.

O modelo “3+1”, fortemente criticado, deixava nítida a separação entre conhecimentos conceituais e pedagógicos: três anos de disciplinas específicas (Bacharel) e mais um ano de disciplinas pedagógicas - Didática (Licenciado). Primeiro o conhecimento do conteúdo, para só depois os da prática profissional. O Currículo do Curso de Didática compreende as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação (SILVA, 1999).

Deste modo, pode-se perceber que os problemas apontados e discutidos nos cursos de formação de professores não são atuais, suas raízes estão na criação dos cursos de Licenciatura nos quais se separava, totalmente, o conhecimento conceitual dos conhecimentos pedagógicos.

As discussões que se iniciaram em 1946, a respeito dos problemas nacionais apontaram para uma nova reforma educacional, devido à necessidade de colocar o

sistema educacional em consonância com as recentes orientações político-sociais e com as novas teorias educacionais. A partir dessas discussões, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, em 1961. Dentre outras, essa lei conferiu autonomia docente no desenvolvimento de currículos e na avaliação escolar dos alunos.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer 292/62 promoveu algumas modificações nos currículos mínimos da Licenciatura, entre elas, a duração das disciplinas pedagógicas¹², que ficou fixada em 1/8 do tempo de duração dos mesmos. Também, a partir deste parecer, as disciplinas pedagógicas passaram, teoricamente, a serem estudadas no decorrer do curso e não somente após o terceiro ano. Embora a estrutura do modelo “3+1” tenha se extinguido, de fato a formação de professores prosseguiu fragmentada.

A expansão das Faculdades de Filosofia, até 1950, foi lenta, sendo que, dez anos depois, o seu número havia triplicado, justificando-se através da exigência que constava do projeto da LDBEN, aprovada em dezembro de 1961, de que, no conjunto universitário, houvesse uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Após 1960, o seu processo de expansão se acelera mais ainda.

Apesar da expansão destas Faculdades, as expectativas quanto à sua função não foram supridas pois não conseguiram cumprir a sua função integradora com as outras Faculdades, dentro da universidade. Pereira C. (2000) relata que as Faculdades de Filosofia detinham-se estritamente aos conteúdos intelectuais da educação e desprezavam os seus aspectos técnico-pedagógicos, o que acarretava um profundo divórcio entre a universidade e os problemas da práxis profissional.

No âmbito do ensino superior privado, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras apresentaram um significativo aumento, nas mais diferentes regiões do país, sem condições de oferecer infra-estrutura para a pesquisa científica e formando, de forma aligeirada e descomprometida, profissionais em educação. No universo das universidades públicas, as Faculdades de Filosofia não conseguiram cumprir o objetivo de formar professores de forma adequada, porque a sua própria estrutura oscilou sempre entre formar cientistas e pesquisadores ou formar professores (TOMAZETTI, 2003, p. 128).

¹² Disciplinas pedagógicas: Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem, Didática e Prática de Ensino e Elementos da Administração Escolar que, em 1969, através da alteração deste parecer, muda para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau.

Em 1962 o Parecer do Conselho Nacional de Educação n° 292 extinguiu fortemente o “esquema 3+1”, o que obrigou os cursos de Licenciatura e Bacharelado terem o mesmo tempo de duração. Ainda, “durante a década de 60 modificações significativas determinariam os rumos da estrutura universitária brasileira e, especialmente, dos cursos de formação de professores” (TOMAZETTI, 2003, p. 129).

O Parecer n° 251/62 de autoria de Valnir Chagas fixou, em decorrência da LDB de 61, o currículo mínimo do curso de Pedagogia, o qual compreendia as disciplinas de Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e mais duas disciplinas, dentre as seguintes: História da Educação; Biologia; Estatística; Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; Cultura Brasileira; Educação Comparada; Higiene Escolar; Currículos e Programas; Técnicas Audiovisuais de Educação; Teoria e Prática da Escola Primária; Teoria e Prática da Escola Média; Introdução à Orientação Educacional.

Segundo Tomazetti (2003), uma segunda modificação no Curso de Pedagogia ocorreu através do Parecer n° 252/69 do Conselho Federal de Educação “o qual estava inserido no contexto de uma reformulação geral dos currículos mínimos até então vigentes, tendo em vista os princípios básicos da Reforma Universitária” (Ibid., p. 130)

A Lei 5.540/68 da Reforma Universitária brasileira, devido às fortes críticas que as Faculdades de Filosofia receberam pelo não cumprimento de sua função integradora, incorpora a experiência da Universidade de Brasília (UnB).

É na sua função de integradora (que, aliás, não estava explícita no modelo-padrão da Universidade do Brasil), que as faculdades de filosofia são mais fortemente contestadas. Já no início dos anos 60, temos a experiência da Universidade de Brasília, em que a Faculdade de Filosofia é substituída pelos institutos centrais de ensino básico e o objetivo da formação pedagógica dos professores é assumido pela Faculdade de Educação. Essa será a solução adotada posteriormente na reestruturação das universidades federais, pelos Decretos-leis n°s 53/66 e 252/67, depois incorporada pela Lei n° 5.540/68, da Reforma Universitária (CANDAU, 1987, p. 17).

A Reforma Universitária brasileira propôs um novo modelo para o ensino superior em 1968. Teve como uma de suas preocupações, integrar este nível de ensino à problemática geral da educação. Esta legislação estabelecia que a formação de professores para o ensino de 2° grau, bem como o preparo de

especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção, seria feito em nível superior em Faculdade de Educação (PEREIRA C., 2000).

De maneira geral, pode-se afirmar que a Reforma Universitária brasileira não atendeu às expectativas desejadas com relação aos cursos de Licenciaturas, pois continuaram as deficiências nos cursos de Licenciatura, mesmo com as tentativas de reestruturação, anos depois.

As críticas em torno da reforma do ensino superior que separou, nos cursos de formação de professores, as disciplinas de conteúdo das disciplinas didático-pedagógicas, em unidades de ensino diferentes, referem-se a um distanciamento em termos de identidade de objetivos a de adequação de currículos (PEREIRA C. 2000, p. 44)

Quanto às faculdades de educação, Candau aponta que :

Essas faculdades se multiplicaram num processo de expansão ainda mais acelerado e indiscriminado do que as escolas de filosofia, o que gerou uma maior desqualificação dos cursos de Licenciatura. Este, do ponto de vista de sua estrutura e conteúdo formal (exceto o Curso de Pedagogia), poucas mudanças sofreram. Se considerarmos o currículo para a formação pedagógica do professor, ele passou quase incólume pela Reforma de 1968. Aliás, poucas alterações já havia sofrido nos 30 anos de vigência do modelo da faculdade de filosofia (CANDAU, 1987, p. 18-19)

A Lei 5.540/68 da Reforma Universitária que parecia trazer boas intenções para as Licenciaturas, na verdade, acabou por descaracterizar ainda mais a formação de professores. As Faculdades de Educação continuaram com os graves problemas quanto à formação de professores das faculdades de filosofia.

[...] a mesma precariedade e o mesmo desprestígio que marcaram as seções de pedagogia e didática na antiga faculdade de filosofia se reproduziram nas novas faculdades de educação. Os mesmos problemas com que se defrontavam os cursos de formação de professores, desde o seu início (tais como a falta de integração entre a formação pedagógica e a específica, e o caráter especificamente 'teórico' dos cursos), persistiram e até talvez se agravaram com a desarticulação da faculdade de filosofia (CANDAU, 1987, p. 20).

Em 1969, fixa-se a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada Licenciatura voltada para o ensino de 2º grau. Em 1972, fixa-se para as diferentes Licenciaturas o período entre 3 e 7 anos, com duração variável de 2200 h e 2500h, respeitados os 180 dias letivos.

Mais para o final da década de 70, o magistério foi sendo progressivamente desprestigiado socialmente, com baixos salários, embora como profissão, se

tornasse mais organizado politicamente, por intermédio da formação de associações e sindicatos.

A partir do final da década de 70 e início dos anos 80, estava em discussão nacional a reformulação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia¹³. Neste período, o tema formação de professores passou a ser destaque nas principais conferências e seminários sobre educação no País. Este movimento articulou-se mais enfaticamente em 1980 com a instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, visando a alteração dos cursos de formação docente, as chamadas “Licenciaturas Curtas”, hoje não mais existentes.

Por volta de 1986, desencadeou-se um processo de autocrítica às universidades e sua relação com escolas, devido ao descaso e ao desprestígio para com as atividades didático-pedagógicas em relação às atividades de pesquisa, e com a educação em geral. Deste modo, o fato das universidades não assumirem a formação de professores como tarefa central tornou-se assunto dos debates no final dos anos 80 e início dos anos 90.

Buscando novos caminhos para a educação, um projeto de LDB foi apresentado pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Corrêa, sendo aprovado, em 21 de dezembro de 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (PEREIRA C., 2000, p. 54-55) .

A LDB/96 esforçou-se em incorporar as experiências e lições aprendidas ao longo da história da formação de professores. Os níveis de ensino passaram a se estruturar em *Educação Básica* e *Educação Superior*. A Educação Básica se subdivide em Educação Infantil (para crianças até 6 anos de idade), Ensino Fundamental (no mínimo 8 anos de duração) e Ensino Médio (no mínimo 3 anos de duração). Para atender aos objetivos destes diferentes níveis de ensino a LDB/96 aponta que:

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos de diferentes níveis de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

- I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDB/96, Título VI – Dos Profissionais da Educação, Art. 61).

¹³ A não extensão da nomenclatura de Licenciatura para o Curso de Pedagogia denota as dificuldades de definição acerca do conceito de Pedagogia.

A atual lei aponta alguns avanços representativos de interesse e necessidades sociais e pontos questionáveis para a formação de professores. Quanto à formação de profissionais para atuar na educação básica, a mesma Lei é clara ao prever que formação destes profissionais se “fará em universidades ou em institutos superiores de educação”. Nos termos da Lei:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitidas, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A criação dos Institutos Superiores de Educação apresenta-se como uma questão problemática. Segundo Pereira C. (2000, p. 197), a sua criação entra em conflito com vários movimentos de defesa da qualidade da formação do professor. Para estes grupos e movimentos, a docência é considerada a identidade dos profissionais professores. Considera-se que a formação inicial deve ser feita em nível superior, cujos currículos deverão contemplar tanto os conhecimentos conceituais como os pedagógicos, sendo a práxis o núcleo articulador dessa formação.

A qualidade da formação a ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação foi bastante questionada. No entanto, não se conhecem estudos que ofereçam uma compreensão e uma avaliação da qualidade destes cursos. É claro que a formação em nível superior não garante, mecanicamente, qualidade superior, mas é condição importante, inclusive de valorização profissional, pois, neste momento, discute-se a formação dos professores como uma das condições básicas para a melhoria do processo educacional e do sistema educacional como um todo.

Para Pereira C. (2000), os questionamentos à lei, quanto aos institutos superiores de educação podem, assim, ser pontualmente sintetizados:

- Há sentido na duplicação, na mesma localidade, de instituições (Faculdade de Educação e Institutos Superiores de Educação) com o mesmo fim (formação de professores)?
- Sendo a universidade um espaço privilegiado de formação do educador, com infra-estrutura, com corpo docente próprio, com produção do conhecimento através da pesquisa, por que não estimular a disseminação das experiências bem sucedidas de Cursos de Licenciatura?
- Não seria preferível reformular currículos com essas propostas [dos institutos] pedagógicas diferenciadas e ampliar os locais existentes dos Cursos de Licenciatura e, ao mesmo tempo, implementar políticas de valorização do magistério, ao invés de criar outra instituição, como a IES?
- Será uma estratégia neoliberal de privatização da formação de professores? (ibid., 2000).

A construção do conhecimento se dá também através da prática de pesquisa. Ensinar e aprender como atividade didática só ocorrem quando há uma postura investigativa de trabalho. Tem-se toda uma literatura bem fundamentada sobre a formação de professores, considerando que os currículos dos cursos de Licenciatura devem ter a pesquisa como princípio cognitivo e como princípio formativo. Então, já que os Institutos Superiores de Educação não são definidos como instituições de pesquisa, ensino e extensão, de que modo eles contemplam o princípio da articulação entre investigação científica, formação inicial e formação continuada dos profissionais da educação? Além disso, como aceitar profissionais formados nos Institutos Superiores de Educação por um corpo docente composto somente de 10% de mestres ou doutores, enquanto que nas universidades é o inverso?

Outro ponto questionável e que merece destaque com relação à LDB/96 refere-se ao Art. 63, II. Neste, a Lei contribui para descaracterizar as Licenciaturas ao oficializar a oferta de programas de formação pedagógica para portadores de diploma universitário, independente da área de formação. Este “modelo”, além de proporcionar formação pedagógica fragmentada, parece retomar o modelo “3+1” muito criticado até hoje. Primeiro, aprende-se o conteúdo conceitual (disciplinas específicas) e depois aprende-se a ensinar (disciplinas didático-pedagógicas).

Já, o Art. 67 pode ser considerado como um avanço representativo para a formação de professores. Além de ratificar direitos anteriormente adquiridos pelos professores, a Lei introduziu mudanças, no que se refere à carga horária semanal dos docentes, ao sugerir período reservado a estudos, planejamentos e avaliação.

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

- III. piso salarial profissional;
- IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. condições adequadas de trabalho (LDB/96, Título VI – Dos Profissionais da Educação, Art. 67).

Outra conquista com a aprovação LDB/96 para as Licenciaturas encontra-se no Art. 65, onde é determinado que “a formação docente, incluirá prática de ensino¹⁴ de, no mínimo, trezentas (300) horas” (LDB/96, Título VI – Dos Profissionais da Educação, Art. 65). Atualmente, com a aprovação da Resolução CNE/CP 2/2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura plena, a prática de ensino passa para quatrocentas (400) horas.

Segundo o Parecer CNE/CP 009/2001, entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar:

- (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada;
- (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências;
- (c) importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno;
- (d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural;
- (e) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados;
- (f) exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino;
- (g) inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio (PARECER CNE/CP 009/2001).

Historicamente, no Brasil, a formação de professores raramente foi assumida como de fundamental importância para a consolidação da democracia. Dentro das universidades públicas, no conjunto das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a formação de professores foi considerada de menor importância em relação ao bacharelado. Nas instituições privadas, que se expandiram velozmente a partir dos anos 50 em diferentes regiões do país, consolidou-se a concepção de que era necessário formar profissionais rapidamente para um mercado em crescimento (TOMAZETTI, 2000).

¹⁴ Naquele momento leu-se Prática de Ensino como sinônimo de Estágio.

1.3 Formação de professores a partir da LDB/96

Como consequência da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o debate sobre o tema *Formação de Professores para a Educação Básica* intensificou-se, quer no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), como por toda sociedade envolvida. A partir destes debates destacam-se os seguintes documentos:

- a) Resolução CNE/CP 02/97, de 26/06/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio.
- b) Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 – Regulamenta, para o Sistema de Ensino, as disposições contidas no artigo 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos artigos 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
- c) Parecer CNE/CES 776/97, de 03/12/97 – Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
- d) Resolução CNE/CP 01/99, de 30/09/99 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.
- e) Decreto 3276, de 6/12/99 que dispõe sobre a formação em nível superior para atuar em escola Básica, e dá outras providências.
- f) Parecer CP 10/200. Proposta de revisão do Decreto Federal 3.276/99.
- g) Decreto 3.554/00 que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
- h) Ministério da Educação - Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, DF, maio de 2000.

- i) Parecer 133/2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- j) Parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena¹⁵.
- k) Parecer CNE/CP 027/2001 – Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
- l) Parecer CNE/CP 21/2001 – Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
- m) Parecer CNE/CP 028/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- n) Resolução CNE/CP 01/2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena¹⁶.
- o) Resolução CNE/CP 02/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior¹⁷.

¹⁵ Destaca-se deste parecer:

- A docência como base da formação;
- PCNs, Diretrizes da Educação Básica;
- Identidade própria para a Licenciatura com projeto específico;
- Projeto institucional de Formação de Professores;
- A concepção de competência é nuclear na formação dos professores;
- A pesquisa como elemento essencial na formação dos professores;
- Criação de um sistema de certificação de competências dos professores da educação básica;
- Os cursos de Licenciatura deverão ofertar formação continuada;
- A prática deverá permear toda a formação do professor;

¹⁶ As DCNFPEB constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Seu conteúdo aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores da Educação Básica, carga horária, passando pela questão da avaliação até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

¹⁷ Institui que a carga horária dos cursos de Licenciatura será efetivada mediante a integralização de, *no mínimo*, 2800 (duas mil oitocentas) horas: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas

Em 2004 entrou em tramitação mais um Parecer CNE/CP versão de 10/3/2004: “estudo das questões operacionais relativas à formação de professores para a Educação Básica; acompanhamento da evolução da reformulação dos cursos de formação de professores para a Educação Básica e apresentação de um conjunto consolidado dos documentos referentes ao assunto”. Até o momento, este documento não teve aprovação. Segundo o Parecer, os documentos e atos normativos referentes ao tema produziram notável doutrina sobre o enfoque de formação de professores no Brasil. Ainda, para este Parecer, “o grande número de atos normativos recomenda que essas regras sejam consolidadas numa só resolução que também proporá definições para algumas questões operacionais e de transição” (PARECER CNE/CP, versão de 10/3/2004).

Levando em consideração o percurso tomado pelos cursos de Licenciatura, tanto em nível de Legislação Geral como em nível de estruturação destes cursos internamente nas IES, a problemática acerca dos modelos de formação de professores no Brasil, a profissionalização e saberes docentes são questões importantes no momento atual destes cursos.

1.4 Modelos de formação inicial de professores: um enfoque epistemológico

Como viu-se anteriormente, historicamente a formação de professores em nível superior iniciou-se entre nós com a fórmula “3+1”. As disciplinas pedagógicas, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas as de conteúdo conceitual, com duração de três anos, sem haver um mínimo de articulação entre elas.

Mesmo depois da extinção do modelo “3+1” e das várias tentativas de reformulação dos cursos de Licenciatura, a dicotomia entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas, a desarticulação entre formação acadêmica e atuação profissional permaneceram presentes, refletindo, até hoje, nos atuais cursos de Licenciaturas. Neste sentido, as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 apresentam-se como alternativa de superação de tais problemáticas ao instituírem que a carga horária destes cursos será efetivada mediante a integralização de, *no mínimo*, 2800 (duas

ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-cultural.

mil oitocentas) horas: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, *vivenciadas ao longo do curso*; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado *a partir do início da segunda metade do curso*; 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-cultural.

As questões referentes à formação de professores não são somente históricas e estruturais, são também epistemológicas. As concepções sobre o professor variam em função de diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Cada uma destas concepções vai influenciar nos conteúdos, métodos e estratégias para formar o professor.

No sentido de tratar-se da formação de professores pelo viés epistemológico abordar-se-á termos utilizados por diferentes investigadores para designar diferentes concepções. Assim, Gómez (1998) utiliza no seu discurso o conceito de *perspectiva* na formação de professores, enquanto que Carlos Marcelo Garcia (1999) prefere referir-se a *orientações conceptuais*. Já Contreras, em 2002, refere-se a três *modelos* de formação de professores.

Gómez (1998)	Perspectiva académica (enfoque enciclopédico e enfoque compreensivo) Perspectiva técnica Perspectiva prática Perspectiva de reconstrução social
Carlos Marcelo Garcia (1999)	Orientação académica Orientação tecnológica Orientação personalista Orientação prática Orientação social-reconstrucionista
Contreras (2002)	Modelo de docente como Profissional técnico Modelo de docente como Profissional reflexivo Modelo de docente como Intelectual crítico

Quadro 1: Classificação de perspectivas, orientações, modelos conceptuais sobre a formação de professores segundo diferentes autores.

A classificação adotada por Garcia (1999, p. 32) “pretende clarificar diferentes plataformas conceptuais que influenciaram, ou que decorrem da prática da formação de professores”. Para Gómez (1998), a sua classificação pretende ser uma síntese criativa das contribuições de Zeichner (1990) e de Feiman-Nemser (1990) com o objetivo de servir para responder aos dilemas impostos à formação do docente. As

três tradições concebidas por Contreras (2002, p. 90) “foram elaborados a partir de uma aproximação teórica e que normalmente têm sido justificadas com uma fundamentação de base tanto epistemológica como puramente pedagógica”.

A seguir, apresentam-se as características fundamentais de cada uma das orientações, modelos, perspectivas de formação de professores. Para isso, toma-se como base as cinco orientações de Garcia (2002), devido à sua especificidade.

A *orientação acadêmica*, assim nomeada por Garcia (Ibid.), tem como pressuposto a aquisição dos conhecimentos produzidos pela investigação científica. Esta orientação na formação de professores enfatiza o papel do professor como especialista numa ou várias áreas disciplinares, sendo seu objeto principal o domínio do conteúdo, produzido pela investigação científica.

[...] não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente. É claramente uma aprendizagem apoiada na teoria, procedente da investigação científica e que se refere fundamentalmente ao âmbito das ciências e das artes liberais (GÓMEZ, 1998, p. 356).

Na orientação acadêmica, a formação de professores consiste no processo de “transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estruturas disciplinares da matéria em que é especializada” (GARCIA, 1999, p. 33). Quanto mais conhecimento o professor possui, melhor poderá desenvolver sua função de transmissão.

Gómez (1998) diferencia, nesta orientação, dois enfoques: enfoque enciclopédico e enfoque compreensivo. O primeiro, é o que se arraiga mais fortemente na concepção de que o conhecimento do conteúdo é o conhecimento mais importante que o professor deve possuir, entendendo-o como uma enciclopédia. “É evidente que dentro desta perspectiva só tem espaço a lógica didática da homogeneidade” (Ibid., p. 355).

O enfoque compreensivo entende o professor não mais como uma enciclopédia, mas como um intelectual que “compreende logicamente a estrutura da matéria e que entende de forma histórica e evolutiva os processos e vicissitudes de sua formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica” (GÓMEZ, 1998, p. 355). Assim, a formação de professores, de acordo com este enfoque, além de procurar com que os professores sejam conhecedores

especialistas do conteúdo que irão ensinar terão de ser capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como ensinar (GARCIA, 1999).

A *orientação tecnológica*, classificada por Gómez de *perspectiva técnica* e por Contreras como o modelo de professor como *profissional técnico*, concebe o ensino como uma ciência aplicada, e o docente como um técnico que a aplica. Esta orientação foca sua atenção “no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-produto” (Ibid. p. 34), ocorrendo assim uma separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Essa era a orientação que predominava na prática educativa dos professores até a década de 1970. É o que Schön (2000) denomina de *racionalidade técnica*. Para este autor, a racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Ainda, para este autor, a racionalidade técnica “não está, de maneira alguma, morta; ao contrário, está em ascensão, ou, melhor dizendo, parece estar em ascensão em alguns lugares e em declínio em outros” (Ibid. p. 229).

A partir da segunda metade dos anos 70, “inicia-se um movimento de oposição e rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que predominavam na formação de professores até o momento” (PEREIRA, J., 2000, p. 16)¹⁸. A prática dos professores passa a ser concebida como uma prática educativa transformadora. Começam a ser desvalorizados os aspectos funcionais e operacionais e a educação é vista a partir de sua relação com acontecimentos históricos, políticos e sociais, característica marcante dos anos 80.

Para Gómez (1998) e Contreras (2002), de acordo com o modelo da racionalidade técnica, a atividade/prática profissional é instrumental, dirigida a soluções de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa científica. Para serem eficazes, os profissionais devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados das investigações.

Nesta perspectiva, o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformados em regras de atuação; e que busca os meios mais adequados para a conquista de “fins fixos e não-

¹⁸ Como tem-se dois autores PEREIRA, 2000, salientamos que será usado posteriormente ao PEREIRA a primeira letra do nome do autor para diferenciá-los.

ambíguos e sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar, em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos, consistentes com seus objetivos” (SCHÖN, 2000, p. 37).

Neste sentido, Tomazetti (2003) relaciona o conhecimento com a ação do professor:

Entendia-se sua ação como dependente de conhecimento, regras e procedimentos construídos externamente, fora do seu próprio espaço de trabalho e por outros profissionais. Ao professor cabia o domínio destes conhecimentos em seu período de formação ou durante cursos de aperfeiçoamento ou ‘reciclagem’ (Ibid., p. 17)

Nesta perspectiva, observa-se que o *status* em relação ao conhecimento é hierárquico. Para Schein¹⁹ essa relação apresenta três componentes: componente de *ciência ou disciplina básica*; componente de *ciência aplicada ou engenharia*; componente de *competência e atitude*²⁰.

Levando em consideração os três componentes identificados por Schein, os professores técnicos são aqueles que aplicam o conhecimento, dependentes dos pesquisadores, aqueles que produzem os diferentes tipos de conhecimentos, caracterizando assim a subordinação de categorias e a divisão do trabalho. Conseqüentemente, o professor, que é quem aplica o conhecimento, tem reconhecimento social inferior ao cientista que é quem produz o conhecimento.

Assumir o modelo de racionalidade técnica como modelo de profissionalidade, para Contreras (2002), significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividades dirigidas para resultados ou produtos pré-determinados, podendo, também, estabelecer o “produto final” anteriormente, assim como as atividades para atingi-lo.

A prática docente é, em grande parte, um enfrentamento de situações novas e problemáticas nas quais envolvem-se múltiplos fatores, portanto, a aplicação de soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar, mostra-se inadequada.

¹⁹ Citado por Gómez (1998, p. 356) e Contreras (2002, p. 91).

²⁰ Componente de *ciência ou disciplina básica* sobre o qual a prática se apóia e a partir da qual se desenvolve ; componente de *ciência aplicada ou engenharia* a partir da qual deriva a maioria dos procedimentos cotidianos de diagnósticos e de soluções de problemas; componente de *competência e atitude*, que se relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores de ciência básica e aplicada (CONTRERAS, 2002, p. 91).

As principais críticas atribuídas a esse modelo, segundo Pereira J. (1999) são:

[...] a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco deste modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (Ibid., p. 112).

Schön (2000) e Halliday (apud Contreras, 2002, p. 97) também apontam como problema a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos. “O problema desta concepção do conhecimento como norteador da prática é que ele fica subentendido que podem ser estabelecidas de antemão tanto os estados que se pretende como as atividades para atingi-las”.

As duas orientações apresentadas até o momento, orientação acadêmica e orientação tecnológica, são identificadas por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) como Modelo Hegemônico da Formação (MHF). Para os autores, este modelo baseia-se em determinadas características:

[...] treinamento de habilidades (identificados como competências); em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada; na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real (Ibid., p. 21-22).

A terceira orientação discutida por Garcia (1999) é a *orientação personalista*. Segundo o autor, esta orientação sofre influências evidentes da psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia. “O ponto central deste movimento é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades” (Ibid., p. 37).

Nesta orientação, é enfatizado o caráter pessoal do ensino concebendo que o recurso mais importante do professor é ele próprio. Para Garcia (1999):

[...] o objetivo de um Programa Personalista de Formação de Professores consistiria, pois, em proporcionar aos professores em formação a capacidade de serem pessoas com um autoconceito positivo, ou seja, pessoas com uma maturidade adequada, tendo em conta as três dimensões: profissional, pessoal e de processo identificadas por Pickle” (Ibid., p. 38).

Portanto, de acordo com esta orientação, o mais importante na formação de professores é a autodescoberta pessoal e o tomar consciência de si próprio.

Como oposição à orientação tecnológica que supervaloriza o conhecimento teórico e, conseqüentemente, desvaloriza os saberes práticos do professor, autores que se dedicam a pesquisar sobre a formação de professores propõem o modelo da racionalidade prática (*orientação prática*). Nesta orientação, a prática assume papel fundamental, ou seja, o professor não deve ser um executor de tarefas, mas sujeito ativo e reflexivo de sua própria atividade.

De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (PEREIRA J., 1999, p. 113).

É importante ressaltar que esta orientação, ao considerar as práticas de ensino como componente curricular mais importante para os professores em formação, não quer dizer que esta desconsidera a formação teórica e a aquisição de conhecimento. O que se entende é que as práticas de ensino representam um valor considerável na formação de professores no sentido de que não se aprende de forma mecânica, rotineira e previsível. “O sujeito-professor traz consigo um conhecimento prévio quando se implica em qualquer atividade acadêmica” (GARCIA, 1999, p. 40).

Neste momento, entende-se o docente como um profissional reflexivo, o qual “procura resgatar a base reflexiva da atuação profissional, para que se possa entender a forma em que realmente são abordadas as situações problemáticas da prática” (Contreras, 2002, p.105). Portanto, cabe ao professor dominar um conjunto de saberes muito bem definido pela literatura atual que são, segundo Gauthier (1998), saber da tradição pedagógica, saber das ciências da educação, saber disciplinar, saber curricular, saber da experiência e saber da ação pedagógica.

Nas palavras de Pereira J. (1999, p. 113), nesta orientação o professor é “considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores”.

De acordo com Pereira J. (2000), é na entrada dos anos 90 que se ressalta a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. Buscava-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade.

A prática reflexiva proporciona constante dinamismo entre teoria e prática. No contexto de uma prática reflexiva, o currículo, através do professor, está em constante construção e transformação. Com isso, cresce a idéia do professor como pesquisador de sua própria prática; nesta, o professor reflete sobre os critérios implícitos nas suas ações. Porém, é muito questionada a forma de reflexão, pois parece que os professores incorporaram em seu discurso o termo, mas não vivenciam como forma de reconstrução social, capaz de promover uma mudança no ensino e na sociedade.

Não se constitui o professor prático-reflexivo por decreto ou por desenvolvimento de uma formação prática asséptica, sem teorias, referenciais, projetos e convicções ético-políticas. O professor prático-reflexivo não recusa totalmente o ideário do 'educador dos anos 80', mas, num processo hegeliano, realiza sua conservação-superação. Por isso, a afirmação da prática educativa como eixo ao redor do qual deve girar a formação do professor não deve excluir uma boa formação teórica dos saberes das ciências, dos saberes sociais e culturais (BELLOCHIO, TERRAZAN e TOMAZETTI, 2004, p. 30).

A partir das publicações de Schön, a idéia de docente como profissional reflexivo invadiu a literatura pedagógica. Neste sentido, autores como Contreras (2002), Pimenta (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) chamam a atenção quanto ao uso do termo reflexão. "A menção à 'reflexão' é tão intensa que passou a ser de uso obrigatório para qualquer autor ou corrente pedagógica. Como consequência, acabou-se transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo" (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2003, p. 135). Portanto, nesta orientação é extremamente necessário se ter clareza do que se concebe por reflexão²¹ para se ter clareza do perfil do profissional denominado reflexivo:

[...] reflexão não é meramente um processo psicológico individual, que pode ser estudado desde esquemas formais, independentes de conteúdo, de contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe, um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação (GÓMEZ, 1998, p. 369).

²¹ Segundo Gómez na literatura acadêmica e na prática profissional, o conceito de reflexão não é unívoco. Sob este termo se ocultam termos bem distintos que originaram práticas também diversas e inclusive também contraditórias (1998, p. 372). Grimmett (1989, In: GÓMEZ, 1998, p. 372) distingue três perspectivas claramente definidas: reflexão como mediatizadora instrumental; reflexão como processo de deliberação entre diversas, e com frequência, confrontadas orientações de ensino; e reflexão como reconstrução da experiência.

A reflexão é um processo de transformação de determinado material primitivo de nossa experiência (oferecido desde a história e a cultura e mediado pelas situações que vivemos) em determinados produtos (pensamentos compreensivos, compromissos, ações), uma transformação afetada por nossa tarefa concreta (nossos pensamentos sobre as relações entre o pensamento e a ação e as relações entre o indivíduo e a sociedade), utilizando determinados meios de produtos (comunicação, tomada de decisões e ação (KEMMIS, 1985, p. 148-149)²².

A reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivações técnicas, de esboço a racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas (análise de dados, regras de inferência, comprovação de hipóteses etc.) (CONTRERAS, 2002).

Para Mello (2001), o perfil do profissional reflexivo é o de um profissional:

(...) cuja atuação é inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista referida como *artistry*. (...) O profissional reflexivo é também aquele que sabe como suas competências são constituídas, é capaz de entender sua própria ação e explicar porque tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade. A reflexão nesse caso identifica-se com a meta-cognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício (Ibid., p. 11).

Segundo Gómez (1998), não se pode compreender a atividade eficaz do professor quando enfrenta os problemas singulares, complexos, incertos e conflitantes da aula, se não se entendem os processos de *reflexão na ação*.

A orientação que concebe o docente como profissional reflexivo é aquela na qual o professor reflete sobre/na sua própria prática. Um dos principais representantes dessa tendência é Donald Schön. Ele foi o introdutor dessa temática no campo educacional, inspirado nos estudos de John Dewey. Os principais conceitos por ele trabalhados são os de conhecimento na ação; reflexão na ação; e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação:

- conhecimento na ação é “o componente inteligente que orienta toda a atividade humana, manifesta-se no *saber fazer*” (GÓMEZ, 1998, p. 369). Neste sentido, “o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela” (Contreras, 2002, p. 107);

²² Citado por Gómez, 1998, p. 369.

- a reflexão na ação é “um processo de investigação por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática profissional acontecem simultaneamente” (GÓMEZ, 1998, p. 370); caracteriza-se como um processo de diálogo com a situação problemática, para reconduzi-la adequadamente;

- a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação “pode ser considerada como a análise que realiza o ser humano *a posteriori*²³ sobre as características e processos de sua própria ação” (GÓMEZ, 1998, p. 370).

Valorizando a experiência, o conhecimento tácito e a reflexão é que Schön defende uma epistemologia da prática²⁴. O autor propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta as ciências e por último um estágio, que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos, mas uma formação baseada na valorização da prática como momento de construção de conhecimento. Assim, a orientação prática que, por sua vez, dirige-se a realizar, na própria ação, os valores que se consideram coerente para ela, diferencia-se claramente da orientação tecnológica, que se dirige simplesmente à produção.

A última orientação classificada por Garcia é a *social-reconstrucionista* que, segundo o autor, mantém uma estreita relação com a *orientação prática* que acima descreveu-se. Esta orientação apresenta-se no sentido de que não se pode limitar a concepção do professor à reflexão sobre sua prática, a partir da qual o conhecimento que implicitamente o guia se torne consciente para o professor. Neste sentido, Contreras (2002) aponta que para Grundy (1987):

É necessário dispor de uma teoria com que se possa entender quais são as restrições que a prática institucional impõe às nossas próprias concepções sobre o ensino, de maneira que desperte o potencial transformador que esta deve ter. É necessário – afirma – desenvolver uma consciência crítica a partir da qual se podem detectar aqueles limites que, em nossa consciência, não se dirigem à possibilidade de emancipação, e reconhecer as práticas escolares que estão guiadas por interesses de dominação (Ibid., p. 146).

²³ Grifos do autor

²⁴ Schön inspirou-se nos trabalhos de John Dewey. É obrigatório reconhecer em Dewey (1933, 1965) uma das primeiras e mais significativas contribuições a favor do ensino como atividade prática, com seu princípio pedagógico de aprender mediante a ação (*learning by doing*) e sua não menos influente proposta de formar um professor/a reflexivo que combine as capacidades de busca e investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade (Gomes, 1998, p. 365)

Essa orientação, nomeada por Contreras como modelo do professor como um *intelectual crítico*, preconiza um profissional que participa ativamente do desmascaramento da origem histórica e social do que está “oculto” e propõe aos outros e a si mesmo uma transformação pessoal, institucional e, por consequência, social.

Torna-se inevitável perceber que o trabalho docente transcende o espaço da sala de aula, supera a visão técnica de cumprimento de metas e chega na problematização das práticas de ensino, no papel do professor e na função e sentido da educação. A escola, dessa forma, deve ser um lugar onde alunos e professores aprendem e lutam coletivamente pela vida e pelos valores sociais, guiados pelos princípios de solidariedade, esperança e ética. Desse modo, “a formação de professores deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem” (GARCIA, 1999, p. 44).

Fundamentalmente, esta orientação requer a problematização das visões sobre a prática de ensino, que normalmente se dão por assentadas, tanto sobre o papel do professor como sobre a função da educação escolar, para o professor não só assumir a responsabilidade pela utilização dos conhecimentos teóricos, mas para ter o compromisso de transformação do pensamento dominante. Isso é, questionar criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino – profissional intelectual crítico.

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2000, p. 158).

Foi Giroux quem melhor desenvolveu essa idéia dos professores como intelectuais. Segundo ele, os professores e administradores como intelectuais transformadores desenvolvem:

[...] pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecemos estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora. (...) Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar ideologias e condições estruturais necessárias pra escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de

currículos e repartições de poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessário para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário (Ibid., p. 28-29).

Como proposta para um modelo de formação, considerando a autonomia docente e pensando na profissionalização, Contreras (2002) defende a formação de professores dentro desta visão crítica. Carr & Kemmis (1988) retomam que a relação essencialmente dialética da ciência emancipatória entende-se em termos da “prática revolucionária” de Marx, da “condução da luta política” de Habermas, e da fórmula “problematização – conscientização-práxis” de Freire.

Nesse sentido a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um alto-engano (CONTRERAS, 2002, p. 165).

A ciência crítica cumpre, por sua vez, a tarefa de ajudar os grupos sociais a chegar na conscientização e eliminação das relações irracionais e injustas. Para isso, é importante compreender que essas idéias só se efetivarão se os professores se organizarem e assumirem um comprometimento pela educação, senão serão somente idéias que cairão na ingenuidade. Contreras (2002) adverte que a reflexão crítica não pode ser entendida como um processo de saber ou ilustração sobre uma base firme, segura e unificada para todos os envolvidos, mas sim deve se entender a teoria crítica como uma posição “que necessita ser desvelada e compreendida como afetada, assim, como todas, por uma determinada localização social” (Ibid.,p.180).

Como viu-se, as concepções sobre o professor e sua formação variam em função das diferentes orientações, perspectivas ou modelos. Neste sentido, García (1999) salienta que as orientações não devem ser entendidas como modelos exclusivos ou excludentes, pois podem e devem complementar-se sempre e quando exista clareza de objetivos em relação a que tipo de professor se pretende, com que currículo, em que escola, e com que conhecimento. Também, de acordo com este autor, qualquer modelo de desenvolvimento profissional pode responder a interesses

técnicos, práticos ou críticos, sendo que um mesmo modelo pode dar lugar a diferentes práticas, em função das intenções e dos interesses das pessoas que os desenvolvem e que nele participam.

1.5 Profissão e Profissionalização Docente

As discussões sobre a profissão docente, assim como a profissionalização docente, têm sido recorrentes nos meios escolares, acadêmicos, na literatura e nas pesquisas educacionais nos últimos anos, com diferentes abordagens e posicionamentos, mas com um objetivo em comum: elevar o *status* do professor.

As Licenciaturas não são valorizadas, recebem poucos incentivos uma vez que há nas universidades outras atividades consideradas mais nobres. Autores como Skopp, Fernandes Enguita, Hoyle, citados por Contreras (2002), com o intuito de caracterizar o docente como profissional, de certa forma, comparam seu trabalho com o dos profissionais liberais. Estas comparações ou aproximações não são desnecessárias, como disserta Contreras.

(...) há uma possibilidade de defesa de valores considerados tipicamente como profissionais, mas que devem ser analisados no contexto de dimensões próprias do trabalho do professor. Só assim poderemos recuperar uma concepção de autonomia profissional para os professores de acordo com a própria natureza educativa do trabalho, e não com as estratégias ideológicas da profissionalização (ibid, p. 71).

A reivindicação de profissionalização não pode ser reduzida simplesmente ao desejo de maior *status*. Outros aspectos devem também ser contemplados, os quais, conseqüentemente, influenciarão no prestígio docente, como: exigir maior e melhor formação, que seja capaz de proporcionar capacidade para enfrentar novas situações, compromisso, responsabilidade, etc., possibilitando, assim, uma maior autonomia para os docentes, fator extremamente importante na profissão docente. Para Contreras (2002), autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser discutíveis na profissão de docentes. A profissionalização pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação.

As questões da profissionalidade docente têm que perpassar desde a preocupação com o desempenho do trabalho de ensinar, até a busca de valores e

pretensões que se desejam alcançar e desenvolver na profissão, qualidades essas discutidas no campo educacional. Contreras (2002) aponta que, mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto.

Este campo de discussões não possui concepção unânime. Esta vai depender das interpretações de como deve ser o ensino. "As qualidades profissionais que o ensino *requer* estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o ensino, e suas finalidades" (CONTRERAS, 2002, p. 75). Esta idéia leva a refletir: O que os professores são como profissionais? O que o ensino é como prática real e concreta? O que se deseja para ambas? Estas são algumas das possíveis perguntas que poderiam ser feitas em torno desta problemática.

Para Contreras (2002, p. 76), "o importante destas qualidades da profissionalidade estaria em que propõe um âmbito de preocupações que resultam iniludíveis no desenvolvimento da prática educativa". Para isso, ele traz três destas dimensões da profissionalidade por sua importância, para conceber o problema da autonomia a partir de uma perspectiva educativa: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral. O trabalho de ensinar consiste na relação direta e contínua com pessoas sobre as quais se pretende exercer influência. Por isso, é importante o que argumenta Contreras (2002): acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoa, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: "é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do desenvolvimento do valor que, como pessoa, lhe merece todo o alunado" (Ibid., p. 76).

Partindo do *direito da comunidade* de intervir na educação, a profissionalidade dos professores diante da mesma deve ser de mediadora dos conflitos entre pretensões e finalidades educativas. Nesta dimensão da profissionalidade docente, Contreras (2002) ressalta que não estamos falando de professor ou professora isolados em sua sala de aula, como forma de definir sua competência profissional,

mas de ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais e políticas do exercício profissional do ensino.

A última dimensão está intimamente relacionada às anteriores; tanto a obrigação moral quanto o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambas.

(...) competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação de desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade (Ibid., p.83).

A análise e a reflexão sobre a prática profissional constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores. Diante dos desafios da sociedade contemporânea e dos diferentes discursos referentes às práticas educativas, refletir sobre a prática profissional torna-se uma necessidade permanente. Nossa sociedade se desenvolve aceleradamente e de forma diversificada, o que torna a ação pedagógica, como atividade escolar, um processo cada vez mais complexo. É a competência profissional que capacita o professor para assumir tais responsabilidades. Essa competência não é tácita, deve ser exercitada.

Neste sentido, ressalta-se a idéia de professor prático-reflexivo, que entende a tarefa profissional do professor como atividade que se apóia em saberes específicos deliberados em sua prática.

A prática desenvolvida pelo professor, na sala de aula, expressa saberes. Saberes adquiridos, em parte, nos cursos de formação inicial (acadêmico) e consolidados na prática profissional. A sala de aula é o espaço privilegiado da ação docente e esta se revela no seu cotidiano; sendo assim, o professor é o responsável direto, junto com seus alunos, pelo processo de ensino e aprendizagem.

O professor, na sua prática docente, necessita de autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho. Essa autonomia não deve ser usada para a reprodução de conhecimento e para imposição do professor sobre o aluno. Assim, Freire (1996) enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico. Também traz a compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (Ibid., p.15). O autor define essa postura como ética e

defende a idéia de que o professor deve buscá-la constantemente ("ética universal do ser humano"), pois é essencial para o trabalho docente.

A LDB traz uma nova configuração de Escola Básica, portanto, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento pelos docentes não é e nunca foi suficiente para dar conta da complexidade do campo educacional. O aluno só avançará através de uma tomada de consciência: consciência de suas falhas, de suas interações sociais no meio escolar, pela comparação com os outros, através das situações criadas pelo professor. Assim, cabe ao professor a tarefa de reunir as condições para que se desenvolva esse processo. Este não é um processo fácil, exige a mobilização de um "repertório de saberes" (GAUTHIER et al., 1998, p. 29) por parte do professor.

Nesta perspectiva, o professor, como transmissor de conhecimento, desaparece para dar lugar à figura do professor como mediador do conhecimento. A negação da imagem do professor como mero repassador de informações parte do princípio de que, na era da *internet*, o professor não é a única e nem a mais importante fonte do conhecimento. O indivíduo é bombardeado de informações a todo instante através de diversas fontes. Cabe ao docente, mais do que transmitir os conhecimentos científicos, articular experiências em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo papel ativo no processo ensino-aprendizagem.

Assim, cada vez mais se torna necessário o trabalho do professor autônomo e mediador no processo de construção da cidadania dos alunos. Neste sentido, é necessário um olhar sobre a relação que os mesmos mantêm com os saberes que constituem a especificidade do seu campo profissional, porque é através do reconhecimento dos saberes docentes que a profissão poderá garantir autonomia. Essa autonomia passa também pelas condições de trabalho, salário e reconhecimento da profissão. "O projeto de uma autonomia profissional exigente e responsável pode criar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos atores" (NÓVOA, 1994, p.31).

Segundo Bourdoncle apud Gauthier et al. (1998), não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática.

Quer se trate de um elemento ligado a um processo histórico, de uma característica estrutural ou de uma arma ideológica, os diferentes enfoques da sociologia das profissões atribuem um papel importante aos saberes na busca ou na manutenção do status da profissão (Ibid., p.66).

Deste modo, as pesquisas sobre os saberes da docência surgem como uma nova área de pesquisa. Nesta perspectiva, destaca-se os estudos de Gauthier *et. al.* (1998), Tardif (2002) e Pimenta (2002), os quais pretendem compreender as aproximações e contribuições para a prática educativa do professor, bem como para (re)pensar a formação e questões relativas à profissionalização docente.

Gauthier <i>et. al.</i> (1998)	Saber disciplinar Saber curricular Saber das ciências da educação Saber da tradição pedagógica Saber experiencial Saber da ação pedagógica
Tardif (2002)	Saberes disciplinares Saberes curriculares Saberes da Formação Profissional Saberes experienciais
Pimenta (2002)	Saberes do conhecimento Saberes da experiência Saberes pedagógicos

Quadro 2: Diferentes classificações de saberes docentes

Para Pimenta (2000), o professor constrói e fundamenta o seu ser professor articulando os saberes das áreas específicas, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência com a prática cotidiana nas escolas.

São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência (...) nas áreas do conhecimento, o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-sociais” (Ibid. p. 08).

Ainda, para a autora, a identidade do professor baseia-se nestes três saberes, sendo que é na articulação deles com os desafios que a prática cotidiana nas escolas lhes coloca que o professor constrói e fundamenta o seu **saber ser** professor. “Nesse contexto, estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (Ibid., p.17).

Com uma classificação mais detalhada, Gauthier *et. al.* (1998, p. 28) concebem o ensino “como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Segundo o autor, são

necessários, para o ensino, os saberes disciplinares, os curriculares, os das ciências da educação, os da tradição pedagógica, os da experiência e os da ação pedagógica.

saber disciplinar - “Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob forma de disciplina, no âmbito de faculdades e cursos distintos” (Tardif, Lassard e Lahaye, 1991, p. 59, apud. GAUTHIER et. al., 1998, p. 29)

saber curricular - saberes produzidos pelas ciências e transformados num *corpus* para ser ensinado nos programas escolares.

saber das ciências da educação - fundamentação sob a qual o professor apóia suas práticas. “Este tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente” (GAUTHIER et. al., 1998, p. 31).

saber da tradição pedagógica – “Essa tradição pedagógica é o saber dar aula que transparece numa espécie de intervalo da consciência (...) cada um tem representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade. (...) Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (Ibid., p. 32).

saber experiencial – fundamentado nas experiências práticas do professor e construído ao longo das suas vivências pessoais, seja enquanto aluno ou enquanto docente. “É feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de método científico” (Ibid., p. 33).

saber da ação pedagógica – “O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores, a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (Ibid., p. 33).

Assim, os saberes docentes são aqueles adquiridos *para* o trabalho e no trabalho, mobilizados tendo em vista o universo profissional do professor. Para os autores (Gauthier et. al. 1998), o saber mais necessário à profissionalização docente

é o da ação pedagógica, legitimado pelas pesquisas, que atualmente são os menos desenvolvidos.

Não pode haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber [saber da ação pedagógica] não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. (...) Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar a outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes (Ibid., p. 34).

Deste modo, a profissionalização do ensino constitui não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que tais grupos sociais possuem.

Tardif (2002) entende que os saberes dos professores relacionam-se, principalmente, com a pessoa do professor e sua identidade, suas vivências pessoais e profissionais. “Pode-se definir o saber da docência como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Ibid., p.36).

Como podemos perceber, as classificações se assemelham, em alguns momentos. Por exemplo, os três autores apresentam saberes experienciais ou da experiência. Pimenta (2000), quando trata da tríade - saberes do conhecimento, pedagógicos e da experiência -, tem como objetivo a construção de uma identidade da profissão docente. Segundo esta autora, mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo para o processo desta construção, e a discussão sobre a questão dos conhecimentos específicos, nos quais os professores são especialistas, constituiria o segundo passo. No entanto, estes não devem estar desarticulados aos saberes pedagógicos, os quais devem ser “mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca” (ibid., p.27-28).

Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002) também acreditam que deva haver uma valorização da prática profissional. Para Gauthier *et al.* (1998), os saberes experienciais são limitantes, pois não são verificados por meio de métodos científicos, deste modo, para valorizá-los o autor apóia-se nos saberes da ação pedagógica.

Já Tardif (2002) defende a idéia de que os saberes são socialmente construídos e o saber experiencial, acima de todos os outros, é o mais valorizado pelos professores. Isto acontece porque os saberes da formação profissional,

disciplinares e curriculares dos professores não são produzidos, nem legitimados por eles, sendo que a relação que estes mantêm são de transmissores, portadores ou objetos de saber. Já “os saberes experienciais são formados de todos os demais saberes, mas retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Ibid., 2002, p.54).

Para Gauthier *et al.* (1998), a questão do profissionalismo docente estaria em construir e validar uma teoria da pedagogia, a qual se configura na forma de um saber docente específico, constituído por um repertório de conhecimentos (saber da ação pedagógica).

Uma teoria preocupada com o ensino e a aprendizagem, com o conjunto dos métodos, com os processos e procedimentos através dos quais se ensina e se aprende na complexidade do contexto real da sala de aula comum (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.394).

Segundo Gauthier *et al.* (1998), é importante que o professor conheça as pesquisas sobre os saberes docentes, busque formação e torne-se um profissional ético. Enfatizam que o professor não pode aplicar o que a pesquisa científica lhe apresenta. Segundo estes autores, o professor deverá deliberar, avaliar, enfim, usar de modo prudente os resultados da pesquisa.

Esses enunciados devem ser lidos como senhas e não como palavras de ordem. É então como intérprete (uma interpretação que visa a ação, isto é, uma hermenêutica aplicada) que o professor julga a situação contingente na qual ele atua (Ibid., p.402).

Na prática, questiona-se quanto à dificuldade deste fato, pois no cotidiano percebe-se o contrário. As pesquisas, na maioria das vezes, são usadas como manuais (receituários). Para a sua superação, pensa-se que as reflexões e ações em relação à formação de professores são indiscutíveis. As classificações e concepções propostas por Pimenta (2002), Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002) neste sentido são fundamentais.

A formação inicial tem demonstrado falhas na organização de seus currículos, os quais são, algumas vezes, mínimos e interessados somente nos conhecimentos específicos de sua área, sendo que os conteúdos e atividades de estágio encontram-se distanciados da realidade escolar. Conforme Pimenta (2002), os estágios, no currículo formal, não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e, “pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente” (Ibid., p.16).

Neste sentido, os saberes experienciais (TARDIF, 2002) e da ação pedagógica (GAUTHIER *et al*, 1998) podem contribuir na formação de professores, pois se estaria considerando a prática da sala de aula no momento da formação de futuros profissionais.

Deste modo, é problemática a concepção de que se pode educar, formar e ensinar apenas com os conhecimentos conceituais, em uma sociedade na qual os problemas educacionais e sociais estão presentes a todo instante, tanto fora como dentro da sala de aula. Diante do perfil de profissionais que se deseja formar, o domínio restrito de conhecimentos conceituais não são suficientes para dar conta da complexidade do campo educacional. O que se quer: "cabeças bem-cheias" ou "cabeças bem-feitas"? (PERRENOUD, 1999).

O processo de ensino é uma ação conjunta do professor e dos alunos, no qual o professor age como mediador das atividades, estimulando os alunos em função de sua aprendizagem. Assim, concebe-se que, para desempenhar seu papel com eficácia, o professor mediador necessita de, no mínimo, um bom manancial de saberes. São estes que farão com que o professor seja competente na sua ação mediadora, pois cada aula é diferente da outra e, para cada, os conhecimentos mobilizados se diferem. Portanto o professor tem que estar preparado para os "imprevistos".

Há, portanto, uma relação de troca contínua entre o mestre e os alunos cujo alvo é a instrução e a educação. E é aí que o arsenal dos meios e dos estratégias do professor assume toda a sua importância; é exatamente aí que sua formação, sua experiência, seu conhecimento da pesquisa, seus saberes e sua cultura, sua força de persuasão e sua inteligência astuta fazem a diferença entre um desejo de aprender que brota e se ativa no aluno e o desejo que morre, por não ter podido expressar-se e alimentar-se (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.389).

Nesta perspectiva, a prática docente deve extrapolar os limites da sala de aula, deve levar os alunos à consulta, à investigação e à procura do saber. Portanto, não basta o professor estar munido de saberes, se ele não tiver competência para mobilizá-los em sua prática docente, dentro e fora da sala de aula. Em diferentes autores pode-se encontrar múltiplos significados da noção de competência. Perrenoud (1999, p. 07) define competência como sendo "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles".

Perrenoud (Ibid., p. 53) problematiza o ofício de docentes sob a ótica de competências. Ele coloca que, nesta concepção, o professor deve:

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- trabalhar regularmente por problemas;
- criar ou utilizar outros meios de ensino;
- negociar e conduzir projetos com seus alunos;
- adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- implantar e explicar um novo contrato didático;

As classificações e concepções, quanto aos saberes necessários para o exercício profissional, não se resumem somente às apresentadas. É preciso reconhecer que muito se tem ainda para fazer em relação à profissionalidade do professor. Esta, do ponto de vista sociológico, ainda é concebida como uma semiprofissão, em comparação com as demais profissões liberais, por exemplo: médicos, engenheiros, arquitetos.

A profissão docente, no Brasil, massificou-se inevitavelmente em virtude da expansão quantitativa da educação básica. Infelizmente esta massificação não foi acompanhada por uma política de formação inicial, tornando-se, assim, cada vez mais distante o reconhecimento e valorização da profissão docente. No Brasil, os professores ainda não têm um preparo de qualidade até mesmo para atuar com modelos e métodos de ensino convencionais.

—

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

- Por favor, como devo fazer para sair daqui?
(Perguntou Alice para o Gato)
- Depende muito de onde você quer ir.
 - Onde, não tem importância.
- Então, não tem importância o caminho que você tomar,
respondeu o gato.
(Alice no País das Maravilhas)

O primeiro passo para o desenvolvimento da presente pesquisa consistiu em um levantamento das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul que oferecem cursos de formação de professores – UFRGS, UFPel, FURG e UFSM. O primeiro contato com as referidas instituições deu-se através dos seus *sites* disponíveis na *internet*²⁵.

A partir da posse de alguns dados obtidos nos *sites* das Instituições, o segundo passo foi entrar em contato, por telefone, com as Pró-Reitorias de Graduação. Os primeiros diálogos deram-se através dos secretários. Depois do contato por telefone, enviou-se um *e-mail* para a PROGRAD de cada Instituição, apresentando a pesquisa, seus objetivos e metodologia, com objetivo de dar maior credibilidade, certificação e seriedade à pesquisa. Na maior parte dos casos, os contatos, as negociações e, até mesmo, o agendamento da entrevista com os Pró-Reitores de Graduação foi intermediado pela Secretaria da PROGRAD. Em outras, após um contato inicial com secretários, contactou-se diretamente com o Pró-Reitor de Graduação²⁶.

Seria também necessário coletar documentos, visando ampliar os dados referentes à formação de professores das instituições pesquisadas. Nos contatos diretos com os Pró-Reitores de Graduação, no dia da entrevista, enfatizou-se a necessidade da disponibilização de documentos da instituição para complementar a entrevista, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional, convênios, entre outros.

Os sujeitos da pesquisa foram os Pró-Reitores de Graduação e pessoas responsáveis por órgãos ou setores que coordenam ações relativas aos cursos de

²⁵ www.ufrgs.br; www.ufpel.tche.br; www.furg.br e www.ufsm.br.

²⁶ No sentido de facilitar a leitura, usarei a denominação Pró-Reitor/Pró-Reitores de Graduação, professor/professores, de acordo com a norma culta da língua portuguesa para indicar a categoria que inclui Pró-Reitora/Pró-Reitoras, professora/professoras.

formação de professores da UFSM, UFRGS, UFPEL e FURG. A escolha por estas Instituições deve-se ao fato de pertencerem a uma mesma categoria (Federal) e, principalmente, por se estar tratando de políticas públicas, então nada mais pertinente do que investigar as Instituições Federais.

A escolha dos Pró-Reitores de Graduação, como sujeitos da investigação, deve-se ao fato de que estes, devido à sua posição na Instituição, devem estar engajados ou, pelo menos, ter conhecimento das políticas referentes aos cursos de graduação, no caso específico desta pesquisa, os de Formação de Professores.

Nos contatos por telefone e *e-mail* ressaltou-se a possibilidade do(a) Pró-Reitor(a) de Graduação conceder uma entrevista. De maneira geral, não se teve dificuldades para agendá-las. Os instrumentos usados para o desenvolvimento deste estudo foram documentos, *sites* das Instituições e entrevista semi-estruturada. Pode-se dizer que estes instrumentos foram capazes de atender o problema e às questões da pesquisa, bem como, possibilitaram outras reflexões.

2.1 A abordagem qualitativa de pesquisa

Com o intuito de atender aos objetivos, a presente investigação requereu a utilização da pesquisa qualitativa como caminho metodológico. Segundo Mazzotti e Gewandsznajer (1998), as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas e são aplicáveis a uma ampla gama de casos.

Para André (2003), as pesquisas qualitativas defendem uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características para os estudos qualitativos: 1) O ambiente natural constitui fonte direta de dados. Os dados são coletados através do contato direto e prolongado com a situação que se investiga e o “instrumento-chave de análise” é o entendimento do pesquisador sobre esses dados no sentido de que as ações humanas são significativamente influenciadas pelo contexto onde ocorrem. 2) Os dados coletados são descritivos, tais como transcrições de entrevistas, diário de campo, diversos tipos de documentos escritos, entre outros. A descrição é minuciosa. 3) Interesse dos pesquisados. Dirige-se ao

processo e não simplesmente aos resultados. 4) A análise dos dados tende a ser realizada de forma intuitiva. 5) Especial atenção ao significado.

A adoção de uma abordagem qualitativa se justificou na medida em que esta pesquisa investigou as ações e concepções das quatro Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul, que oferecem cursos de formação de professores, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Esta pesquisa buscou compreender a política proposta para os cursos de formação de professores pelas quatro Instituições pesquisadas.

2.2 Estudos multicasos

Investigar a formação de professores nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul define a UFRGS, UFPel, FURG e a UFSM como objeto de estudo. Essa definição, por sua vez, remete à utilização do estudo de caso como estratégia de investigação.

Neste estudo qualitativo, buscou-se investigar aspectos da formação de professores em quatro instituições Federais do Estado do Rio Grande do Sul, levando em conta o seu contexto e a sua complexidade. Partindo do pressuposto de que cada situação é única e faz com que ela se relacione com o mundo de uma forma também única, cada uma das Instituições foi considerada um caso. “Para os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes” (Trivinõs, 1987, p. 133). Portanto, por se tratar de uma pesquisa com quatro Instituições a abordagem metodológica encaminhou-se para um estudo qualitativo denominado de “estudos multicasos”.

Pode-se dizer que o estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor a relação das IES com a formação de professores. Ao tratar o cotidiano da formação de professores nos mais diversos espaços dentro das IFES do Estado do RS, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para melhor compreensão do seu papel e suas relações para com esta formação.

É importante ressaltar que, na literatura consultada, não há unanimidade quanto a essa denominação/terminologia. Trivinõs (1987) denomina de *estudos*

multicasos, Bogdan e Biklen (1994) de *estudos múltiplos* e Stake (1999) de *estudo coletivo de casos (estudio colectivo de casos)*.

O estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa aprofundamente” (Triviños, 1987, p. 133-134). É algo específico e delimitado (Stake, 1999), consiste em uma descrição minuciosa e profunda dessa unidade e tem por objetivo relatar, de modo detalhado, um fenômeno em seu contexto. O caso, para este estudo multicasos, refere-se à formação de professores e a operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena nas quatro Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul.

O estudo de caso também possibilita um aprofundamento na análise e permite que outros se identifiquem com a situação descrita e analisada, contribuindo para uma reflexão mais ampla para a área epistemológica do pesquisador.

Ludke e André (1996) definem sete características para o estudo de caso: 1) visa à descoberta, fundamentada no pressuposto de que “o conhecimento não é algo pronto, mas uma construção que se refaz constantemente” (p.18); 2) considera o contexto em que eles se situam, na sua interpretação; 3) busca retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usa uma variedade de fontes de informações; 5) revela experiências e permite generalizações naturalísticas; 6) procura representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social; 7) utiliza uma linguagem mais acessível que os outros relatórios de pesquisa (p. 18-20).

É importante ressaltar que, embora o caso seja uma unidade, um sistema complexo, ele está inserido em contextos mais amplos. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a escolha de um determinado foco sempre envolve a fragmentação do todo do qual ele faz parte. Mas, os autores também ressaltam, assim como Stake (1994, 1999), que, em uma abordagem qualitativa o pesquisador pode considerar a relação dessa parte com o seu todo, examinando o caso e o contexto no qual se insere.

Segundo Stake (1994, 1999), os estudos de caso podem ser caracterizados a partir do interesse *intrínseco* ou *instrumental* do pesquisador em relação ao caso a ser pesquisado. No primeiro, a investigação é conduzida com o propósito de compreender o caso em si. Já no estudo de caso instrumental, o interesse no caso

em si é secundário. Nesta segunda característica, o caso funciona como um facilitador para compreender outras questões ou aperfeiçoar uma teoria. Este mesmo autor explica que, visto os interesses variados e simultâneos do pesquisador, não há uma maneira que possa distinguir com clareza entre estes dois estudos de caso: intrínseco e instrumental. Por exemplo, o pesquisador pode ter interesse no caso em si e, ao mesmo tempo, buscar compreender outras questões.

Após o estudo das duas características dos estudos de casos, apontadas por Stake (1994,1999), conclui-se que, nesta pesquisa, os interesses são intrínsecos e instrumentais, pois tem-se interesse pelo caso em si, por suas peculiaridades, e, ao mesmo tempo, busca-se compreendê-lo no contexto geral da formação de professores.

Triviños (1997) ressalta que, embora nos estudos multicaseos o pesquisador investigue dois ou mais sujeitos, organizações, etc., ele não precisa, necessariamente, compará-los. Neste sentido, Stake (1994) adverte que a comparação pode comprometer a descrição detalhada e aprofundada dos casos, obscurecendo o conhecimento que pode ser construído em cada caso em particular. Assim, nos estudos multicaseos, a tendência é traçar relações mais gerais visto que cada caso se caracteriza por suas próprias particularidades.

Na presente pesquisa, cada uma das Universidades, num primeiro momento, foi analisada individualmente, com todas as suas peculiaridades, no sentido de preservar o caráter único de cada um dos casos investigados. Posteriormente, buscou-se realizar uma visão mais global, procurando fazer uma transversalização da análise dos dados relativos a cada Universidade para compreender o conjunto como um todo. A transversalização gera conclusões referentes ao cruzamento dos casos.

Definida a abordagem metodológica, passa-se, a seguir, a relatar as fontes e procedimentos de pesquisa desenvolvidos para a coleta dos dados. Foram utilizadas três fontes de pesquisa: entrevista semi-estruturada, análise de documentos e *sites* das IFES, detalhadas a seguir.

2.3 Fontes de informações

2.3.1 Entrevista semi-estruturada²⁷

Para Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nas pesquisas qualitativas, os instrumentos de coleta de informações, normalmente usados, são: a observação, a entrevista semi-estruturada, a análise documental e o diário de campo (Ludke e André, 1996). Para este estudo a coleta deu-se através de entrevistas semi-estruturadas. Na concepção de Ludke e André (1996), a entrevista caracteriza-se por ser um questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar uma determinada situação a partir do discurso dos atores. “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influências recíprocas entre quem pergunta e quem responde” (Ibid., p. 33).

A opção pela entrevista semi-estruturada deu-se por ser uma forma de diálogo, entre duas ou mais pessoas, com o propósito de obter informações relevantes para o entrevistador, e por possibilitar a ele formular novas questões com o objetivo de esclarecer e aprofundar qualitativamente as respostas do entrevistado.

A entrevista semi-estruturada desta pesquisa objetivava coletar informações mediante falas dos Pró-Reitores de Graduação e pessoas responsáveis por órgãos ou setores que coordenam ações relativas aos cursos de formação de professores²⁸ das quatro Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul, nas suas respectivas Instituições. Estimava-se entrevistar oito pessoas, duas em cada Instituição, como demonstra o quadro abaixo.

²⁷ Roteiro da entrevista semi-estruturada - Apêndice 01

²⁸ Este termo, nas demais referências, vai ser substituído por *Coordenador da Coordenação Geral dos Cursos de Formação de Professores*.

Instituições	Pró-Reitores de Graduação	Coordenador ²⁹
UFRGS Caso - 01	01	01
UFPEl Caso - 02	01	01
FURG Caso - 03	01	01
UFSM Caso - 04	01	01
Total	04	04

Quadro 3 - Demonstrativo do número de entrevistas que a pesquisa objetivava.

A entrevista possibilitou também identificar se a instituição possui uma Coordenação Geral para os cursos de Formação de Professores. Portanto, a pessoa responsável por esta Coordenação seria a segunda pessoa a ser entrevistada. Como as Instituições, exceto a UFRGS, não tem uma Coordenação Geral para os cursos de Formação de Professores o número de entrevistas previsto ficou reduzido, assim como demonstra o quadro abaixo:

Instituições	Pró-Reitores de Graduação	Coordenador ³⁰
UFRGS Caso - 01	01	01
UFPEl Caso - 02	01	-
FURG Caso - 03	01	-
UFSM Caso - 04	01	-
Total	04	01

Quadro 4 - Demonstrativo do número de entrevistas realizadas.

No Caso da FURG tem-se uma particularidade. Ela não possui uma Coordenação Geral para os cursos de Licenciatura, mas conta com um NÚCLEO chamado PANGEA que discute e trabalha em prol dos cursos de formação de professores. Segundo a Pró-Reitora de Graduação, ele não tem um Coordenador, todos os participantes, de uma certa maneira, assumem esta função. Neste sentido, então, encaminhou-se um questionário ao Núcleo com questões referentes à investigação. Portanto, as respostas foram resultado de um consenso assumido por todos os participantes do Núcleo.

A entrevista, conforme Gil (1999), apresenta vantagens como: possibilitar a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder um questionário do que se negar a ser entrevistado; e, principalmente, nesta

²⁹ Coordenador da Coordenação Geral dos Cursos de Formação de Professores.

³⁰ Coordenador da Coordenação Geral dos Cursos de Formação de Professores.

pesquisa, a flexibilidade do entrevistador em esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se com facilidade às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a pesquisa. Além disso, a entrevista permite visualizar gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, movimentos, alterações de ritmo na fala e ansiedade, dentre outros fatores intrínsecos ao processo e que podem ser importantes no momento da análise das informações coletadas.

A entrevista semi-estruturada, segundo Triviños (1987, p. 146), é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” a partir das respostas dos informantes.

Segundo Mazzotti e Gewandsznajer (1998, p. 168), por sua natureza interpretativa “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”, como é o caso deste estudo.

Conforme Gil (1999), a entrevista pode ser definida como uma técnica na qual o investigador apresenta-se frente ao investigado e formula perguntas com o objetivo de obter os dados que interessam à pesquisa, sendo esta uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais.

Quanto ao registro das entrevistas, deu-se através de gravação, com auxílio de um gravador e fitas-cassete, mediante carta de cessão³¹ assinada pelos sujeitos entrevistados. Também faz parte dos resultados, o ambiente disponibilizado para a entrevista, receptividade, estado emocional do sujeito entrevistado e, principalmente, interesse dos sujeitos em participar da pesquisa.

Uma vez terminado o registro das entrevistas, iniciou-se a fase de transcrição. As transcrições foram feitas pela própria pesquisadora, para que a escrita fosse reproduzida o mais fielmente possível, e também porque a transcrição possibilita uma primeira reflexão. Neste sentido, Queiroz (1991) ressalta que ouvir e transcrever a entrevista, constitui para o pesquisador, um exercício de memória em que toda a cena é revivida e, a cada vez que se re-escuta a gravação, refaz-se, de certo modo, o contexto para explorá-lo mais a fundo.

Transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dele é retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias

³¹ A Carta de Cessão constitui-se em documento que autoriza o pesquisador publicar a totalidade ou parte da entrevista. Modelo da Carta de cessão no Apêndice 01.

que em determinado momento foram contadas, e certas mudanças na entonação de voz (Ibid, p. 88).

As entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente passaram por um processo de textualização³², visando torná-las mais claras, coerentes e compreensíveis quando transformadas em um texto escrito (Gattaz, 1996). Após, foram numeradas individualmente, impressas e usadas como referências bibliográficas nas análises. O texto foi enviado por *e-mail* para os entrevistados, para que os mesmos se manifestar com relação ao conteúdo. Apenas um entrevistado retornou o texto com pequenas alterações.

A entrevista semi-estruturada teve como objetivo investigar a formação de professores em cada uma das instituições pesquisadas. O roteiro das questões contemplou, basicamente, os seguintes temas: a) Papel/função da Pró-Reitoria de Graduação; b) Concepção de Formação de Professores; c) Política para a Formação de Professores; d) Operacionalização das DCNFPEB; e) A relação Instituição X Escola Básica.

2.3.2 Documentos escritos e *portais* das Instituições pesquisadas

Ludke e André (1996), utilizando-se do conceito dado por Phillips, definem documentos como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento” (p.38): leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares (ibid., 1996).

Documentos fornecidos pelas Instituições, paralelamente às entrevistas, também fizeram parte do banco de dados para análise, bem como, informações disponíveis nos portais de cada Instituição: www.ufsm.br; www.ufrgs.br; www.ufpel.tche.br; www.furg.br.

A análise de documentos tem o propósito de “identificar informações factuais nos documentos” (Caulley, 1981, *apud* Ludke e André, 1986, p. 38). Dessa forma,

³² Textualização é fazer ajustes de acordo com a Língua Portuguesa, de modo que ao se publicar as falas dos professores, seja extraído das mesmas o uso de vocábulos da linguagem oral como “né”, “ahã”, “qué”, “fazê”, “pra”, dentre outros. Sobre textualização ver: GATTAZ, André Castanheira. **Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral**. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996, p. 135-140.

Bogdan e Biklen (1994) apontam que a qualidade dos documentos é variável, assim, além de informações factuais, “alguns documentos podem servir de fonte de descrição de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (ibid., p. 176)

A análise de documentos teve como objetivo complementar as informações obtidas através da entrevista semi-estruturada, bem como desvelar novos aspectos do tema investigado. A quantidade de materiais (documentos) disponibilizada, através dos Pró-Reitores de Graduação, variou de um caso para outro. Em alguns casos, os documentos disponibilizados não chegam a ser significativos.

2.4 Análise dos dados e categorias de investigação

Para Bogdan e Biklen (1994),

A análise dos dados é o processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (ibid., p. 205).

Levando em consideração as palavras dos autores acima citados, a entrevista de cada caso foi numerada seqüencialmente, independentemente dos outros casos. Os documentos foram divididos de acordo com o roteiro da entrevista semi-estruturada. Organizado o material, realizou-se várias leituras de cada material, procurando “obter uma noção da totalidade” dos dados de cada um dos casos (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 233).

Optou-se por começar pelas entrevistas devido à pequena quantidade de documentos e por esses terem como principal finalidade, nesta pesquisa, preencher lacunas deixadas nas entrevistas. Paralelamente às leituras das entrevistas, em uma folha à parte, foi-se anotando frases e trechos da própria entrevista. Essas frases e trechos, vistos como fenômenos investigados, originaram as categorias de análise. O desenvolvimento e definição dessas categorias partiram basicamente das falas dos entrevistados como também dos temas abordados no roteiro da entrevista semi-estruturada.

Cada caso foi analisado e apresentado individualmente, seguindo, entretanto, semelhantes procedimentos. Assim, as falas dos entrevistados foram consideradas a principal referência para a análise dos dados. Cabe aqui ressaltar que esta pesquisa não tem o propósito de verificar se as falas dos entrevistados coincidem ou não com a prática.

Os quatro casos apresentam semelhante estrutura de análise. Iniciam com a descrição da localização, origem e estrutura das Instituições e finalizam mostrando a sua relação com as escolas de Educação Básica.

Segundo Gomes (2000), as categorias são, na maioria das vezes, empregadas em um estudo a fim de estabelecer definições a respeito do que se quer investigar. “Em verdade, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo” (FRANCO, 2005, p. 57). Para Gomes (2000, p. 70), as categorias “podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa ou a partir da coleta de dados”. Neste estudo, a organização das categorias deu-se a partir da coleta dos dados devido às peculiaridades que os casos poderiam apresentar.

As categorias de alcance mais amplo permaneceram as mesmas para todos, exceto para a Universidade Federal de Santa Maria (Caso 04), devido a não realização da entrevista com o Pró-Reitor de Graduação. Uma vez definidas as categorias de alcance mais amplo, definiu-se as unidades.

CATEGORIAS	UNIDADES
Formação do Pró-Reitor de Graduação	- Graduação - Mestrado - Doutorado
Pró-Reitoria de Graduação	- FORGRAD - Gestão - Relacionamento
Formação de Professores	- Responsabilidade - Investimentos - Perfil
Política para a Formação de Professores	- Ações - Coordenação Geral - Interação
A instituição frente às DCNFPEB	- Prática como Componente Curricular - Estágio Supervisionado - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
A instituição e as Escolas de Educação Básica	- Convênios - Parcerias - Relação

Quadro 5 – Categorias e Unidades

CATEGORIAS	UNIDADES
Formação do Pró-Reitor de Graduação	- Graduação - Mestrado - Doutorado
Formação de Professores	- Responsabilidade - Investimentos - Perfil
Política para a Formação de Professores	- Ações - Coordenação Geral - Interação
A instituição frente às DCNFPEB	- Prática como Componente Curricular - Estágio Supervisionado - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
A instituição e as Escolas de Educação Básica	- Convênios - Parcerias - Relação

Quadro 4 – Categorias e Unidades do Caso 04 (UFSM)

Para a análise dos dados, a metodologia adotada foi a análise de conteúdo, no sentido de que a mesma investe tanto na descrição dos dados como na sua interpretação e porque “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” (FRANCO, 2005, p. 14). Para Franco (2005), a análise de conteúdo “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2005, p. 20). Para Bardin (1977) é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Ibid., p. 42).

A análise de conteúdo, conforme Bardin (1997), como técnica de interpretação, oscila entre dois pólos, o da objetividade e o da subjetividade, permitindo ao pesquisador buscar o escondido, o latente, o não-dito nas mensagens.

É importante ressaltar que a análise aqui apresentada é uma das várias possíveis de se fazer. As concepções não são imutáveis, visto que, segundo a fenomenologia social, o conhecimento de cada indivíduo é sempre incompleto, pois está sempre sujeito a transformações.

PARTE II: RESULTADOS E DISCUSSÃO

3. CASO 01 - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/UFRGS

3.1 Localização e origem da UFRGS³³

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizada em Porto Alegre na Região Leste do Rio Grande do Sul, tem suas origens na fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895 e, em seguida, da Escola de Engenharia. Somente em 28 de novembro de 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, integrada inicialmente pela Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes.

Em 1947, passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul, a URGS, incorporando as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Posteriormente, essas unidades foram desincorporadas da URGS, com a criação da Universidade de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria.

Em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União. Desde então, a UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - , assim denominada, passou a ocupar posição de destaque, no cenário nacional, como um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul e como a primeira em publicações e a segunda em produção científica, considerando o número de professores, entre as federais.

Unidades de ensino da UFRGS: Escola de Administração; Escola de Educação Física; Escola de Enfermagem; Escola de Engenharia; Faculdade de Agronomia; Faculdade de Arquitetura; Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação; Faculdade de Ciências Econômicas; Faculdade de Direito; Faculdade de Educação; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Medicina; Faculdade de Odontologia; Faculdade de Veterinária; Instituto de Artes; Instituto de Biociências;

³³ As informações aqui apresentadas foram retiradas do portal <http://www.ufrgs.br>

Instituto de Ciências Básicas da Saúde; Instituto de Ciências e Tecnologia de Alimentos; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; Instituto de Física; Instituto de Geociências; Instituto de Informática; Instituto de Letras; Instituto de Matemática; Instituto de Pesquisas Hidráulicas; Instituto de Psicologia e Instituto de Química.

Cursos de Formação de Professores oferecidos pela UFRGS: Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Ed. Física, Enfermagem, Estatística, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química e Teatro (**Comissão Permanente de Seleção, CURSOS E VAGAS – CV 2006**).

3.2 Formação do Pró-Reitor de Graduação da UFRGS

O Pró-Reitor de Graduação da UFRGS, deste caso, na época em que a entrevista foi realizada, no dia 15 de agosto de 2005, através do instrumento de entrevista semi-estruturada, trabalha na instituição desde 1987, é Graduado em Medicina, Mestre e Doutor em Bioquímica e Pós-Doutor em Neurociências. Atua nos cursos da área da saúde e nas biológicas e está no exercício da função de Pró-Reitor de Graduação há aproximadamente 11 meses. Período previsto na função: de setembro de 2004 a setembro 2008.

3.3 Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS

A Pró-Reitoria de Graduação é considerada uma das maiores Pró-Reitorias, pois é de sua responsabilidade tudo o que envolve os cursos de graduação na Universidade, que vai desde a vida acadêmica do aluno até mesmo a contratação de professores. Neste sentido, o Pró-Reitor de Graduação da UFRGS, explica o papel da Pró-Reitoria de Graduação de sua Instituição.

O papel da Pró-Reitoria de Graduação é articular e gerenciar os cursos de graduação, os diversos cursos de graduação, para que haja o cumprimento do Plano Pedagógico Institucional da Universidade, ou seja, a Universidade tem um projeto acadêmico e cabe à Pró-Reitoria de Graduação articular e acompanhar e execução desse plano pelas diversas unidades acadêmicas e os diversos cursos de graduação. Na verdade, a Pró-Reitoria de Graduação, tem um papel que é muito articulador, também, um papel que é importante na questão dos registros e da organização da vida acadêmica dos alunos, parte mais cartorial. Mas além disso, ela tem, uma função acadêmica importante (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 1).

Como percebe-se, na fala do Pró-Reitor de Graduação, a função e/ou papel da Pró-Reitoria de Graduação é muito amplo e muitas vezes de caráter cartorial, embora assuma também funções sociais, humanísticas e pedagógicas importantes dentro da Instituição. Ainda nesta mesma fala, percebe-se a direção para uma preocupação da Pró-Reitoria de Graduação em articular os diversos cursos de graduação, mas, pelo menos neste instante, não fica claro o objetivo dessa articulação e como é feita.

Ao ser indagado se ele se considera um gestor, afirmou que sim, e acrescentou dizendo que não só se considera, como ele é um gestor, apesar de não ter tido nenhuma formação para isso e sua formação acadêmica não ter nada a ver com gestão.

A gente acaba, depois de alguns anos, trabalhando na administração, colaborando com a administração central em vários níveis a gente acaba enxergando os pontos fracos, os pontos mais débeis da Instituição e a partir dos mecanismos possíveis introduzir algumas mudanças ou fazer com que a instituição cresça. Neste sentido, todos os que estão na Reitoria são gestores (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 2).

Porém, qual é a concepção de gestão, deste Pró-Reitor de Graduação, já que afirma com tanta certeza que é um gestor e ressalta que não teve formação para tal.

A gestão acadêmica, como eu me enxergo, é uma tarefa que tem a ver com o que eu disse antes, com a execução de um projeto acadêmico que pode ser implícito ou explícito e com a garantia de que as normas acadêmicas mínimas ou as normas acadêmicas vigentes, que são decididas pelos conselhos da administração, sejam cumpridas, esta é a gestão. É claro que a gestão tem também um aspecto de construção de futuro, porque a partir da gestão se consegue trabalhar e lançar as bases ou construir a instituição de amanhã a partir das medidas que a gente toma e acaba levando à frente hoje (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 2).

Nas suas palavras, a concepção de gestão refere-se mais à gestão acadêmica, ou seja, de um indivíduo com poder de deliberar, que ordena, que faz e que cobra, do que no sentido de gestão democrática de responsabilidade, que é aquela pessoa que dialoga, que propõe, que acolhe, que se relaciona, que anima, que media as relações.

Uma das funções do Pró-Reitor de Graduação é, ou deveria ser, a de participar do FORGRAD (Fórum de Pró-Reitores de Graduação). Ao ser questionado sobre a importância do FORGRAD, o Pró-Reitor de Graduação entende que é uma instância importante, de diálogo, de interlocução, de troca de experiências, de construção e de soluções coletivas para os problemas comuns. Mas, ressalta:

O Fórum de Graduação tem uma característica peculiar que é a seguinte, como ele envolve Pró-Reitores de todas as instituições, acaba sendo um Fórum muito amplo, muito aberto, então na realidade, na minha maneira de ver, o FORGRAD é uma instância importante de interlocução com a Sesu, com o MEC, com as instâncias governamentais. Mas, em termos de articulação e solução de problemas deixa um pouco a desejar, porque ele reúne representantes de instituições com naturezas muito diferentes e com objetivos também diferentes. Eu fico bem à vontade para falar isso, porque como eu fui Pró-Reitor de Pesquisa na gestão anterior e fui coordenador do Fórum e participei do diretório da pesquisa, a situação lá era bem diferente porque quando se trata de pesquisa em pós-graduação, apesar da natureza jurídica distinta, todas as instituições tem os mesmos balizadores, quando se trata de graduação, como os interesses são muito diversos, fica difícil uma posição que seja adequada a todos (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 1-2).

Neste depoimento, o Pró-Reitor de Graduação mostra sua insatisfação com o FORGRAD em relação à articulação e às soluções de problemas, pois fazem parte desse Fórum instituições com interesses diversos e com diferentes balizadores. Será que essa diversidade não pode ser transformada como positiva? Que olhar pode ser posto nesta diversidade? Pensa-se que a diversidade dentro de um local de discussão é positiva, no sentido das profícuas discussões que podem ser geradas.

3. 4 Formação de Professores na UFRGS

A formação de professores, bem como a educação em geral, vem ocupando um espaço cada vez maior, nos últimos anos, nos encontros, congressos, seminários tanto em nível nacional quanto internacional, e tem sido assumida por vários grupos, por exemplo, ANPED (GT – Formação de Professores; GT – Didática; GT – Currículo). O amplo debate vem sendo realizado desde o final da década de 70.

Uma das principais questões que perpassa os Cursos de Licenciatura diz respeito a sua desvalorização. A esse respeito, as universidades têm um papel central, entretanto aos olhos de todos, ela não vem desempenhando a contento a sua tarefa. Neste sentido, o Pró-Reitor de Graduação, em sua fala, demonstra *responsabilidade* para com esta formação, além de ser muito enfático ao defender que ela é uma das grandes funções e metas de toda a universidade pública.

Bom, nós entendemos, nós, é a administração central, que a formação de professores, no caso professores para o ensino fundamental e médio, é **uma das grandes funções é uma das grandes metas** de toda a universidade federal, de toda a universidade pública (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 3)³⁴.

Nesta fala também é importante ressaltar que, ao tratar da formação de professores na UFRGS, o Pró-Reitor de Graduação, refere-se somente à formação para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio, “esquecendo” que sua Instituição também forma professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais. Ao ser questionado sobre restringir sua fala às determinadas, justificou dizendo que, para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, os docentes são formados pela Faculdade de Educação, caracterizando-se, segundo ele, em “mais um discurso da UFRGS” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 3).

Partindo de suas colocações, percebe-se que o Pró-Reitor de Graduação da UFRGS, ao tratar dos Cursos de Licenciatura, separa e privilegia os cursos que formam profissionais para atuar nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio em detrimento dos cursos que formam profissionais para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Isso vem ratificar mais uma questão a ser superada até mesmo dentro dos próprios Cursos de Licenciatura e, principalmente, pelas políticas públicas: o prestígio diferenciado entre estas profissões e o nível mínimo de exigência para atuar nestes diferentes níveis do ensino.

Assim, ele prossegue seu depoimento:

Falando do conjunto das Licenciaturas temos falta de professores para o Ensino Fundamental e Médio, nós achamos que essa é uma das funções e um dos objetivos inalienáveis da universidade, ou seja, a universidade não pode formar apenas pessoas que vão trabalhar nas profissões liberais, na produção de novo conhecimento, na geração de pesquisa, ela tem o compromisso com a educação, com todo o sistema educacional brasileiro e esse compromisso se expressa ou é assumido, que seria, a Universidade então oferece à sociedade formação de professores qualificada para esse nível. Para nós, como eu disse, uma das nossas metas prioritárias é a formação de professores nas Licenciaturas (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 3).

³⁴ Grifos meus.

O Pró-Reitor de Graduação acredita que a qualidade geral do ensino no país vai melhorar se as universidades formarem melhor os professores das Licenciaturas. Mas, qual é sua concepção de formação?

“Eu acho que formação docente ela precisa (...). Eu acho que a formação do professor tem que ser realmente muito mas muito reforçada, e as áreas mais fracas são justamente essas, as do Ensino de Ciências e do Ensino de Matemática” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 10-11).

Ele justifica sua concepção dizendo que os docentes que a Instituição forma nas Licenciaturas são os responsáveis pela formação daqueles que serão seus alunos futuramente na graduação, e que se hoje eles notam várias deficiências dos alunos que entram na universidade pelo vestibular ou qualquer outra forma de ingresso, o que, segundo ele, não deixa de ser um reflexo da “formação não tão boa” que eles deram aos seus alunos nas Licenciaturas. Argumenta ainda dizendo o que todos sabem: a qualidade do ensino, no Brasil, deixa muito a desejar, e, em algumas áreas, é muito fraca, por exemplo, nas Ciências como na Matemática³⁵.

Eu acho que a universidade tem que se dar conta que para contribuir e melhorar o patamar ou o padrão da educação no país ela tem que investir de maneira muito séria na formação dos professores. Nós sabemos que aqueles alunos que vão chegar aqui na universidade são muito poucos, o percentual mesmo que dobre vai ser de 20 % dos alunos, realmente é uma parcela bastante pequena, então nós temos é que trabalhar para melhorar o ensino da grande maioria da população. Que ensino é esse? Ensino Básico que é feito praticamente já na totalidade e agora o grande desafio é o Ensino Médio, ou seja, nós temos que trabalhar para formar muito melhor estes professores. O que é que eu acho? Na minha visão, o que é que falta para estes professores? Falta a *formação científica*, eu acho que os professores acabam saindo da universidade com o conhecimento muito limitado acerca daquela ciência, daquela disciplina que eles vão ensinar para seus alunos. Como reflexo dessa limitação, não conseguem motivar os alunos, eles não conseguem muitas vezes criticar os livros, a maioria dos livros cometem erros grosseiros, então o professor não consegue enxergar isso porque ele não sabe a disciplina, o professor não consegue criticar uma prática e não consegue propor aulas práticas, por exemplo, aulas práticas de laboratório, porque se ele não teve nem isso desenvolvido na universidade, então qual é a chance que ele tem de montar uma experiência em laboratório, por exemplo, um professor de Química ou um professor de Física? Zero. Eu acho que a questão da formação do professor do Ensino Fundamental e Médio deveria ser uma formação muito mais ampla e muito mais sólida do que tem sido nestes últimos anos (...) o professor precisa aliar as duas coisas: o conhecimento e a *habilidade* de trabalhar aqueles conceitos (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 10-11)³⁶.

Neste relato, o Pró-Reitor de Graduação demonstra preocupação com a formação de professores, e chama a atenção para os conhecimentos científicos e

³⁵ Ao fazer a colocação de que as áreas mais fracas são as do Ensino de Ciências e as do Ensino de Matemática, o Pró-Reitor não aprofunda e não fundamenta sua colocação.

³⁶ Grifos meus.

para os investimentos nesta formação, mas, percebe-se uma concentração na formação científica. Sua fala torna-se equivocada quando responsabiliza a formação científica pelos docentes não conseguirem motivar seus alunos quando se sabe da importância da formação didático-pedagógica para o exercício profissional desta área. Embora, em outros momentos de sua fala, ele reconheça a importância de competências e habilidades relacionadas à docência. A formação de professores não pode ser restringida, simplesmente, a conhecimentos científicos e suas habilidades decorrentes.

A este respeito, numa visão menos científica, é importante trazer a concepção de formação da Coordenadora da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS³⁷ - COORLICEN.

A minha vontade e o meu discurso é a formação de um professor reflexivo, do sujeito que é pesquisador da própria prática, do sujeito que é inovador e para isso nós temos que ser nós, formadores de formadores, reflexivos, pesquisadores e inovadores (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 13).

Na questão dos investimentos na formação de professores em relação à pesquisa científica, ressalta que a pesquisa tem muito mais recursos do que a formação de professores e que o investimento na formação de professores tem sido tímido, e que eles estão misturados com toda a verba de fomento das instituições federais de ensino superior. “É uma verba que é ainda bastante tímida, uma verba que não dá conta de atender as necessidades” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, p. 4). No Brasil, como demonstra a literatura, a formação de professores sempre ficou em segundo plano.

No que se refere ao perfil do aluno, futuro professor, formado pela UFRGS, o Pró-Reitor de Graduação faz alusão tanto aos conhecimentos conceituais das disciplinas como também aos conhecimentos pedagógicos.

O que eu entendo é que a universidade busca formar um professor que tenha ao mesmo tempo um *bom manancial de conhecimentos acerca do que ele vai ensinar* e que tenha, também, *adquirido todas as competências e habilidades relacionadas à docência*, ao relacionamento e à capacidade de levar os alunos a construir da melhor forma o conhecimento daquela área na qual ele está envolvido. Da mesma forma, se busca formar um profissional que tenha uma *visão um pouco mais ampla* e não apenas uma *visão exclusiva* daquela própria disciplina, um profissional que possa *transitar entre as fronteiras das disciplinas*, que ele tenha alguma chance de

³⁷ Entrevista realizada da no dia 23 de agosto de 2005, através do instrumento de entrevista semi-estruturada. A Coordenadora está na Coordenadoria da COORLICEN há cinco anos: dois anos como substituta (Vice-Coordenadora) e dois anos na chefia e agora está na segunda gestão e na Instituição desde 1993; é graduada em Letras, Mestre e Doutora em Educação e trabalha nas disciplinas que são compartilhadas entre todas as Licenciaturas.

*formação interdisciplinar e um profissional crítico que consiga pensar a sua prática, esse é o perfil ideal que se busca formar (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 9-10)*³⁸.

É importante destacar o perfil dos profissionais da educação que a UFRGS busca formar, apontado pelo Pró-Reitor de Graduação, no sentido de que, nesta formação, não se prioriza determinados conteúdos em detrimento de outros. Os conteúdos pedagógicos assumem o mesmo valor que os conteúdos específicos da área. Segundo Garcia (1999), seria um profissional pautado na orientação prática.

A Coordenadora da COORLICEN, ao tratar do mesmo perfil da formação de professores oferecido pela UFRGS, ressalta a importância de formar “um professor reflexivo, um sujeito que tem uma postura política progressista no sentido de pensar um mundo melhor” (Ibid., p. 12).

Dessa forma, pode-se inferir que, em linhas gerais, a UFRGS busca formar o profissional da educação pautado em preceitos básicos como: autonomia, competência, habilidade, interdisciplinaridade, intelectual crítico, pesquisa e reflexão. Levando em consideração os modelos epistemológicos de formação inicial de professores, apontados pela literatura, volta-se para a “orientação prática” e “social-reconstrucionista”³⁹.

Neste sentido, buscou-se conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Instituição na intenção de observar se estes preceitos/perfil, para a formação de professores, estavam explícitos em seu conteúdo. Quando solicitada uma cópia deste documento obteve-se a informação, pelo Pró-Reitor Graduação, que a instituição não possuía PPP e nem PPI.

Não é possível porque não está escrito. (...). Nós estamos trabalhando agora, nesta gestão, na formulação de um Plano Pedagógico Institucional que seria o PPP de vocês. (...). Nós não temos um PPI ainda construído e aprovado então nós devemos agora quando terminarmos o nosso Plano de Gestão trabalhar no PPI. (...) Não, nunca teve PPP e nem PPI (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 9).

O PPP institucional constitui-se no principal documento de uma IES, pois permite contemplar, de modo mais amplo, os interesses de todos os segmentos da instituição, bem como suas expectativas de diálogo produtivo e renovador com a sociedade.

³⁸ Grifos meus.

³⁹ Carlos Marcelo Garcia (1999).

3.5 Política para a Formação de Professores na UFRGS

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Pró-Reitoria de Graduação não assume, sozinha, toda a responsabilidade com a formação de professores. A Instituição conta com uma *Coordenação para as Licenciaturas* (COORLICEN), entre outros, por exemplo, o Grupo de Trabalho das Licenciaturas na Faculdade de Educação (GT Licenciaturas).

A COORLICEN constituiu-se em março de 2001, a partir da “necessidade de uma troca constante e de uma colaboração em nível institucional entre os diferentes cursos de Licenciatura” (Doll; Krahe, 2004, p. 3). A Coordenadoria das Licenciaturas abrange os coordenadores dos cursos de Licenciatura, um representante da Faculdade de Educação e um representante da Pró-Reitoria Adjunta de Graduação, na qual são discutidas as políticas da formação de professores no âmbito da UFRGS (Ibid., 2004). É de competência da COORLICEN:

- I- articular a formulação, execução e avaliação do Projeto Institucional de Formação de Professores da UFRGS, base para os Projetos Pedagógicos específicos dos cursos de Licenciatura;
- II- apoiar a formação de Programas Especiais de Formação de Professores, a partir de iniciativas das Unidades da UFRGS;
- III- promover a articulação dos cursos de Licenciatura da UFRGS com os Sistemas de Ensino responsáveis pela Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul;
- IV- sugerir ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão- CEPE, através da Câmara de Graduação, normatizações relativas às Licenciaturas da UFRGS;
- V- estudar e propor inovações nos cursos de Licenciaturas da UFRGS;
- VI- promover a interação das Comissões de Graduação que coordenam cursos de Licenciaturas com os diversos Departamentos e Unidades da UFRGS.

Percebe-se que a COORLICEN constitui-se num órgão extremamente importante para a política de formação de professores na UFRGS, como também seria para todas as instituições. Assim, o Pró-Reitor de Graduação argumenta que é

absolutamente fundamental um órgão que articule as atividades de todos os cursos de Licenciatura, num ambiente de discussão, num ambiente de solução de problemas⁴⁰ e num ambiente onde se consigam articular as suas demandas. Para a PROGRAD, segundo o Pró-Reitor de Graduação, é complicado atender demandas particulares de cada curso, de cada Licenciatura, se eles vierem junto com os dos outros cursos, que não são Licenciatura.

Então, para nós, é importante poder receber as demandas consolidadas das Licenciaturas a partir da COORLICEN. Eu, na realidade, não conheci como era antes, quando eu cheguei aqui já existia a COORLICEN e já estava super bem. Eu não conheci como era antes talvez a Professora Elizabeth possa dizer alguma coisa, mas com certeza em termos gerenciais a COORLICEN é absolutamente fundamental, em termos acadêmicos também, porque eles conseguem fazer uma sólida discussão acadêmica e quando eles nos trazem propostas já são propostas amadurecidas, isso facilita muito nosso trabalho (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 5-6).

A COORLICEN caracteriza-se como um ambiente de coordenação. A sua idéia básica não é centralizar, ao menos é o que a Instituição tenta não fazer, mesmo que em alguns momentos, segundo a Coordenadora, sirva para isso, mas a idéia é unir o que estava disperso. Além do apoio da Pró-Reitoria de Graduação, a COORLICEN tem uma inserção muito forte na Faculdade de Educação.

A Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS, através do Pró-Reitor de Graduação, mostra-se bastante favorável e, de certa maneira, grata ao trabalho da Coordenadoria das Licenciaturas. O relacionamento da Pró-Reitoria de Graduação é muito acessível e eficaz com a COORLICEN, principalmente, com a Coordenadora e a Vice-Coordenadora.

A Pró-Reitoria de Graduação tem conseguido atender várias das demandas da COORLICEN e tem conseguido motivá-la a avançar nos seus projetos pedagógicos e no atendimento de suas necessidades institucionais. Esse relacionamento, por sua vez, constitui-se em uma “via de mão dupla”, tanto a Coordenadoria apresenta demandas à Pró-Reitoria de Graduação, como também a Pró-Reitoria de Graduação apresenta desafios à COORLICEN.

Eu acho que nós [Pró-Reitoria Graduação e COORLICEN] conseguimos fazer alguns avanços bem interessantes no entendimento de que as Licenciaturas são *absolutamente* fundamentais e são uma *prioridade* na nossa administração (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO, 2005, p. 3)⁴¹.

⁴⁰ São problemas comuns, na maioria das vezes, para todos os cursos de Licenciatura.

⁴¹ Grifos meus.

É importante ressaltar o teor das expressões, *absolutamente e prioridade*, usadas pelo Pró-Reitor de Graduação ao dimensionar os Cursos de Licenciaturas dentro de sua Instituição. Nesta fala, destaca-se, também, a afirmação de que as Licenciaturas são consideradas como prioridade na atual administração.

Ao tratar da política para a formação de professores, na sua Instituição, o Pró-Reitor de Graduação explica que, além de dar todo o apoio necessário à questão da implementação das DCNFPEB e à questão da própria organização dos cursos, tem como política a priorização das Licenciaturas, e cita, como exemplo, a concessão das vagas de professores.

A política é a seguinte, nós temos na universidade 14 ou 15 cursos de Licenciaturas. O número de alunos que nós temos nas Licenciaturas é aproximadamente 5 mil alunos, $\frac{1}{4}$ dos nossos alunos da graduação, na realidade, um pouco menos porque hoje nós temos aproximadamente 22 mil alunos na graduação. As Licenciaturas elas são, como eu disse antes, uma parcela bastante precisa dos nossos alunos e ela se constitui em uma prioridade. Como é que nós priorizamos as Licenciaturas? Uma das formas de priorizar é na concessão de vagas. Nós temos um sistema de alocação de vagas docentes que prevê a distribuição para departamento a partir de um índice que mede a necessidade de professor e nós temos um percentual de vagas, as chamadas vagas estratégicas, das vagas estratégicas na última locação docente que eram vinte, na realidade eram dezenove, nove vagas ficaram com as Licenciaturas. É um compromisso nosso assumir que as Licenciaturas tenham prioridade. Então, para isso, nós fizemos um trabalho junto com a COORLICEN e ela identificou as necessidades dos departamentos, fez um estudo junto aos departamentos e junto a todas as Licenciaturas. Nós seguimos este estudo para locar as vagas (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 4-5).

A falta de professores tornou-se uma realidade das Instituições Federais e dificulta e, até mesmo, prejudica a formação dos futuros profissionais, independente da área de atuação. Com relação aos cursos de Licenciaturas, aprecia-se a política da Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS ao priorizar estes cursos e disponibilizar aproximadamente 50% das vagas no “sistema de alocação”.

A política para a formação de professores na UFRGS, apontada pelo Pró-Reitor de Graduação, também é ressaltada nas palavras da Coordenadora da COORLICEN.

Justamente nessa questão da Formação de Professores valorizada em que os currículos, todos, sofreram essa reformulação, sofreram reformulações, *receberam mais professores, vamos dizer assim, estão recebendo* e agora, não bastasse, nós temos ainda a Formação de Professores em EaD. Nós agora estamos com uma Secretaria de Educação à Distância entrando nesse novo edital do MEC para a Formação de Professores com cursos à Distância. E então, isso também é uma política que está recebendo

bastante apoio da Pró-Reitoria de Graduação (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 8)⁴².

Neste sentido, as ações recentemente desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS, para sustentar tal política para a formação de professores, segundo o Pró-Reitor de Graduação, têm sido mais no sentido de atender as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e sua implantação, no tratamento dos problemas relacionados a essa implantação e no oferecimento e registro das disciplinas, que, para ele, “são assuntos bastante complicados e que muda totalmente os cursos” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 5).

Porém, ao longo da entrevista, diz: “a questão daquelas políticas mais pontuais ou mais detalhadas em relação às Licenciaturas em si a Professora Elizabeth⁴³ vai ter condições de comentar contigo” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 5).

Nesta fala, o Pró-Reitor de Graduação revela pouco conhecimento das microquestões que envolvem a formação de professores na sua Instituição, talvez seja porque a UFRGS, para estas questões, conta com o total apoio da COORLICEN. Assim, comenta a Coordenadora da COORLICEN:

A Pró-Reitoria fica mais assim no sentido de dar o apoio, o apoio de oferecer o espaço, de fazer o chamamento e quando é necessário fazer inclusive convocação para que os professores tenham como justificar suas saídas. Eles dão apoio sim e o principal é essa questão do material humano (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 9).

A Coordenadora da COORLICEN, então prossegue dizendo:

O que é que nós estamos fazendo [COORLICEN]? Nós estamos fazendo reuniões mensais, isso faz parte de nosso trabalho, em que nós estamos discutindo justamente nesse momento, como eu te disse, os problemas decorrentes desde o primeiro movimento da implantação da reforma. Outra ação que nós estamos fazendo é essa aproximação com o sistema, e mais adiante, nós vamos fazer a avaliação do processo como ele está acontecendo (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 8-9).

A respeito da política para a formação de professores da UFRGS, após tomar conhecimento das suas ações, não seria possível deixar de averiguar se essas contemplam a interação entre os 17 diferentes cursos de Licenciatura oferecidos pela Instituição. Sabe-se que isso é uma tarefa essencial dentro de uma instituição,

⁴² Grifos meus

⁴³ Coordenadora da COORLICEN

mas de difícil concretização, pois depende muito do interesse individual de cada docente. Segundo a Coordenadora da COORLICEN, a interação entre os diferentes cursos na UFRGS está, ainda, deixando a desejar.

Pois é, essa aproximação ela ainda está deixando a desejar, gostaríamos que fosse mais próximo. O que nós temos são nossos encontros mensais onde cada um pode se desvelar, mostrar como está trabalhando, apresentar suas dificuldades - então a gente vê que não está sozinho, quer dizer, a Física vê que não tem problemas sozinha e que outras unidades também o tem. Nesse sentido, há um movimento que é razoavelmente novo, não que ele não acontecesse, mas não tão sistematicamente como agora (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 9).

Dessa forma, apesar de algumas faltas, a política para formação de professores da UFRGS mostra-se bastante ativa. A valorização e a priorização das Licenciaturas foram enfatizadas no decorrer de todas as falas do Pró-Reitor de Graduação, bem como, da Coordenadora da COORLICEN. A UFRGS, na formação de professores, caracteriza-se especialmente pela COORLICEN, seu ambiente é de coordenação e de união. Nos anos de 2002, 2003 e 2004, a UFRGS, segundo a Coordenadora, foi praticamente a pioneira nesse tipo organização.

3. 6 A UFRGS frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

Vive-se num momento muito significativo na formação de professores, no Brasil, que pode ser reconhecido, mais do que nunca, como um tempo de conflitantes concepções devido à normatização proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica .

Cada vez mais, com o passar dos anos, ficou claro que as universidades brasileiras, na formação de professores, parecem não atender às necessidades dos futuros professores e, conseqüentemente, as necessidades de nossa sociedade, bem como, de nossos alunos da Educação Básica. Reformulações são feitas, novas leis sobre formação de professores entram em vigor, mas em muitos casos permanecem concepções divergentes e, até mesmo, a despreocupação com os cursos de Licenciatura.

Pode-se dizer que, no Brasil, os cursos de Licenciaturas não têm concepções unânimes com relação ao tipo de formação desejado para estes profissionais. Hoje, um dos principais documentos, que está em voga, na formação de professores, é o

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, institucionalizado pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002. Este é o primeiro documento com Diretrizes, desde a criação dos cursos de formação de professores, que, sem entrar na questão de seu conteúdo, veio bastante atrasado.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica dependem muito de posturas críticas e de grande responsabilidade, a serem tomadas pelas instituições formadoras de professores. O Pró-Reitor de Graduação, ao ser questionado, a respeito de como foi a mobilização da UFRGS com a aprovação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, por exemplo, como foram seus estudos e como ocorreu, ou está ocorrendo, a reconstrução das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, diz que, a respeito disso, teria-se que perguntar para a Coordenadora da COORLICEN.

Isso você tem que perguntar para a Professora (...) (Pró-Reitor de Graduação, p. 6).

Sobre isso você não tem conhecimento? (Entrevistador, p. 7)

Nenhum. Isso foi em 2002! Em 2002 eu só pensava em fundos setoriais. Eu tenho que ser muito sincero contigo, eu realmente não tenho como... (Pró-Reitor de Graduação, p. 7).

Como ocorreu a reconstrução das matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas de sua Instituição a partir das orientações das DCNFPEB? (Entrevistador, p. 8).

Isso a Elizabeth vai te falar. Isso aí eles fizeram todo um trabalho, eles construíram todas as Licenciaturas de novo. Na realidade eu não conheço como eram antes as grades, eu conheço hoje. Como se deu essa construção a professora (...) que acompanhou (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 8).

A partir destas palavras, infere-se que, o Pró-Reitor de Graduação da UFRGS, em função de sua Instituição possuir uma Coordenação para as Licenciaturas (COORLICEN), transfere a ela a maior parte da responsabilidade pelas questões mais específicas da formação de professores. Esse distanciamento do Pró-Reitor de Graduação, por sua vez, fica mais evidente quando tenta explicar a grande mudança que houve nos cursos de formação de professores com a aprovação das DCNFPEB.

A grande mudança que houve, que eu pude perceber, foi na questão dos estágios, que os *estágios* deixaram de ser uma atividade de final de curso eles estão agora, a *prática supervisionada*, ela está espalhada durante todo o período de formação. (...). Do ponto de vista da gestão isso traz problemas, porque eu tenho que ter *supervisão de estágio desde o início*, uma atividade que eu antes conseguia localizar lá no final do curso agora tem que ficar espalhada (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 7-8)⁴⁴.

⁴⁴ Grifos meus.

Esta fala, também, demonstra o seu pouco conhecimento e envolvimento com o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao confundir a concepção de estágio curricular supervisionado e a prática como componente curricular. O Pró-Reitor de Graduação comenta que seu contato com os professores formadores de professores em geral é pequeno, acentuando-se o contato com a COORLICEN. Diz que, quando recebe a visita de algum Coordenador de cursos de Licenciaturas, a Coordenadora da COORLICEN sempre o acompanha. Sua participação nas reuniões da COORLICEN é a convite, “quando tem um tema do qual eles querem a opinião da PROGRAD eles me convidam e eu vou” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 7).

Inferre-se que a COORLICEN, de certa forma, assume um papel de mediação entre os professores formadores de professores e a Pró-Reitoria de Graduação, com muita responsabilidade. “Nunca houve uma situação entre nós [Pró-Reitoria e COORLICEN] na qual não fosse possível de se chegar a uma solução, uma sugestão ou a definir-se por uma ação” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 7).

A Coordenadora da COORLICEN salienta que o envolvimento da UFRGS, com as questões da formação de professores, já vem acontecendo na última década, em função do Fórum de Licenciaturas, que deu origem à COORLICEN, de maneira mais esporádica e, após a aprovação das DCNFPEB, de maneira mais sistemática.

Um momento que por incrível que pareça, mas funciona muito bem para se fazer grandes discussões são as nossas infelizes greves, porque nós paramos de dar aula e paramos com todas as outras atividades e temos tempo para nos reunir e ficar trocando idéias; então os momentos de greve acabam sendo momentos de grandes construções intelectuais de propostas muitas vezes inovadoras. O GT Licenciatura de nossa Instituição é o caso típico, ele foi construído a partir de debates em momentos de greve (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 10).

A COORLICEN é um órgão que reúne as discussões, de todos os cursos de Licenciatura da Instituição, necessárias para construir o desenho de professor desejável para os seus professores egressos da UFRGS. Atualmente, em função da aprovação das DCNFPEB, tornou-se um espaço de discussão mais sistemático, como explica a Coordenadora:

O que é que eu posso dizer que nós estamos fazendo atualmente de novo é esse espaço sistemático, porque senão o que é que acontece? Tu fazes uma proposta de reforma curricular, os cursos as fazem, e cada um vai implantar por sua conta e risco. E agora, nós estamos tentando fazer isso de uma maneira mais harmônica, entre todas as 17 Licenciaturas, com muitas discussões (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 10).

A UFRGS, através da COORLICEN, mostra-se bastante empenhada no processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, entendidas como positiva para a formação deste nível de ensino. Nas palavras de sua Coordenadora:

Se tu analisares o Parecer 09 [Parecer CNE/CP 009/2001] vais encontrar nele todas as discussões que nós formadores de professores tivemos no decorrer da década de 70 e 80. Ali houve uma apropriação pelo Ministério da Educação dos discursos acadêmicos daquilo que a gente achava que devia ser e poderia ser a formação de professores; então tem essa característica interessante até porque o MEC levou para trabalhar lá dentro o pessoal da academia. Aí se reflete esse discurso (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 10 - 11).

Neste pequeno depoimento, sem mais aprofundar, pode-se inferir que a posição da Coordenadora da COORLICEN frente às Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 são favoráveis e de defesa, por entender que elas contemplam as discussões que os formadores de professores vinham defendendo.

Ao ser questionada sobre a reação dos cursos devido às mudanças “propostas” pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, a Coordenadora da COORLICEN salientou que o “foco progressista” tonalizou toda a proposta para formação de professores da UFRGS e que os cursos, que já tinham uma discussão em direção a essa proposta, receberam com naturalidade, enquanto que os cursos mais conservadores receberam as mudanças com uma certa resistência.

(...) podemos afirmar que nas reformas em análise estamos encontrando elementos que indicam a utilização de pressupostos progressistas, como o modelo de integração, da racionalidade prática, convivendo com discussões que evidenciam posturas enraizadas numa racionalidade técnico/instrumental, traços ligados a uma sociedade conservadora (KRAHE, 2004, p. 155).

A partir das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 e frente à estrutura curricular predominante nos cursos de formação de professores da UFRGS, os grupos do GT Licenciaturas e a COORLICEN desenvolveram princípios orientadores para a elaboração de um novo modelo curricular para seus cursos de Licenciatura, com objetivo de:

- organizar as disciplinas pedagógicas em blocos de um turno inteiro a partir do primeiro semestre do curso;
- desenvolver uma perspectiva crítica e uma integração de aspectos teórico-práticos nas disciplinas pedagógicas;
- possibilitar durante o curso, uma mudança de perspectiva do aluno de uma visão aluno-professor para uma perspectiva professor-aluno;
- oferecer um amplo leque de disciplinas obrigatórias, obrigatórias alternativas e eletivas possibilitando uma maior escolha para os alunos;
- diferenciar entre disciplinas fundamentadoras e disciplinas de aprofundamento;
- articular entre as disciplinas de cunho pedagógico e as disciplinas específicas, pensando na atuação do futuro professor no Ensino Básico;
- formar um profissional que se põe em permanente operação crítica e suspeita, um sujeito reflexivo em busca do conhecimento;
- oferecer para os alunos opção que permita uma articulação entre pesquisa, ensino e extensão (KRAHE, 2004, p. 154).

Dos princípios acima e de outras questões recorrentes resultou uma estrutura curricular, baseada em eixos integradores para cada semestre, súmulas dos eixos e enfoques específicos (ênfase).

Nome do eixo	Súmula	Ênfase
Relações sociais	Papel das relações sociais que circulam e funcionam no espaço escolar constituindo saberes, comportamentos, procedimentos, rituais e sujeitos (professor – aluno).	Relação aluno (professor) – aluno, partindo da experiência individual e do contexto social.
Processos sócio-histórico na Educação	Entender as práticas e os acontecimentos que configuram a educação escolar, os processos sócios-históricos (micro e macro), políticos e econômicos que engendraram e engendram as práticas escolares (tipo de escola, currículo, pedagogias, tipos de conhecimento, processos avaliativos, tipos de alunos, de professores, legislação) atualmente.	Reflexões sobre o papel social da escola; Entrelaçamento da história escolar individual com a história da educação.
Os sistemas sociais e a constituição do professor	Tomando a atividade filosófica como trabalho crítico do pensamento sobre si e no que nos tornamos, pensar como os sujeitos não constituídos e como aprendem/adquirem determinados conhecimentos, comportamentos, valores, sentidos, gênero, sexualidade, desde que nascem nas diversas práticas culturais em que aprendem e compartilham significados.	Olhar investigativo e fundamentos epistemológicos; Significações e articulações interdisciplinares.
Investigando as práticas educativas	Examinar os conhecimentos aprendidos pelos estudantes nas experiências de vida, o papel e as finalidades do professor e das práticas escolares nos diferentes campos (seleção de conteúdos, processos avaliativos, estratégias pedagógicas) na produção de conhecimentos úteis para a vida das pessoas (problemas, exigências cotidianas de trabalho ou formação para o Ensino Superior).	Processo de investigação e o aperfeiçoamento deste olhar diante das práticas pedagógicas; Olhar questionador à educação a partir de uma análise do currículo.

Pesquisa e os espaços-tempos escolares	Analisar e repensar as estratégias de ensino/aprendizagem, o planejamento, a avaliação e a construção dos conhecimentos, considerando quem são os alunos, os contextos escolares e as finalidades do ensino, bem como as relações que estabelecem com o meio social, cultural em que se encontram implicados.	Reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem.
Experiências escolares: Estágio e instrumentação.	Blocos que permitam refletir as experiências vividas nas salas de aula.	Instrumentação no ensino das diferentes disciplinas;
Experiências escolares: Estágio e análise.		Realização da prática docente;
Experiências escolares: Elaboração da monografia, seminário de apresentação e divulgação.		Análise e reflexão das experiências vividas na prática docente; Registro, documentação e divulgação das experiências na formação.

Quadro 7 - Eixos, súmulas e ênfases

Fonte: DOLL e KRAHE, 2004, p. 9. Mimeo.

Após a organização da estrutura curricular, dedicaram-se à organização do currículo em blocos, “que possibilitaria uma organização diferenciada para cada CONGRAD” (KRAHE, 2004, p. 154).

Bloco 1	Disciplinas pedagógicas	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas
Bloco 2	Disciplinas pedagógicas	Disciplinas articuladoras	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas
Bloco 3	Disciplinas pedagógicas	Disciplinas articuladoras	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas
Bloco 4	Disciplinas pedagógicas	Disciplinas articuladoras	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas
Bloco 5	Disciplinas pedagógicas	Disciplinas articuladoras	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas	Disciplinas específicas
Bloco 6	Estágio	Estágio	Disciplinas pedagógicas	Disciplinas articuladoras	Integradoras específicas
Bloco 7	Estágio	Estágio	Disciplinas pedagógicas	Disciplinas articuladoras	Integradoras específicas
Bloco 8	Estágio	Estágio	Disciplinas articuladoras	Disciplinas articuladoras	Integradoras específicas

Quadro 8 - Organização dos Blocos Pedagógicos

Fonte: Revista do Centro de Educação/UFSM - KRAHE, 2004, p. 158.

Além das disciplinas pedagógicas, das específicas, *das articuladoras*, dos Estágios, *das integradoras específicas*, os currículos dos cursos de formação de professores da UFRGS contemplam 200 horas de Atividades complementares, que

correspondem as 200 de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais propostas na Resolução CNE/CP 02/2002.

Na organização curricular para os cursos de formação de professores da UFRGS, os blocos das disciplinas “Integradoras específicas” e das “Disciplinas articuladoras” destacam-se pela sua organização e função. As disciplinas “Integradoras específicas”, oferecidas ao final do curso, objetivam “integrar os conteúdos e temáticas trabalhados nos eixos frente à demanda específica do Estágio” (KRAHE, 2004, p. 155). As “Disciplinas articuladoras” devem ser elaboradas “em conjunto entre o Instituto ou Faculdade do curso e a Faculdade de Educação dentro do espírito da proposta de Prática conforme a Resolução 1/2002 do MEC” (KRAHE, 2004, p. 154-155).

Neste sentido, a UFRGS entende que, nas 400 horas de prática como componente curricular, dispostas na Resolução CNE/CP 02/2002, são contempladas disciplinas que são muito próximas às escolas.

As 400 horas de prática no currículo da UFRGS são disciplinas em que nós temos ao mesmo tempo, vamos dizer, um pé na especialidade e um pé dentro da escola. Ela não significa estar dentro da escola o tempo todo, mesmo no estágio você também não fica as 400 horas de estágio dentro da escola, porque você tem o TCC que pode estar dentro do estágio, que é aquela grande reflexão de final de curso. As práticas são disciplinas em que se pensa a escola na escola, ou fora da escola mas se pensa o nosso papel de professor na escola (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 11-12).

A Coordenadora da COORLICEN argumenta que essas 400 horas se justificam quando relacionadas com o modelo de professor que a Instituição busca formar - um professor reflexivo, um sujeito que se pensa professor já no momento que entra na universidade. Para isso, defende que se precisa de uma carga horária significativa de prática que faça a articulação universidade/escola, no sentido de estudar a Matemática pensando no Professor de Matemática, pensar Letras pensando no Professor de Letras. “Nesse sentido, essas 400 horas se justificam e foi em cima deste pensamento que fizemos a nossa discussão toda” (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 11).

A Coordenadora afirma que este pensamento, inicialmente, não foi unânime. Algumas unidades analisaram que estariam perdendo carga horária da especialidade, para isso, diz que houve todo um trabalho para mostrar que não, que seria o contrário: “uma disciplina de prática, não a de estágio, mas uma disciplina que se diz de prática [prática como componente curricular], necessariamente, a

especialidade está firmemente embutida nela” (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 11).

Neste mesmo sentido é que entendem, na UFRGS, as 400 horas de estágio curricular supervisionado, também determinadas pela Resolução CNE/CP 2/2002. Nas palavras da Coordenadora da COORLICEN, eles entendem que estágio não significa estar dentro da escola o tempo todo, que não são 400 horas de estágio dentro da escola frente aos alunos. Entendem, como demonstrou a citação anterior, que pode estar dentro das 400 horas de estágio curricular supervisionado o TCC (trabalho de conclusão de curso), por ser uma “grande reflexão de final de curso”.

Quanto as 200 horas de outras atividades acadêmico-científico-culturais, a Coordenadora da COORLICEN ressalta que, de uma certa maneira, a UFRGS já tinha, mas que só agora institucionaliza-se e privilegia-se, que são os seus alunos participarem de atividades das mais diferentes, por exemplo, desde bolsistas de iniciação científica, até, por exemplo, freqüentar disciplinas de outros cursos que não necessariamente aquelas locadas na grade curricular do seu curso. As atividades acadêmico-científico-culturais foram, então, assim definidas na UFRGS:

Cada uma das nossas unidades recebeu um rol bem grande da Reitoria de quais seriam essas possíveis atividades e desse rol escolheram as que eles vão aceitar como parte dos seus currículos. Cada CONGRAD fez uma análise e fez uma triagem, então para cada uma das unidades são diferentes as possibilidades (Ibid., p. 12).

Este caminho adotado pela UFRGS, para definir as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, mostra-se bastante pertinente, pois, no momento em que a Pró-Reitoria de Graduação lista uma série de atividades e deixa livre para cada unidade, dentre estas, definir as suas, diminui a possibilidade dessas 200 horas tornarem-se vazias e, ao mesmo tempo, dá autonomia para cada unidade, a partir de suas necessidades⁴⁵, definir o seu rol de atividades.

3.7 A UFRGS e as Escolas de Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, mais do que nunca, reforçam a necessidade de aproximação entre universidade e escolas de Educação Básica.

⁴⁵ Ver: RODRIGUES, Ângela. & ESTEVES, Manuela. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto Editora, LTDA, 1993.

Neste sentido, segundo o Pró-Reitor de Graduação, a UFRGS, mesmo antes da aprovação das Diretrizes, mantinha um relacionamento muito bom e muito próximo com algumas escolas. Como área de estágio ela tem um número bastante grande de escolas da rede pública, e um número muito reduzido de escolas da rede particular e colégios de aplicação.

Em geral, esse relacionamento com as escolas é um relacionamento muito rico porque se por um lado a escola se beneficia com a presença destes alunos que estão lá e do supervisor que também vai periodicamente e que também ajuda a refletir sobre as práticas pedagógicas lá utilizadas, também a universidade cresce muito com isso porque afinal de contas ela já está conhecendo e está colocando já o aluno em contato com o que vai ser a sua realidade e está *oferecendo a esses alunos uma possibilidade de refletir sobre aquilo que está sendo feito e, eventualmente, até levar propostas de mudanças*. É uma relação também de duas vias em que, eu acho, que saem ganhando tanto a universidade porque pelo menos ela trabalha com uma instituição que tem os pés firmes na terra, ou seja, conhece a realidade do que é a vida do professor depois que ele sai com o diploma e para as escolas também porque, *afinal de contas, é sempre bom ter uma parceria com a universidade, principalmente, com pessoas que são tão questionadoras e que refletem sobre a prática e podem já sugerir mudanças* (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 9-10)⁴⁶.

Apesar do Pró-Reitor de Graduação perceber, valorizar e reconhecer a importância do relacionamento da universidade com as escolas de Educação Básica e de analisar este como uma relação de duas vias, a sua fala demonstra a sua concepção de universidade como detentora do saber, ao salientar, duas vezes, que a universidade, através do futuro professor pode sugerir mudanças na prática do docente da escola. Será que estes professores também não poderiam sugerir mudanças na formação deste futuro profissional, em função de sua própria formação, vivência e experiência? Será que os profissionais, que estão na escola diariamente, não têm muito a contribuir na formação de um futuro profissional da educação?

Neste momento, com o aumento significativo de prática como componente curricular e estágio curricular supervisionado nos currículos dos cursos de formação de professores, a UFRGS, através da COORLICEN, está trabalhando num grande acordo com as Secretarias de Educação justamente para garantir o apoio das escolas nesta nova configuração dos cursos. Para isso, a idéia da UFRGS foi a de construir convênios com as Secretarias. A Coordenadora da COORLICEN, explica que os convênios estão ainda em fase de consolidação.

⁴⁶ Grifos meus.

A proposta para a formação de professores na UFRGS, apresentada anteriormente, foi analisada e discutida nas reuniões da COORLICEN por representantes de todas as Comissões de Graduação, da Faculdade de Educação, da Pró-Reitoria de Graduação, e da sociedade civil representada por professores ligados à Secretaria de Educação do RS, do Conselho Estadual de Educação e do Sindicato de Professores do Ensino Privado, uma vez aceita, foi normatizada pelo CEPE/UFRGS, através da Resolução 03/2004 (KRAHE, 2004).

Como se observa, em todos estes elementos, a formação de professores, após a aprovação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, foi amplamente estudada, analisada e debatida na UFRGS, encaminhando-se para o modelo de formação que Garcia (1999) denomina de orientação prática.

4. CASO 02 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPel

4.1 Localização e Origem da UFPel⁴⁷

A UFPel, localizada em Pelotas, na Região Sul do Rio Grande do Sul, fundada em 1969, tem como objetivos fundamentais a educação, o ensino, a investigação e a formação profissional, como também o desenvolvimento científico, tecnológico, filosófico e artístico da região na qual está inserida.

São 56 (cinquenta e seis) os Departamentos responsáveis pela execução das atividades-fim, distribuídos em 21 (vinte e uma) Unidades Acadêmicas – sete Institutos Básicos, 12 Faculdades, uma Escola Superior de Educação Física, um Conservatório de Música – com finalidades específicas de promover, em suas especialidades, o processo de ensino-aprendizagem, integrando ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento de um profissional capacitado. A Universidade é também responsável por um conjunto agrotécnico, formado por 10 (dez) unidades especiais, que dão apoio às atividades didático-pedagógicas e de produção de 3 (três) cursos técnicos de nível médio, e que constituem o CAVG – Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça

A graduação na UFPel é composta de cursos de Licenciatura e de bacharelado nas cinco áreas que a compõem: Área das Ciências Agrárias; Área de Ciências Exatas e Tecnologia; Área de Ciências Biológicas; Área de Ciências Humanas; e Área de Letras e Artes.

Cursos de Formação de Professores oferecidos pela UFPel: Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Matemática; Química; Ciências Sociais; Filosofia; Geografia; História; Pedagogia; Artes Visuais; Letras - Espanhol e Lit. Língua Espanhola; Letras - Inglês e Lit. Língua Inglesa; Letras - Português e Lit. Língua Portuguesa; Letras- Português/Espanhol e Respectivas Lit.; Letras - Português/Francês e Respectivas Lit.; Letras - Português/Inglês e Respectivas Lit.; Música - Canto; Música - Teclado ou Piano; Música – Violão (Processo Seletivo Vestibular 2006) .

⁴⁷As informações aqui apresentadas foram retiradas dos sites: <http://www.ufpel.tche.br> e <http://www.ufpel.edu.br/ila/oficinasaed/pedagogico/historico.htm>

4.2 Formação do Pró-Reitor de Graduação da UFPel

O Pró-Reitor de Graduação da UFPel, deste caso, na época em que a entrevista foi realizada, no dia 17 de agosto de 2005, através do instrumento de entrevista semi-estruturada, trabalha na instituição desde 1992. É graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestre em Geociências na Área de Evolução e Doutor em Neurobiologia, e atua nos cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) e Medicina, às vezes no curso de Nutrição, Medicina Veterinária e Odontologia. No exercício da função de Pró-Reitor de Graduação atua há aproximadamente 7 meses. Período previsto na função: de janeiro de 2005 a setembro 2009.

4.3 Pró-Reitoria de Graduação da UFPel

A Pró-Reitoria de Graduação da UFPel é responsável por todas as atividades ligadas ao ensino de graduação. Toda a política de “formação, planejamento, execução, viabilidade, avaliação do ensino de graduação é feito pela Pró-Reitoria de Graduação” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 1). Neste cenário, é importante ressaltar a visão do próprio Pró-Reitor de Graduação a respeito do seu papel e/ou função.

Na Pró-Reitoria de Graduação eu basicamente sou, eu diria, o mentor responsável pelas atividades que a Pró-Reitoria tem. Então, toda a política que o Reitor determina que seja funcional eu tenho que executar, por exemplo, nesse momento o Reitor determinou que a Universidade tem que expandir vagas então eu sou responsável para fazer a articulação com cursos e com unidades para que a expansão de vagas aconteça, isso é, ou seja, viabilizar tanto a parte acadêmica de necessidade de crescimento de vagas como viabilizar que tenha que ter espaço físico, articular com Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento que tenha a contratação de professores ou a viabilização de funcionários, como Pró-Reitores de Administração e assim por diante. Essa é minha função aqui dentro, ou seja, *eu tenho que funcionar realmente como um gestor* para fazer as coisas acontecerem, sobretudo, não só seguir aquilo que a política que elegeu o Reitor mas também aproveitar as idéias que vem da comunidade e tentar fazer que melhore, cada vez mais, o ensino de graduação, que é a função nossa (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 2)⁴⁸.

O Pró-Reitor de Graduação da UFPel considera-se um gestor porque toda a política de ensino e toda a administração do ensino são feitas pela Pró-Reitoria de Graduação. Defende que, se o professor que estiver exercendo essa função de Pró-

⁴⁸ Grifos meus.

Reitor de Graduação não for um pouco de gestor, não conseguirá executar as funções da Pró-Reitoria de Graduação, virando um caos. Ele define gestão como:

(...) gestão é oportunizar uma maneira administrativa para que as coisas tenham mais eficiência, mais eficácia e fazer com que toda uma equipe produza trabalho de forma concomitante, para que não só a pessoa que está na administração tome para si todas as atividades. Isso, para mim, é um gestor, é aquele que é responsável por fazer que toda a situação de execução, de viabilização, de avaliação, enfim, todos os fatores que permeiam a administração sejam direcionados de forma que equipes trabalhem para fazer isso e consigam levar, no caso eu tenho que fazer, a administração, e gestar que os colegiados de cursos funcionem fazendo as suas obrigações, os diretores funcionem fazendo suas obrigações, enquanto que os colegiados de ensino fazem toda a política de ensino os Diretores de unidade são obrigados a fazer toda a parte administrativa correspondente. Então, o gestor é basicamente a pessoa que vai fazer esse fenômeno. É fazer, exatamente, toda essa máquina funcionar, toda essa engrenagem funcionar e de forma concomitante e que todo mundo participe do processo (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 2).

A participação no Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) também se constitui em uma das importantes funções da Pró-Reitoria de Graduação da UFPel. O Pró-Reitor de Graduação entende que o FORGRAD é um espaço onde eles podem discutir toda a problemática do ensino de graduação e podem traçar políticas de graduação. “Trocar idéias entre os Pró-Reitores é bom porque o nosso Fórum é o único que é misto, tem a participação tanto de universidades privadas como públicas. É uma diversidade bastante grande e só faz crescer” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p.1).

A partir das falas do Pró-Reitor de Graduação infere-se que a Pró-Reitoria de Graduação da UFPel apresenta-se bastante presente nas questões que envolvem os cursos de graduação de sua instituição, assim como valoriza instâncias de discussões externas a mesma.

4.4 A Formação de Professores na UFPel

A formação de professores na UFPel é vista, pelo Pró-Reitor de Graduação, como *obrigação da instituição*, tanto quanto a de formar o Médico. Ao ser indagado sobre como ele percebe a formação de professores, a partir do lugar que ele ocupa, fica evidente o seu reconhecimento da importância da formação de professores.

Independente do lugar que eu esteja [Pró-Reitor de Graduação], eu sou Licenciado além de Bacharel, então eu vejo a formação de professores como uma coisa bastante séria, uma vez que são aqueles que vão dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e vão ser os mesmos que vão preparar “mão-de-obra”, mão de obra entre aspas, quer dizer, os

nossos futuros alunos que vão chegar na universidade, que vão ter acesso à universidade. Então, se nós fizermos uma formação deficitária nós vamos jogar no mercado de trabalho uma “mão-de-obra” deficitária que vai formar e qualificar alunos deficitários e o próprio reflexo vai vir para dentro da universidade, pode demorar oito, dez ou quinze anos mas ele retorna. A formação de professores é bastante séria, ela exige uma atuação diferenciada (...). É bastante complicada, eu diria que é uma das áreas nevrálgicas dentro da nossa universidade e é o que eu considero muito séria [formação de professores] porque é recurso humano para trabalhar especificamente na formação de futuros cidadãos, então isso é sério, não que um Médico não seja importante ele é porque ele vai trabalhar com uma vida mas eu acho que quem vai educar para chegar a ser Médico tem que ter, no mínimo, uma boa formação (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 3-4).

Neste sentido, de reconhecimento e valorização da formação de professores, segundo o Pró-Reitor de Graduação, a UFPel tem experiências bastante sérias, assim, relata que, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, a UFPel desenvolve programas que são pioneiros no País, por exemplo, Programa de Formação de Professores Leigos, na Área de Geografia e na Área de História. Relata ainda que a Universidade, recentemente, tem um programa específico em Matemática e está, também, participando de vários programas de formação de professores em Educação à Distância⁴⁹.

Sabe-se que, assim como para formar um bacharel ou qualquer outro profissional, para formar o professor são necessários investimentos. Quanto aos investimentos, para formação de professores, o Pró-Reitor de Graduação diz que, nos últimos anos, houve uma tendência de mudança decorrente exclusivamente da questão da Lei de Bases da Educação Nacional, pois a Universidade teve que qualificar professores em exercício que não estavam qualificados, gerando hoje uma perspectiva muito grande de investimentos sobre tudo em Educação à Distância.

Na área de Educação à Distância, para formar maciçamente grupos de professores, o investimento está sendo bastante grande, dá para equiparar que ele teria hoje 1/3 do que se investe em pesquisa, óbvio que ainda é muito pequeno, há ainda uma política muito restrita para a formação de professores (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 5).

Porém, salienta que, na Educação Formal, comparada, à Educação à Distância, o investimento não é tão grande e que agora está começando a haver um pouco mais, mas que ainda é muito pequeno. No caso específico da UFPel, segundo o Pró-Reitor de Graduação, os investimentos na formação de professores são positivos.

⁴⁹ A respeito destes programas o Pró-Reitor de Graduação só cita-os, não os aprofunda.

(...) na universidade nós temos um investimento bastante grande nesse sentido porque nós temos todas as Licenciaturas, então a gente até faz um investimento porque é necessário manter porque algumas áreas, como as Ciências Humanas, nós basicamente temos só as Licenciaturas, algum que outro Bacharelado. Então, por isso, que o investimento ainda é bastante grande dentro da universidade (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 5).

Os investimentos nos cursos de Licenciatura da UFPel visam formar professores com qualidade para que se insiram no mercado de trabalho, podendo exercer sua profissão com segurança e tranquilidade. “Eu acho que dentro dos nossos cursos de graduação, na área de Licenciatura, essa exigência é bastante alta, pelo menos, a perspectiva que eu tenho” (p. 4). Assim, o perfil de professor desejado pela UFPel, segundo o Pró-Reitor de Graduação, é o de um profissional que tenha o domínio do conhecimento, mas que saiba articular esse conhecimento para a realidade em que ele está inserido e para a realidade do educando, fazendo a interação de forma que a comunidade tenha benefício.

Não nos interessa, por exemplo, ensinar higiene social para o nosso professor, que ele tem que ensinar o aluno a escovar os dentes, que ele tem que ensinar o aluno a ter higiene se esse professor vai lá na escola e ele não sabe que naquela realidade não existe escova de dente e a pasta de dente, então não é ele que vai na escola só para ensinar, ele tem que ensinar mas também tem que ser um articulador para conseguir viabilizar que essa pasta de dente e que essa escova de dente seja viabilizada àquele aluno que ele está ensinando a usar (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 14).

No discurso do Pró-Reitor de Graduação, percebe-se uma grande preocupação da UFPel em colocar na profissão o profissional da educação com visão social e preparado para trabalhar nas mais diversas realidades, sempre com uma sólida bagagem conceitual e uma preocupação com os aspectos sociais. Neste sentido, buscou-se investigar qual a sua concepção de formação.

O Pró-Reitor de Graduação defende que a formação de professores tem que ser exclusiva e restrita aos cursos de Licenciatura, com projeto pedagógico bem interessante e estruturado desde o início até o fim dessa Licenciatura. Assim, ele critica a formação de professores em forma de esquemas, na qual se pega um bacharel e dá uma pincelada de formação pedagógica e o transforma em um professor. “Eu acho que esquema é tapar furo, felizmente foram extintos. Você não pega um professor Biólogo e o transforma em Médico fazendo um esquema (...)” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 17).

Também argumenta que não adianta, para nada, uma Licenciatura tradicional puramente conteudista. Enfatiza que a formação inicial de professores, primeiro, tem que ser contextualizada dentro de uma Licenciatura e, segundo, que esse professor tenha educação continuada, porque acredita que não existe formar o profissional de educação e, sim, o profissional de educação em formação permanente para que haja sempre qualidade de ensino, porque toda hora muda a política, muda o enfoque e, principalmente, muda o próprio aluno que vem para escola. “Se o professor é um professor que se formou e concluiu sua formação, para mim, ele já está defasado” (p. 17).

A concepção de formação de professores da UFPel e sua valorização são ratificadas, ainda, na Proposta do Projeto Político Pedagógico⁵⁰ da Instituição, disposto no seu *site* na *internet*.

Os cursos de Licenciatura são cursos de formação de professores, profissão básica para qualquer outra – sem professores não temos profissionais. As Licenciaturas da UFPel (...) primam pela sua competência e pelo seu trabalho de integração com o ensino básico.

Ao considerarmos que o desenvolvimento do conhecimento ao longo dos anos escolares é a pedra fundamental para o progresso de uma nação, entendemos a importância dos cursos de formação de professores para o ensino básico (...). A UFPel, uma Universidade que tem a formação de professores como prioridade, está tomando como pressupostos norteadores:

- A criação de propostas, baseadas nas pesquisas da educação.
- O desenvolvimento da pesquisa na área de formação de professores e do desenvolvimento da aprendizagem.
- Criação de cursos de pós-graduação na área de educação.
- Uma permanente discussão sobre as diversas práticas pedagógicas e suas causas e conseqüências.
- Ações concretas no desenvolvimento de parcerias entre a Universidade e as redes de ensino.

Além desses pressupostos e dos princípios gerais anteriormente citados, as Licenciaturas serão guiadas pelos princípios gerais a seguir:

- Sólida formação teórica, com a prática integrada, como instância fundamental na formação do professor;
- Leitura e produção escrita, como habilidades indispensáveis na formação cognitiva do futuro professor;
- Trabalho pedagógico como foco formativo.
- Ampla formação cultural.
- Interdisciplinaridade.
- Flexibilidade.
- Formação de um professor/pesquisador.

⁵⁰ No seu portal a UFPel não usa o termo Proposta de Projeto Político Pedagógico e sim Projeto Político Pedagógico. Uso o termo Proposta de Projeto Político Pedagógico devido ao esclarecimento do Pró-Reitor de Graduação a este respeito no dia da entrevista. “Eu acredito que até dezembro nós tenhamos verdadeiramente construído um PPP. Esse processo que está ali [na *internet*, no portal da UFPel] foi uma tentativa da professora (...), como ela não conseguiu articular os grupos porque havia uma certa resistência por uma questão política de final de gestão, ela na necessidade montou com os coordenadores uma proposta, na verdade aquilo não é um Projeto e sim uma proposta que acabou não tendo continuidade e se propôs como PPP” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 15).

- Desenvolvimento da autonomia no futuro professor.
 - Compromisso social
- (<http://www.ufpel.edu.br/ila/oficinasaed/pedagogico/2-5.htm>).

O PPP Institucional da UFPel, segundo o Pró-Reitor de Graduação, no dia da entrevista, estava em construção. Ele disse acreditar que até dezembro de 2005 eles teriam “verdadeiramente” construído um PPP Institucional. Para isso, a Instituição conta com bases de discussão: uma no Fórum de Diretores, sobre o que os administradores entendem que ele seja; uma sendo feita pelos Coordenadores de Colegiados de Cursos do que ele significa para a Instituição – para isso, eles estão “fusionando” todo os PPPs dos cursos; uma Comissão, montada pelos cursos de Bacharelados fazendo as mesmas discussões e outra Comissão dos cursos que não são Bacharelados e nem Licenciatura, por exemplo, Medicina. A Pró-Reitoria está articulando essas discussões e está tentando articular, através do CORED SUL e de outras entidades, uma discussão com a sociedade sobre o que ela entende que, “pedagogicamente”, a instituição tem que fazer.

(...) as discussões têm sido muito interessantes, eu tenho participado, eu faço questão de ir aos grupos para participar. As discussões são bem interessantes, por exemplo, a última discussão que eu fui era sobre *qual é o modelo pedagógico que nós seguimos* (...) Eu cheguei à conclusão que nós temos tudo, nós temos desde o professor de Vanguarda que está aplicando Paulo Freire em sua sala de aula fazendo um construtivismo total, até o pessoal que está tradicionalmente seguindo a escola tradicional – rigorosa, conteúdo pelo conteúdo, sem mudança - nós temos tudo isso, isso vai ter que aparecer no PPP (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 15).

A UFPel, através dos relatos do Pró-Reitor de Graduação, mesmo não tendo ainda o Projeto Político Pedagógico Institucional, demonstra grande responsabilidade e interesse em construí-lo de maneira que contemple todas as instâncias da Instituição, bem como a política para a formação de professores.

Hoje, eu te diria que nós estamos sem projeto neste momento e até dezembro deve estar um projeto realmente instituído onde conste, por exemplo, qual é a política de ação inclusiva para portadores de necessidades especiais, *qual é a política para a formação de professores*; qual é a política para a formação de Bacharéis; qual é a política de formação de outras modalidades; o que é que a Instituição quer no ensino; o que é que a Instituição quer na pesquisa; o que é que a Instituição quer na extensão (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 15)⁵¹.

Percebe-se, através dos relatos, que o PPP Institucional, em construção, apresenta semelhante organização com a Proposta anteriormente elaborada. Esta

⁵¹ Grifos meus.

organização/conteúdo demonstra que a UFPel valoriza e percebe as peculiaridades de cada formação ao traçar uma política para cada tipo de formação, como especifica a citação acima, pois sabe-se que formar um engenheiro é diferente de formar um professor e é diferente de formar um bacharel.

4.5 Política para a Formação de Professores na UFPel

Os Fóruns de Licenciatura e as Coordenações e órgãos para os cursos de formação de professores constituem-se em instâncias importantes de discussão dentro de uma instituição que forma profissional da educação. Neste sentido, na UFPel, o Pró-Reitor de Graduação informou que a Instituição não tem uma Coordenação Geral para os cursos de Licenciatura, mas que tem um Fórum das Licenciaturas, que está ainda sendo implantado.

Na UFPel, de dois em dois meses, são feitas reuniões permanentes com os coordenadores de curso, através do Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE), que é quem administra a política para a formação de professores, discute os temas e faz todo um planejamento para a área da educação. Segundo o Pró-Reitor de Graduação, na UFPel, não se faz uma ação individualizada para cada curso de Licenciatura, as políticas são genéricas.

(...) [por exemplo], se nós vamos implantar que tem que ter 400 horas de estágio⁵² e que cinquenta por cento deve ser dentro da área do curso [conhecimentos conceituais] e que cinquenta pode ser complementar então isso será para todos, mas isso será uma decisão coletiva, é uma decisão que se faz com o DDE e os coordenadores (...). O DDE na verdade é o centralizador da política toda, é um Departamento super gigantesco, mas é o que faz isso (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 7-8).

Além de uma política genérica para os cursos de formação de professores, a proposta da UFPel é de uma política que seja bastante inclusiva, no termo de que aquelas pessoas que realmente queiram cursar Licenciatura tenham possibilidade de acesso através da expansão de vagas e que exista qualidade e infra-estrutura para que haja permanência, porque, como salienta o Pró-Reitor de Graduação, “não adianta só dar acesso e não dar permanência” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 5).

⁵² Aqui, a fim de exemplificar, o Pró-Reitor de Graduação trata a Prática como Componente Curricular como Estágio Supervisionado.

A política é de incentivar cada vez mais a Licenciatura e permitir, de forma articulada, que o aluno tenha mais flexibilização curricular porque, segundo o Pró-Reitor de Graduação, hoje, na sua Instituição, “o aluno ainda tem muita de sala de aula”. Neste sentido, eles estão tentando diminuir a quantidade de uso específico de sala de aula. Mas, ele salienta que:

Tem que ter um cuidado porque às vezes a flexibilização pode ser entendida como evasão escolar ou pode ser entendida como diminuição da qualidade. Aqui a gente está tendo essa política de fazer flexibilização fazer investimentos mas que mantenham a qualidade, essa é, pelo menos, a perspectiva hoje da nossa política. Teria mais coisa mas o mais importante é isso é tentar a articulação nesse sentido (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 6).

Neste momento⁵³, a Pró-Reitoria de Graduação da UFPel está trabalhando na “reorganização curricular”, na formação dos recursos humanos, na qualificação dos espaços físicos e ainda em uma série de ações inclusivas para portadores de necessidades especiais, porque a Instituição tem alunos com estas exigências (cegos e surdos) cursando Licenciatura.

A Pró-Reitoria de Graduação tem uma articulação constante com os Coordenadores dos cursos no sentido, também, de manter atualizadas as coordenações dos cursos em relação às normativas legais. As Coordenações dos Colegiados de curso trazem suas sugestões e as suas necessidades à Pró-Reitoria.

Na UFPel, para atender as questões relacionadas às Licenciaturas, tem, também, um Fórum de alunos Monitores bolsistas de graduação que trazem as necessidades do alunado nessas áreas, tem uma Comissão de Biblioteca que está articulada em favorecer livros, literatura, espaço físico, etc., e um Laboratório de Informática de Graduação que está especializado em atender demandas específicas da graduação da Licenciatura. Também fazem parte da política para a formação de professores da UFPel e das ações da Pró-Reitoria de Graduação a criação de convênios entre a Universidade, através de seus cursos de Licenciatura, e a Secretaria Estadual de Educação – RS / 5ª Coordenadoria de Educação (SEC).

Quanto à interação entre os diferentes cursos de Licenciatura, o Pró-Reitor de Graduação relata que:

Normalmente a interação que se faz é nesse momento de reunião [reuniões permanentes com os coordenadores de curso, através do Departamento de Desenvolvimento Educacional], que eu te falei, e é mais para discutir políticas, ações e até mesmo, por exemplo, problema de estágio, qual é a escola que oferece estágio. Normalmente um curso consegue mais fácil na

⁵³ Dia 17 de agosto 2005.

escola “A” ou na escola “B”, então esse mesmo curso tenta articular outros estágios de outras Licenciaturas, então existe uma interação nesse momento. Outra interação é quando tem disciplinas como as metodologias que podem ser aplicadas comuns a todos (...) A idéia é tentar enxugar o que é comum para fazer comum, tentar auxiliar em estágios e outras coisas mais, e ainda, quando você pode fazer alguma coisa articulada do tipo: agora vamos mudar a filosofia ou a metodologia de um currículo, então todo mundo muda na mesma direção, observando Diretrizes Nacionais, todo mundo muda na mesma direção, que é o que mais ou menos a gente tem feito assim, essa é a política de tentar homogeneizar tudo. Quem faz isso? A articulação direta dos coordenadores com o DDE e o DDE faz a política. Hoje como o Fórum não está totalmente instituído, ou seja, ele funciona e não funciona digamos assim. Ele está articulado pelo DDE. O DDE é quem faz essa reunião quem chama para a reunião mas a decisão e a articulação são entre os próprios Coordenadores (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 8).

Embora se observe, através da fala do Pró-Reitor de Graduação, uma aproximação entre os professores dos cursos de Licenciaturas nas reuniões do DDE, infere-se que a UFPel tem condições de ampliar suas ações com relação à interação entre estes diferentes cursos, principalmente, entre os estudantes e as disciplinas.

4.6 A UFPel frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica constituem-se, hoje, na principal normativa para os cursos de formação de professores. Segundo o Pró-Reitor de Graduação da UFPel, elas são positivas, mas também apresentam aspectos negativos.

Depende o ângulo que nós analisarmos: ela foi positiva no sentido de que (...) quando se implantou essa mudança saiu dessa base conteudista para uma flexibilização de que não é só a base conteudista mas a sua aplicação, então tem que pensar na Licenciatura fazendo a aplicação dessa base, isso flexibiliza e aí é claro que muda sua prática pedagógica. (...) o lado negativo é que as pessoas não queriam vir para a flexibilização, hoje eu acho que a coisa está mais tranquila (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 11).

A mobilização da UFPel com a aprovação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, segundo o Pró-Reitor de Graduação, deu-se através de uma Comissão de Graduação⁵⁴ e pelo Departamento de Desenvolvimento Educacional. Essa Comissão articulou com todos os cursos a observação do “cumprimento da adequação das

⁵⁴ A Comissão de Graduação é “subordinada” ao Coordenador do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores”. As discussões foram feitas nos colegiados: cada colegiado fez a sua. Houve também outra pelo DDE no sentido de “homogeneizar as coisas”, que foi o órgão centralizador, e a Comissão de Graduação foi a que determinou a política de como funcionaria. “Todas aquelas necessidades que houve de serem regulamentadas foram regulamentadas pela Comissão de Graduação que coordenou com o DDE essa articulação da implantação das Diretrizes” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p.10).

O Pró-Reitor de Graduação relata que foi um processo bastante complicado e que a resistência foi genérica e que, até hoje⁵⁵, ainda existem alguns núcleos de resistência, porque, segundo ele, já existia uma estrutura rígida totalmente articulada no sentido de pouca flexibilização, de menor quantidade de horas de estágio, de poucas atividades complementares e de pouca ou quase nada de práticas. “Basicamente, hoje, se você pegar um currículo antigo e um currículo novo você vai ver que as mudanças foram radicais” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p.10). Relata, também, que essas mudanças ensejaram um aumento de trabalho para a Faculdade de Educação, e no aumento de professores licenciados dentro dos Cursos, nos quais, às vezes, eram só Bacharéis que lecionavam.

Quase todos os currículos há quatro anos atrás (...) [disciplinas pedagógicas] estavam desarticuladas e as pedagógicas eram colocadas dentro da grade. Hoje nós estamos separados, os cursos de Licenciatura não têm mais nada a ver com os Bacharelados, todas as áreas que tinham Licenciatura e bacharelado juntas separaram, por exemplo, Ciências Biológicas era um curso de bacharelado que depois fazia a complementação da Licenciatura. Hoje não, hoje ele é um curso de Licenciatura e um curso de Bacharelado. Dentro do curso de bacharelado as pedagógicas foram abolidas totalmente, não tem nada de pedagógicas lá dentro, têm coisas de humanas mas pedagógicas não tem mais nada. Já a Licenciatura tem um enfoque totalmente diferente, ele é todo pedagógico (...) (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 8 - 9).

Na fala acima, fica explícito o descontentamento do Pró-Reitor de Graduação com relação aos antigos currículos dos cursos de formação de professores na sua Instituição. O modelo histórico de formação de professores na UFPel, apontado pelo Pró-Reitor de Graduação, não foi uma realidade única, ele prevaleceu na maioria das Instituições de Ensino Superior. Semelhante ao modelo curricular acima exposto, os cursos só de Licenciatura configuraram-se em uma Licenciatura embutida em um curso de bacharelado, pois as disciplinas pedagógicas de conteúdo

⁵⁵ Dia 17 de agosto de 2005

conceitual prevaleciam sobre as de conteúdo pedagógico. Primeiro os alunos aprendem os conteúdos da área de conhecimento (conhecimentos conceituais) a ensinar, para depois aprenderem os conhecimentos pedagógicos.

Estes modelos históricos excluem a possibilidade de uma efetiva integração entre os conhecimentos conceituais e os conhecimentos pedagógicos, dificultando o desenvolvimento de uma vivência formativa. Dessa forma, as novas políticas encaminharam para os cursos de formação de professores terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em cursos próprios com projetos próprios. Nos termos da Lei, "(...) a formação de professores deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de Licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria (...)" (Resolução CNE/CP 01/2002, p. 4).

O Pró-Reitor de Graduação salienta, então, que a maior resistência com relação às mudanças foi: "quem aumenta a carga horária de trabalho, quem aumenta as responsabilidades" (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 11). Hoje, a UFPel tem quase todas as docências em Licenciaturas compartilhadas com a Faculdade de Educação, aumentando a necessidade de demanda de professores⁵⁶. Não tendo esses professores de carreira, para suprir essa necessidade com qualidade, a UFPel, após duplicar o número dos Professores da Faculdade de Educação, com professores substitutos (mais de quarenta), está discutindo a alternativa de colocar um professor de carreira trabalhando com um professor substituto, porque o professor substituto é, na maioria das vezes, um licenciado recém-formado, porque, no momento, é o que havia disponível para concursar.

Isso, gerou um problema sério porque o professor mais antigo tem toda uma experiência didática talvez pedagógica ou talvez não, ou talvez só técnica, aí ele começa a questionar como é que essa pessoa que não é habilitada específica está hoje cobrindo essa demanda, isso foi uma realidade. (...) poderá haver substitutos que tenham Mestrado, como nós temos substitutos que tem Doutorado, que é excelente a articulação, mas nem todos os substitutos terão essa característica, aí a articulação já dá problema. O mais grave é que o substituto vai ficar dois anos, vai atuar, e, às vezes, é muito qualificado e não abre concurso na área e ele vai embora e não pode até dois anos seguinte você trazê-lo novamente, então isso gera uma série de problemas, mas a articulação em si é muito bem feita e a resistência existe hoje mas não está mais tanto quanto naquele momento inicial (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p.11).

⁵⁶ "(...) aumentou, hoje, em quase 200 % a atividade dos Professores da Faculdade de Educação" (Pró-Reitor de Graduação, p. 9).

É de conhecimento que a falta de contratação de professores efetivos nas instituições públicas gera problemas graves dentro destas instituições, como também aponta o Pró-Reitor de Graduação da UFPel. A alternativa adotada de substituição destes profissionais pelos chamados professores substitutos pode até amenizar a falta de docentes, mas não resolve satisfatoriamente os problemas devido à titulação mínima exigida, carga horária de trabalho e o tempo máximo de permanência (dois anos).

O máximo de dois anos de contrato para professores substitutos ocasiona uma grande circulação de docentes dentro da instituição. Isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem e integração do corpo docente porque estes, na maioria das vezes, são professores que estão iniciando na profissão. Os “professores principiantes”⁵⁷ são aprendizes e o primeiro ano é de socialização na cultura da organização universitária⁵⁸.

A iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos [da docência], nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (GARCIA, 1999, p. 113).

Diante deste quadro, ratifica-se a necessidade de contratação de professores efetivos nas universidades federais do RS, e percebe-se a preocupação da UFPel em suprir a demanda de profissionais gerada através da nova configuração curricular proposta pelas normativas legais. Percebe-se, também, uma forte preocupação em manter continuamente o corpo docente dos cursos de Licenciatura articulado.

4.6.1 Prática como Componente Curricular, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

Ao referir-se as 400 horas de prática como componente curricular, o Pró-Reitor de Graduação aponta a compreensão da UFPel com relação a essas horas proposta pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002.

⁵⁷ Expressão usada por Carlos Marcelo Garcia, 1999.

⁵⁸ Sobre Formação de Professores Principiantes ver **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Carlos Marcelo Garcia, Porto Editora, 1999.

Isso foi e é ainda um tema de muita discussão, nós estamos através do DDE discutindo isso porque, em primeiro lugar, essas 400 horas inicialmente como foram vistas que tem que “jogar o aluno” 400 horas dentro da sala de aula a princípio assustou, mas hoje a gente sabe que não é bem isso, hoje a gente sabe que tem atividades dentro dessas 400 horas de vivências escolares como eu já te falei (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 12).

Infere-se que, no depoimento acima, o Pró-Reitor de Graduação assume que a concepção de prática como componente curricular presente nos aportes legais não é interpretada da mesma forma pelos envolvidos. Portanto, percebe-se que o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica não proporciona uma única interpretação.

Durante seu depoimento, o Pró-Reitor de Graduação explica como a UFPel está organizando essas 400 horas de prática como componente curricular nos cursos de formação de professores.

Nós dividimos basicamente uns 30% em vivência escolar e depois dentro das disciplinas nós temos já eixos finais de articulação para práticas escolares que vão contando em horas quebradas (p. 12). (...) tem uma parte de vivência escolar, os alunos dão seminários para outros ou eles participam de um projeto que é o Projeto Desafio aonde os alunos vão lá [nas escolas] e dão aulas como estágios iniciais daquele tópico específico daquela disciplina (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 9).

Em termos gerais, o Pró-Reitor de Graduação colocou que essas horas ficaram tranqüilas de serem trabalhadas e apontou como problema maior a disponibilidade de espaços escolares. Nesse sentido, salienta que todas as escolas da Rede Pública Estadual, da Rede Pública Municipal de Pelotas e o Colégio de Ensino Médio da UFPel estão cheias de estagiários.

Quando eu digo cheio é realmente cheio porque eles estão, alguns do primeiro estão lá, alguns do segundo, alguns do terceiro, do quarto semestre fazendo vivência escolar administrativa. Depois, tu tens do quarto, quinto até o oitavo ou décimo semestre fazendo estágio (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 12).

Na tentativa de suprir essa demanda, o Pró-Reitor de Graduação relata que a Diretora do DDE implantou políticas novas, como por exemplo, alunos das Licenciaturas participarem de cursinhos de formação pré-vestibular para alunos carentes. A UFPel tem hoje quatro cursos de formação pré-vestibular para alunos carentes que funcionam gratuitamente. Todos com alunos de Licenciatura orientados tanto na parte pedagógica como na específica da formação. “Nós temos muitos alunos nossos hoje dos cursos de graduação fazendo práticas ou fazendo

estágios curriculares dentro dos cursos de formação pré-vestibular” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 13).

Outra política foi a criação de aulas de reforço a alunos com problemas de aprendizado. O DDE criou com as Licenciaturas núcleos nos Departamentos para alunos de Licenciatura que tenham horários disponíveis para fazer, sob a supervisão de um determinado professor, prática de reforço escolar a alunos. Nas disciplinas de cálculo, por exemplo, têm alunos da Licenciatura em Matemática, orientados por um professor de Cálculo, dando aulas de reforço de cálculo para Matemática, Engenharia, Física, Química, etc. Segundo o Pró-Reitor de Graduação, a partir dessas políticas, eles estão diluindo muito bem a prática e o estágio. “Estamos tirando do eixo da escola porque só o eixo da escola não daria condições, então, dentro da própria universidade já tem varias vivências nesse sentido” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 13).

Na proposta de reformulação das Licenciaturas na UFPel, as 400 horas de estágio supervisionado, dispostas na Resolução CNE/CP 02/2002, acontecerão em cinco momentos, assim como demonstra o quadro 9, podendo cada Curso adaptar às suas características. A proposta é de que, nos cinco momentos, haverá uma docência compartilhada entre os professores da Faculdade de Educação, os professores das Licenciaturas e os professores das escolas, incluindo formação inicial e educação continuada.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	FOCO	OBJETIVOS	ÓRGÃOS DA ESCOLA ENVOLVIDOS
Estágio I (Quarto Semestre)	75 horas	Exploração da realidade escolar	- Conhecimento do meio profissional e emergência da identidade de professor; - Conhecimento da administração pedagógica de uma escola (Planos Político-Pedagógicos, Regimento da Escolar, etc.)	Direção da escola Coordenação Pedagógica da escola Professor-tutor Professor(es) da disciplina na Universidade
Estágio II (Quinto Semestre)	75 horas	Estágio de formação didático-pedagógica	- Iniciação ao ensino: a realidade da sala de aula, currículos escolares, planejamentos de atividades, recursos didáticos-metodológicos da escola; - Seminários didáticos pedagógicos, inclusive na escola	Professor-tutor Professor da disciplina na Universidade
Estágio III (Sexto Semestre)	75 horas	Estágio de formação para gestão de classe	- Planejamentos de atividades para determinada classe e turma; - Atividades de apoio ao professor-titular; - Exercícios de gestão de classe com participação do professor-titular	Professor-titular Professor da disciplina na Universidade

Estágio IV (Sétimo Semestre)	115 horas	Estágio de responsabilidade	- Encarregar-se, autônoma e responsabilmente, das atividades didático-pedagógicas de uma sala de aula	Professor-titular Professor da disciplina na Universidade
Estágio V (Oitavo Semestre)	60 horas	Seminário de síntese	- Atividades de reflexão crítica sobre as atividades realizadas - Aprofundamento teórico (leitura, seminários, etc.) - Elaboração de relatório do estágio e/ou artigo com reflexões sobre o processo	Professor da Universidade com participação dos professores-tutores

Quadro 9 - Organização do Estágio na UFPel

Fonte: Convênio que entre si celebram a UFPel, através de seus cursos de Licenciatura, e a Secretaria Estadual de Educação-RS / 5ª Coordenadoria de Educação⁵⁹.

Assim, nas palavras do Pró-Reitor de Graduação, a UFPel entendeu que as 400 horas de estágio supervisionado como:

[...] todas as atividades relacionadas do aluno na escola onde ele esteja, seja numa escola de ensino fundamental ou médio ou dentro da própria universidade nesses grupos específicos, é contada toda a atividade, desde o planejamento, a supervisão, tudo o que ele fizer é contado (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 13).

Mas, ressalta que:

Muita dúvida se tem até hoje e muitas coisas estão sendo discutidas. Nós devemos ter agora nos próximos 15 dias um Fórum com os Coordenadores de curso para discutir exatamente coisas que são problema como a questão da parte complementar [as 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais], como a questão do estágio, se ele obrigatoriamente tem que ser compartilhado ou não compartilhado, são coisas que ainda estão em dúvida nos colegiados (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p.10).

As 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais são denominadas na UFPel de atividades complementares. Segundo o Pró-Reitor de Graduação, essas atividades estão sendo regulamentadas agora. Na UFPel, as atividades complementares foram divididas em dois eixos: cem horas determinadas pelo seu Colegiado de Curso de acordo com as eleições feitas pelos seus pares e cem horas flexibilizadas para o aluno escolher o que ele quiser para sua formação curricular, dentro de um rol de 100 tópicos definidos pela Instituição. Dentro desses 100 tópicos, o aluno pode fazer, por exemplo, iniciação científica, monitoria, acompanhamento docente com o professor trabalhando em laboratório, em sala de aula ou em outras coisas que pode contar, etc.

⁵⁹ É importante salientar que o convênio ainda não foi firmado, podendo sofrer reformulações.

6.7 A UFPel e as Escolas de Educação Básica

A UFPel tem uma proximidade com as escolas de Educação Básica e é basicamente através da criação de convênios, com os cursos de Licenciatura, com a Secretaria Estadual de Educação – RS / 5ª Coordenadoria de Educação (SEC), visando a cooperação e integração na formação inicial e continuada de professores. É um convênio específico, que, segundo o Pró-Reitor de Graduação, este ano está sendo renovado para atender desde as escolas periféricas, com projetos específicos, até as escolas mais centrais. “O [primeiro] convênio foi estabelecido vai fazer uns quatro anos⁶⁰, e esse ano nós estamos renovando o convênio novamente” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 17).

O convênio trata especificamente do desenvolvimento dos estágios dos cursos de Licenciatura e da formação continuada de professores das escolas públicas municipais, estaduais e federais na região de abrangência, bem como ações educativas para as famílias dos alunos. Este convênio, que ainda pode sofrer reformulações⁶¹, tem por finalidades “a conjugação de esforços para o desenvolvimento de um programa de parceria, na construção de uma rede de formação inicial e continuada de professores de ensino infantil, fundamental e médio” (Convênio, p. 1) que se desenvolverá “mediante execução conjunta de tarefas, colaboração temporária de pessoal e uso de equipamentos ou prestação de serviços por equipes de professores, alunos e funcionários entre as partes envolvidas” (Ibid., p. 1).

Os convênios possibilitam uma interação, com responsabilidade, entre as universidades e as escolas de educação básica. Percebe-se que o convênio da UFPel constitui-se em via de mão dupla: tanto a Universidade quanto as escolas são “beneficiadas”⁶². E esta parece ser uma das grandes preocupações da instituição, não só ocupar os espaços escolares mas criar relações de “trocas”. Neste sentido, o convênio da UFPel especifica as responsabilidades do professor-tutor, do professor em formação, dos professores da UFPel, da Instituição UFPel, da SEC, bem como as responsabilidades das escolas participantes do programa.

⁶⁰ Levando em consideração a data da entrevista com o Pró-Reitor de Graduação (18 de agosto de 2005), o primeiro convênio foi firmado em 2001.

⁶¹ No dia 18 de Agosto de 2005.

⁶² Na sua fala, o Pró-Reitor de Graduação da UFPel não especifica os benefícios que os convênios proporcionam às escolas.

5. CASO 03 - FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO RIO GRANDE - FURG

5.1 Localização e Origem da FURG⁶³

A atual Fundação Universitária de Rio Grande, localizada em Rio Grande, na Região Sul do Rio Grande do Sul, surgiu da aglutinação de unidades menores de ensino superior⁶⁴, com a autorização do Presidente da República Arthur da Costa e Silva, através da assinatura do Decreto-Lei 774. Surgiu, assim, a 20 de agosto de 1969, no cenário cultural brasileiro, a Universidade do Rio Grande - URG. Ainda em 69, é aprovado, a 21 de outubro, através do Decreto Nº 65.462, o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande, como entidade mantenedora da FURG.

Em 1973 é modificada a estrutura da Universidade do Rio Grande, quando passam a existir cinco centros: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro de Ciências Humanas e Sociais⁶⁵, Centro de Letras e Artes e Centro de Ciências do Mar. Mas em 1977 desaparecem os Centros e surgem os Departamentos, ligados diretamente à Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa.

Com relação às Licenciaturas, o Catálogo 2003 da FURG relata: “Às Licenciaturas caberá um dos papéis mais importantes de ensino e conscientização da relevância da região costeira e, portanto, da necessidade de bem utilizá-la”.

Cursos de Formação de Professores oferecidos pela FURG: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Geografia; História; Letras - Português; Letras - Português / Espanhol; Letras - Português / Francês; Letras - Português / Inglês; Matemática; Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia - Educação Infantil; Química (Processo Seletivo Vestibular 2006).

5.2 Formação da Pró-Reitora de Graduação da FURG

A Pró-Reitora de Graduação da FURG, deste caso, na data em que a entrevista foi realizada, dia 23 de agosto de 2005, através do instrumento de entrevista semi-estruturada, trabalha na Instituição desde 1994. É Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação e atua no Curso de Pedagogia e

⁶³As informações aqui apresentadas foram retiradas dos sites: <http://www.furg.br> e (<http://www.furg.br/furg/catalogo2003/sumario9.html>).

⁶⁴ A Reforma Universitária preconizava a aglutinação de unidades menores em complexos estruturais maiores, organizados em funções de objetivos comuns (<http://www.furg.br/furg/catalogo2003/sumario9.html>).

⁶⁵ Esta estrutura obedecia aos preceitos da Lei Nº. 5540 da Reforma Universitária.

nas demais Licenciaturas. No exercício da função de Pró-Reitora de Graduação atua há aproximadamente 7 meses. Período previsto para o mandato: janeiro de 2005 a janeiro 2009.

5.3 Pró-Reitoria de Graduação da FURG

A Pró-Reitora de Graduação da FURG relata que a função da Pró-Reitoria de Graduação de sua instituição é imensa, porque tem como responsabilidade, por exemplo, *a vida escolar do aluno, a organização e o acompanhamento dos cursos de graduação, das propostas curriculares, dos PPPs, de propor e encaminhar mudanças, da criação de novos cursos*⁶⁶, coordenar todo o processo de contratação de professores atuando junto aos departamentos, análise dos concursos públicos para professores efetivos, análise da distribuição da locação das vagas, coordenar todo o processo seletivo do Vestibular.

A nossa universidade ela não tem faculdades e nem institutos ela é organizada por departamentos então a gente tem vários departamentos. O Departamento, por exemplo, de Educação e Ciências do Comportamento onde estão lotados todos os professores destas áreas - Filosofia, Sociologia, Didática, Psicologia, Educação Física – (...). Existe os Departamentos e as Coordenações de Cursos então cada curso tem uma coordenação que a gente chama uma CONCUR específica que tem um coordenador. É também função da PROGRAD esse intercambio feito com as coordenações de curso fazendo o acompanhamento de como que está o desenvolvimento dos cursos em termos de procura, de oferta de vagas, porque na verdade a PROGRAD é responsável por tudo o que envolve a graduação na universidade (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 1-2).

A atual Pró-Reitora de Graduação também assume como função da Pró-Reitoria de Graduação, a participação nos encontros do FORGRAD por considerar um Fórum muito atuante e fundamental para discussões relacionadas à graduação. Ao ser questionada se ela já havia participado de algum encontro, afirma que sim e complementa:

Já participei, porque o FORGRAD é muito atuante e ele é fundamental nas discussões relacionadas à graduação. A gente [FORGRAD] tem discutido, por exemplo, os estágios, propostas e princípios de estágios, nós temos discutido também a Reforma Universitária no sentido amplo e também direcionado à graduação. O FORGRAD é um espaço riquíssimo onde nós discutimos propostas vindas do governo, discutimos as nossas necessidades, discutimos as dificuldades que as universidades encontram no processo de desenvolvimento dos cursos de graduação, então é um

⁶⁶ “Os pedidos de criação são encaminhados à PROGRAD e aqui então a gente analisa os projetos pedagógicos do curso, encaminhamos as nossas decisões ao Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão que é o órgão que aprova os novos cursos” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 1).

espaço que é fundamental inclusive para a partir dele propor políticas públicas de graduação (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 2).

Assim, observa-se que a Pró-Reitora de Graduação não assume somente funções cartoriais, administrativas e de gerência.

A minha função não é só a de intermediar todos os processos que chegam à PROGRAD (...) o meu papel é intermediar a relação dessas duas Superintendências, intermediar a relação dessas Superintendências com os departamentos e com os coordenadores. No caso do meu papel específico, além disso, é acolher as propostas, analisar essas propostas junto com as pessoas envolvidas, deliberar o que é necessário eu diria assim, tem muito daquela idéia de uma pessoa que acolhe propostas, que acolhe sugestões e que também propõe e que partilha e divide suas idéias (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 2).

A Pró-Reitora de Graduação, ao ser questionada se ela se considera uma gestora, diz ser este o seu papel e ressalta sua concepção de gestão.

O que é que eu entendo como esse meu papel de gestora? É alguém que atua de uma forma muito parceira e muito acolhedora das outras unidades e das outras pessoas envolvidas, então o meu entendimento de gestão ele está muito no sentido democrático de responsabilidade mas muito de uma posição de diálogo e abertura para a participação de todos. Se eu considerar o gestor aquele que delibera, que diz, que faz, que propõe, um indivíduo que tem todo esse poder eu já não me coloco nesse sentido. Eu me coloco no papel de um gestor que tem como princípio a colaboração, a participação e o diálogo então é nesse sentido para mim que está incluída a concepção de gestão e dentro da Pró-Reitoria de Graduação esta gestão está explicada muito nos princípios pedagógicos, então eu não posso me considerar uma gestora dos cursos de graduação sem pensar também na questão pedagógica ainda que seja uma questão burocrática eu trato ela como uma questão muito pedagógica porque eu estou discutindo a vida escolar dos alunos, a vida acadêmica desses alunos (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 2-3).

Ao expor sua concepção de gestão, a Pró-Reitora de Graduação deixa explícito que na função exerce uma gestão democrática e mostra, mais uma vez, preocupação com os princípios pedagógicos.

5.4 Formação de Professores na FURG

A FURG, segundo a Pró-Reitora de Graduação, atribui toda a importância para a formação de professores na Instituição. Ela também relata que a universidade tem um papel fundamental, porque os cursos de formação inicial oportunizam conhecimentos que são básicos e que legitimam a identidade docente; “sem ela [formação inicial] o professor teria conhecimento que até daria condições de exercer

a docência, mas não conhecimentos refletidos e repensados” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 4).

Embora, considere a importância da formação continuada de professores, ela coloca a atenção em especial à inicial. Mas, se a Universidade não trabalhar com a formação de professores entendendo que ela precisa estar fazendo a articulação entre teoria e prática, que ela precisa considerar os saberes, construídos no dia-a-dia da escola, que precisa considerar as concepções que os alunos trazem para a sala de aula, não está possibilitando um processo de formação reflexiva, consciente e comprometida.

Independente do cargo que ocupo essa é minha formação. A minha formação é de formação de professores e esse é meu papel também enquanto professora na Universidade. Então, eu sempre tive muita preocupação com a formação dos educadores. Nesse momento, como Pró-Reitora de Graduação, eu tenho uma atenção especial aos cursos de Licenciaturas, porque se nós fizermos uma análise no contexto brasileiro a gente vem notando a necessidade de melhoria na formação de professores e não só na formação inicial mas na formação continuada dos educadores que também é papel da universidade. Como Pró-Reitora, eu tenho sempre a preocupação em abrir espaços para discussão, buscar saber dos coordenadores dos cursos as dificuldades que eles estão encontrando, a relação com as escolas, a relação com a Secretaria da Educação, então esse é um papel que eu entendo é que um Pró-Reitor de Graduação nunca pode esquecer que é o da formação dos educadores (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 4).

Estas falas revelam a responsabilidade e os cuidados da atual gestão da Pró-Reitoria de Graduação, com relação à formação de professores na FURG. Também revelam a preocupação de formar o professor pesquisador, reflexivo e comprometido.

Quem é que a gente quer formar? A gente quer formar o professor que é pesquisador, que é crítico, que é um sujeito atuante na sua instituição, então não é só quem ensina mas é quem aprende, quem se posiciona, quem faz pesquisa. A gente quer formar um professor pesquisador, não quer formar um professor naquela concepção de que é o sujeito só que vai lá com seu saber para ensinar e sim o professor pesquisador que ensina e aprende ao mesmo tempo e reformula a sua prática através da pesquisa (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 14).

Ao investigar se este perfil de profissional para os egressos dos cursos de formação de professores, destacado pela Pró-Reitora, está previsto no Projeto Político Pedagógico da Instituição, observou-se que ele não está especificado. O PPP da Instituição apresenta apenas um perfil para todos os egressos dos diferentes cursos e atividades da FURG.

O processo educativo nos diferentes cursos e atividades da FURG pretende que, ao completar sua formação, o egresso apresente:

- a) sólida formação artística, técnica e científica;
- b) compromisso com a ética, estética e princípios democráticos;
- c) formação humanística;
- d) responsabilidade social e ambiental e cidadania;
- e) espírito investigativo e crítico;
- f) capacidade de aprendizagem autônoma e continuada;
- g) disposição para trabalhar coletivamente (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA FURG, 2004, p. 16).

Provavelmente, o perfil específico para os egressos dos cursos de formação de professores, apontado pela Pró-Reitora de Graduação, esteja presente em outros documentos, que não se teve acesso. Assim, salienta-se a importância do perfil dos egressos da FURG apontado no seu PPP. Porém, constata-se que a Instituição não diferencia o perfil dos egressos dos cursos de formação de professores, dos egressos dos cursos de bacharelados e dos demais cursos⁶⁷, limitando-se a um único perfil.

Quanto à questão dos investimentos na formação de professores, sabe-se que os cursos de Licenciaturas não têm ainda a merecida atenção, como já foi demonstrado, não só no contexto dos governantes mas também de grande parte da comunidade em geral. Segundo a Pró-Reitora de Graduação, a Licenciatura está ainda muito “limitada” porque ela necessita de um “órgão” que invista na formação de professores.

Se nós olharmos hoje as pesquisas no Bacharelado que tem a possibilidade de fazer outros tipos de pesquisa que vai na demanda do mercado, que chama a atenção de investidores tem a possibilidade de crescimento (...). Ainda, as Licenciaturas, a formação de professores, ela é pouco vista como um campo de investimento também para a pesquisa, se olha a Licenciatura apenas como um espaço de ensino para formar professores, mas ela é espaço de Ensino, Pesquisa e Extensão porque o professor tem que ter essa concepção de que ele é professor mas também é pesquisador de sua prática. Então, seria fundamental que se construísse políticas públicas mais comprometidas com a formação de professores e com maior investimentos na área, dentro do espaço universitário, dentro da academia. Não nessa pretensão que se tem, e que já se teve em outros governos, que é a retirada das Licenciaturas das universidades e levá-las para Institutos e Cursos Superiores de Educação entendendo que não precisa investimento de pesquisa no campo das Licenciaturas (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 5).

As falas acima confirmam a falta de uma política de investimento na formação de professores, o que retrata, ainda mais, a falta de reconhecimento da importância desta formação para a sociedade por parte dos governantes.

⁶⁷ Os demais cursos são cursos que não são nem Bacharelados nem Cursos de Formação de Professores.

5.5 Política para a Formação de Professores na FURG

A Pró-Reitora de Graduação relata, como política para a formação de professores, que a sua Pró-Reitoria, nessa administração, vem se desenvolvendo para uma discussão de rever e analisar os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e as reformas que já foram realizadas no ano passado (2004), atendendo as DCNFPEB.

Relata, também, como política para os cursos de formação de professores, a idéia de cada vez mais colocar no centro das discussões das Licenciaturas o entendimento de que este é um espaço de ensino e um espaço de pesquisa; revendo essa formação no sentido de entender que ela se faz na universidade, mas que ela se faz também fora dos espaços da universidade.

Eu poderia te dizer que a gente está construindo uma proposta para os cursos, a gente está construindo uma política, uma idéia para os nossos cursos de graduação e que não é muito fácil, é um processo lento porque a gente tem que rever propostas, que rever toda uma discussão de concepção dos professores, de conceitos, não só dos professores mas também da comunidade em geral. É assim, temos idéia, mas não temos ainda idéias fechadas, mas sim idéias para discutir nos nossos cursos de Licenciatura (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 6).

A Pró-Reitoria de Graduação da FURG conta com o auxílio do NÚCLEO PANGEA⁶⁸ para discutir a formação de professores. Esse grupo traz para discussão problemas encontrados, no dia-a-dia, nos cursos, a partir dos professores e a partir dos alunos, analisa e discute as Diretrizes Curriculares e propõe debates. A idéia desse grupo, segundo a Pró-Reitora de Graduação, é manter discussões permanentes sobre os cursos de formação de professores sempre ouvindo professores, alunos e comunidade. Os encontros são a cada 15 dias, geralmente nas quartas-feiras.

Nós temos um grupo de coordenadores de Licenciaturas que formam o que a gente chama de PANGEA, que é um grupo que estuda as questões pedagógicas as questões das Licenciaturas então esse grupo auxilia muito nos encaminhamentos das reformas curriculares e tudo mais. É um grupo que se reúne junto com a Superintendência Pedagógica para discutir questões só das Licenciaturas (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 3).

⁶⁸ O NÚCLEO PANGEA, termo oriundo da Geologia, nasceu na FURG no dia 16 de outubro de 2002, concebendo-se que as Licenciaturas não poderiam permanecer isoladas uma das outras, buscando-se construir um “continente” capaz de congregar interesses, projetos, linguagens e metodologias, com o objetivo de fazer avançar a qualificação dos respectivos cursos de Formação de Professores (DOMINGUES, p. 4, http://www.furg.br/prograd/supap/projeto_pangea.html).

(...) motivados pela crença de que a fragmentação em áreas do saber em que se estrutura a Fundação Universidade Federal do Rio Grande, a exemplo das demais universidades brasileiras e do mundo, é, na realidade, um obstáculo ao enfrentamento do enorme desafio colocado pelos avanços técnicos e pela complexificação da realidade à formação dos futuros profissionais em educação, os professores dos cursos de Formação de Professores (...) decidiram criar um grupo de trabalho interdisciplinar [NÚCLEO PANGEA], a fim de forjarem um projeto político-pedagógico integrado (DOMINGUES, s/d, p.4).

Assim, a Pró-Reitoria de Graduação da FURG, além de incentivar, no sentido de buscar para a discussão, de dar apoio para as propostas que são desenvolvidas, sempre que ela percebe que as discussões estão se esgotando, ou que, por diversas razões, os professores estão ficando pouco estimulados enfraquecendo esse movimento, chama-os e retoma as discussões.

Esse é um papel fundamental que eu tenho exercido é chamá-los e apoiar, apoiar as propostas que eles trazem para serem desenvolvidas não só na questão, por exemplo, de favorecer a vinda de palestrantes mas no reconhecimento do papel desse grupo e da importância dessa discussão (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 7).

O NÚCLEO PANGEA é formado pelos Coordenadores dos cursos de formação de professores. Segundo a Pró-Reitora de Graduação, a participação dos coordenadores tem sido maciça, mas quanto à participação dos demais professores relata que:

A gente também abre nestes encontros a possibilidade de professores interessados nessas questões, quer dizer, não é uma reunião fechada é uma reunião também aberta à discussão, mas não se tem muito a participação dos professores, ficando mais no âmbito dos coordenadores mesmo (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 7).

Esta fala revela a pouca participação dos próprios docentes formadores de professores nos estudos e discussões coletivas. Quanto à participação dos alunos nos encontros do NÚCLEO PANGEA, a Pró-Reitora de Graduação, relata que é aberto mas que eles não participam. Ao ser questionada, quanto à divulgação das reuniões aos alunos, reconhece que, neste ponto, o NÚCLEO deixa a desejar.

(...), eu acredito que neste caso a gente até falha porque a gente não tem feito muita divulgação para chamar os alunos para participar. Eu acho que nós falhamos e que estamos falhando porque está aberto mas também a gente não faz muita divulgação, eu acho que esse momento que você oportuniza aqui serve até para chamar minha atenção para isso, para buscar e dar como sugestão para os Coordenadores para que eles chamem os alunos, o que seria uma contribuição muito boa (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 8).

Acredita-se que a participação dos alunos nas discussões que envolvem os cursos de formação de professores é importante porque ele é o sujeito que “sofre” a ação no processo, portanto, tem muito a contribuir. O olhar do aluno é diferente do olhar do professor formador, que é diferente do olhar de um Coordenador de curso e que é diferente do olhar de um Pró-Reitor de Graduação.

A Pró-Reitora caracteriza como fundamental os encontros do NÚCLEO PANGEA, porque eles oportunizam uma análise crítica das políticas públicas e uma análise crítica do que eles vêm desenvolvendo, ainda que nem sempre se consiga, realmente, fazer a mudança.

Eu gostaria que nós tivéssemos um pouco mais de tempo para esses encontros um pouco mais de engajamento para esses encontros, porque os coordenadores de curso são pessoas que estão vivenciando o curso de formação de professores e são os sujeitos que têm contato com os alunos, professores e comunidade, tudo passa pela coordenação dos cursos então é um espaço fundamental (...) É bom que eles continuem existindo e com cada vez mais força PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 6-7).

Quanto à interação entre os diferentes cursos de formação de professores na FURG, a Pró-Reitora de Graduação explica que se dá, praticamente, através do grupo PANGEA, no momento que os Coordenadores discutem questões a fim, que são questões da própria Formação de Professores. Diretamente com os alunos, relata que só acontece quando realizam algum seminário ou encontro que seja para discutir a Formação de Professores e alguma relação nos estágios e nas orientações dos estágios, por exemplo, o professor que orienta o estágio de Licenciatura em Biologia pode ser o mesmo que orienta a Licenciatura em Física. Mas, conclui dizendo:

(...) não existe muita interação não, acho que isso ainda é um limite da universidade, o de trabalhar de uma forma mais interativa, um pouco mais aberta a Formação de Professores entre as diferentes áreas. A universidade ainda é uma instituição, assim como a escola, todo o nosso sistema educacional está muito fechado nas suas áreas então não há uma interação muito grande (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 8).

Segundo os participantes do NÚCLEO PANGEA, o grupo “é um espaço acadêmico, não burocrático, de discussão e debate sobre os nossos cursos de Licenciatura e a Formação de Professores” (GRUPO PANGEA, 2005, p. 1).

5.6 A FURG frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, a FURG mobilizou-se e promoveu estudos coletivos nas mais diversas áreas. Primeiro, a discussão foi levada para os Coordenadores dos cursos de formação de professores, o NÚCLEO PANGEA. A partir destas discussões, toda a proposta de reformulação, de carga horária, de estágio supervisionado, de prática como componente curricular foi levada para discussão dentro das Comissões. Cada curso, segundo a Pró-Reitora de Graduação, tem uma Comissão com representante das diversas áreas. A Comissão do Curso de Pedagogia tem a participação, por exemplo, do Coordenador do curso, um representante do Departamento da Educação, um representante da área de Letras, da área de Matemática. Depois, “algumas Comissões, eu não vou afirmar que todas, levaram essa discussão para os professores que atuam nesses cursos e nos Departamentos” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 10).

A partir disso, “alguns cursos fizeram uma reformulação geral no seu projeto outros fizeram adaptações, para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 10). A FURG teve um caminho comum para as discussões, mas depois cada curso fez sua opção curricular. As propostas curriculares dos cursos não foram pensadas somente à luz das DCNFPEB, mas foram pensadas a partir das necessidades da Instituição. “Na verdade, se aproveitou o momento da reforma para construir uma proposta curricular já modificando aquilo que a universidade e os próprios professores já tinham como proposta de mudança” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 11-12).

A Pró-Reitora de Graduação demonstra preocupações de como se efetivará na prática essas reformulações, bem como demonstra clareza na necessidade de um estudo permanente de como estão acontecendo essas reformulações na prática ,para que se possa analisar aquilo que realmente está sendo feito do que está no papel. Algumas dificuldades já são visíveis na FURG, segundo a Pró-Reitora de Graduação.

A gente sabe que está sendo muito difícil de levar adiante todas as reformulações por dificuldades de professores, de disponibilidade de corpo docente para dar conta, por exemplo, da carga horária toda que tem a parte pedagógica nos cursos de Licenciatura, pois houve um aumento significativo e isso bate na hora que a gente precisa do professor da área, então são estudos que ainda estão sendo feitos e precisam continuar até que a gente possa realmente fechar numa proposta, se não for a ideal, aquela que é possível, mas com qualidade (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 10).

Segundo a Pró-Reitora de Graduação, houve uma reação dos professores no sentido de terem que dar conta de uma carga horária com o limite que a Universidade tem de recursos humanos.

A partir das Diretrizes Curriculares, com aumento da carga horária de Prática e de Estágio a gente consegue atender essa demanda, essa necessidade do aluno [maior contanto com a escola] porém, não se consegue atender ainda de forma qualificada em razão do número de professores disponíveis. Então, a reação dos professores foi grande e dos coordenadores dos cursos de ter que atender essa carga horária de prática e de estágio, principalmente, dentro de um período “X” do curso e com o quadro docente que as Universidades Públicas de maneira geral estão vivendo hoje. Eu acho que a questão maior está na disponibilidade de professores (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 10-11).

A falta de professores, segundo a Pró-Reitora de Graduação, é uma realidade na FURG, que se agravou, ainda mais, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. A escassez de recursos humanos é uma questão muito séria, porque sobrecarrega os existentes pondo em dúvida a qualidade de seu trabalho. Isso, leva a concluir que há uma grande contradição nas políticas públicas, porque as normativas legais, por exemplo, elas fazem várias exigências mas ao mesmo tempo não fornecem condições para isso.

Assim, investiga-se como que na FURG as Diretrizes Curriculares Nacionais foram entendidas.

Se a gente analisar pelo lado do aluno nós temos mais aspectos positivos para avaliar do que negativos porque a reformulação vem atender a uma demanda que é a prática, que é o exercício da docência em sala de aula, então ela oportuniza esse tempo maior do aluno dentro da escola, geralmente os cursos tinham no final um período de estágio com um uma carga horária mínima então sempre havia uma reclamação muito grande que o contato com a escola era muito pouco (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 10).

Em termos gerais, a aceitação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, segundo a Pró-Reitora de Graduação, não foi muito positiva. Assim, ela explica:

A avaliação de que os cursos de Licenciatura precisavam de uma reforma, por um lado, como veio em forma de uma Lei e que segundo a avaliação não teve assim uma discussão maior com os Fóruns, não teve uma relação mais democrática com os órgãos, com Fóruns, com Coordenadores, com pesquisadores e estudiosos da área, então teve sempre essa avaliação muito dúbia. Os cursos de Licenciatura precisam de reforma, por outro lado isso não atende muitas das propostas que vinham sendo feitas, então como sempre quando algo se transforma em lei a gente faz essa avaliação: como é que isso acabou sendo lei, quais foram os caminhos que percorreram. Já que existem vários Fóruns que discutem as Licenciaturas e que já estavam construindo um documento, que já tinham idéia de como é que poderia ser essa reforma aí de repente os caminhos não atenderam exatamente ao que os Fóruns vinham sugerindo, a aceitação não foi muito boa nesse sentido (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 11-12).

As falas da Pró-Reitora de Graduação revelam um grande envolvimento da Instituição com a formação de professores e, principalmente, demonstram uma análise crítica com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. E também expõe sua insatisfação com a questão de não ter sido discutida a lei nas bases. Neste sentido, trazemos as palavras de Veiga (2002):

O documento desconsidera tanto as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior como proposta de diretrizes sistematizadas pelas comissões de especialistas de cada campo científico, que sintetizam os relevantes resultados de pesquisa, reflexões e debates acumulados ao longo dos últimos anos pelos profissionais de educação. Se se pretende avançar na formação de professores, a fim de atender às exigências da sociedade brasileira, não se pode simplesmente relegar a segundo plano toda a produção teórico-metodológica produzida pelos professores-pesquisadores em importantes espaços das entidades acadêmicas da educação, das associações científicas das diferentes áreas, das entidades sindicais e representações estudantis (VEIGA, 2002, p. 80-81).

O estudo e a análise das políticas públicas por parte dos envolvidos é extremamente importante para seu desenvolvimento e sua autonomia. Portanto, destaca-se a postura da Pró-Reitora de Graduação da FURG frente a estas políticas.

5.6.1 - Prática como Componente Curricular

A carga horária de todos os cursos de formação de professores da FURG, segundo a Pró-Reitora de Graduação, está toda no mesmo padrão, atendendo as 400 horas de Prática como Componente Curricular, as 400 horas de Estágio Supervisionado e as 200 horas de outras Atividades exigidas pela Resolução

02/2002. Apesar da FURG ter tentado manter um princípio balizador, “não se padronizaram as reformulações” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 12). Os cursos organizaram as 400 horas de Prática como Componente Curricular, a partir do que entendiam melhor. Por exemplo,

(...) alguns cursos incluíram as práticas de 400 horas de componente curricular em determinadas disciplinas, alguns só nas disciplinas pedagógicas. Em outros, aí depende muito da concepção do curso e das pessoas envolvidas e do olhar pedagógico essas 400 horas estão em todas elas [disciplinas], então as 400 horas de prática estão distribuídas tanto nas disciplinas de conteúdo específico como de conteúdo pedagógico, mas não são em todos os cursos (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 12).

A Pró-Reitora de Graduação complementa dizendo que as reformas foram feitas, mas que ainda estão sendo analisadas e vivenciadas para, se necessário, reformula-las. “Trabalhamos nessa tentativa de ir desenvolvendo e estudando e reestruturando (...)” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 12).

A prática, no processo de formação dos licenciados, é um componente curricular vivenciado ao longo do curso, relacionado com as demais atividades e deve ser articulada aos pressupostos do Projeto Político Pedagógico do curso. É um processo gradual e progressivo com a realidade, em diferentes espaços educativos que aproxima o aluno da sua realidade progressiva.

O depoimento da Pró-Reitora de Graduação demonstra a fragilidade das políticas públicas, uma vez que se mostram polissêmicas, indicando múltiplas possibilidades de trabalho nos cursos de Licenciatura existentes. Esta polissemia pode fazer com que essas 400 horas de prática, como componente curricular, sejam executadas simplesmente para cumprir uma grade curricular exigida por lei.

5.6.2 - Estágio Curricular Supervisionado

As 400 horas de Estágio Supervisionado, bem como a Prática como Componente Curricular e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, foram discutidas no NÚCLEO PANGAEA e nas Comissões de Cursos, mas normatizadas dentro de cada Comissão de Curso. A Pró-Reitora de Graduação define que o Estágio Supervisionado “é aquele momento em que o aluno está exercendo um papel não só de docente, mas de pesquisador e observador dentro da escola e na

sala de aula” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO, p. 13). Após, ela relata o que faz parte dessas 400 horas:

Dentro dessas 400 horas de estágio curricular nós temos algumas ações que é a ação da docência no momento que o aluno assume a regência, mas nós também temos nesse espaço o processo de observação do papel dele enquanto pesquisador, observando a sala de aula e a escola para a partir disso coletar os dados para organizar a sua prática de docência (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 13).

O estágio supervisionado, segundo a Pró-Reitora de Graduação, é considerado, dentro da sua Instituição, uma questão um pouco menos ambígua em relação à prática como componente curricular.

Nós temos um pouco mais claro ainda que seja dentro de uma concepção talvez não tão inovadora, mas a gente entende melhor, os professores entendem melhor, a academia entende melhor o que é o Estágio Supervisionado do que a prática como Componente Curricular (...) (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 13).

O estágio constitui-se em um momento em que o estagiário assume um maior posicionamento e maior visão de professor e não mais de aluno. É um lugar indispensável de preparação para a futura profissão. É uma experiência de relações com os professores, alunos e funcionários das escolas e a comunidade em geral.

5.6.3 - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

Não diferente da Prática como Componente Curricular e do Estágio Supervisionado, as 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais também foram discutidas no NÚCLEO PANGAEA e nas Comissões de Cursos.

Cada comissão de curso se reuniu e procurou estabelecer o que é que pode ser entendido por atividade acadêmico-científico-cultural, por exemplo, podemos considerar a participação em seminários, podemos considerar a participação em teatro. Podemos considerar como atividade acadêmico-científico-cultural, por exemplo, os alunos que são representantes discentes nos departamentos, representante discente nas comissões; essas decisões estão sendo feitas embora discutidas no grupo estão sendo deliberadas dentro das Comissões de Curso (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 13).

Segundo a Pró-Reitora de Graduação, as Comissões de Curso analisando a proposta pedagógica do seu curso estão normatizando o que vai ser considerado e o que não vai ser considerado como Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e, a partir disso, estão divulgando e conversando com os alunos.

Isso está sendo feito agora porque os cursos que estão funcionando a partir da reforma começaram no início do ano passado, então a gente está no segundo ano e a partir do início deste ano que essas atividades foram sendo normatizadas dentro das Comissões de Curso até porque os alunos já estão procurando saber o que é que eles podem considerar uma Atividade Acadêmico-Científico-Cultural, que pode ser uma atividade oferecida pela comissão de curso, pode ser uma atividade oferecida por outra comissão de curso então isso tudo está sendo normatizado (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 14).

A partir dos relatos da Pró-Reitora de Graduação, percebe-se que os Licenciandos da FURG estão interessados em conhecer o que fará parte das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, bem como, percebe-se o empenho das Comissões de Curso em divulgar e conversar com os alunos a este respeito.

5.7 A FURG e as Escolas de Educação Básica

A relação da FURG com as escolas de Educação Básica “sempre foi muito intensa, tanto a universidade procura muito a comunidade e as escolas de Educação Básica, como as escolas procuram a universidade” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 15). A Pró-Reitora de Graduação relata que tem sido uma relação tranqüila, muito ativa e com muitas parcerias. A FURG tem vários projetos e convênios sendo desenvolvidos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Coordenadoria Regional.

A relação de parceria da FURG, junto à comunidade e às escolas de Educação Básica, vem sendo desenvolvida, já há algum tempo, antes mesmo da aprovação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002. Assim, comenta a Pró-Reitora de Graduação: “as Diretrizes só vieram reformular um pouco a nossa ação” (p. 15) devido às novas exigências, por exemplo, de maior permanência dos alunos dentro das escolas.

O contato das instituições de Ensino Superior com as escolas de Educação Básica e com a comunidade, a partir das Licenciaturas, aumentou significativamente, com a aprovação das DCNFPEB. Neste sentido, a FURG tomou algumas medidas.

Nós já conversamos com a Secretaria da Educação e com os Diretores das escolas como uma forma de conscientizá-los de que a gente a partir da reforma vai ter uma ação maior dentro das escolas, aumenta o número de carga horária nos próprios estágios e isso, lógico, requer uma outra reestruturação das próprias escolas porque eram 16 horas e agora passam a ser 200 horas, 300 horas de estágio como docência, fora todas as outras

práticas desenvolvidas (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 15).

Mas, a preocupação da FURG não é quanto à relação e à interação com as escolas de Educação Básica. O que preocupa os envolvidos com a formação de professores na FURG é se as escolas vão conseguir suprir a demanda de alunos em formação.

Isso é uma preocupação nossa. A gente esse ano já está iniciando as práticas e a gente já está pensando de que forma nós podemos resolver essa situação porque nós acreditamos que vai chegar um momento que vai saturar os espaços das escolas - não é tão tranquilo essa carga horária dentro das escolas - isso é uma preocupação que a gente tem (...) (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 15-16).

Sendo assim, a Pró-Reitora de Graduação relata que a FURG já vem desenvolvendo algumas experiências como possibilidade de parte dessa carga horária também ser desenvolvida em forma de projetos com os alunos em outros espaços. A FURG, por exemplo, através de projetos, está oferecendo um curso para os alunos do ensino fundamental e médio como preparação para o vestibular, no qual os alunos das Licenciaturas trabalham na sua respectiva formação com orientação conceitual e pedagógica dos seus docentes. Segundo a Pró-Reitora de Graduação, os alunos desenvolvem Práticas de Ensino e Estágio nesses projetos, mas “sempre respeitando uma carga horária dentro da escola” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 16).

Na FURG, embora afirme que suas Licenciaturas não possuam uma proposta curricular única, assumindo, portanto, as dificuldades históricas-estruturais de seus Cursos, percebe-se que são muito os indícios de que a instituição se encontra mobilizada frente à formulação de uma política global interna de formação de professores.

6. CASO 04 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM⁶⁹

6.1 Localização e Origem da UFSM⁷⁰

A Universidade Federal de Santa Maria, localizada em Santa Maria, na Região Centro-Oeste do Rio Grande do Sul, foi criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade de Santa Maria, instalada solenemente em 18 de março de 1961.

A atual estrutura, determinada pelo Estatuto da Universidade, aprovado pela Portaria Ministerial n° 801, de 27 de abril de 2001, e publicado no Diário Oficial da União, em 30 de abril do mesmo ano, estabelece a constituição de oito Unidades Universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Tecnologia, Centro de Artes e Letras e Centro de Educação Física e Desportos.

A UFSM possui, hoje, em pleno desenvolvimento, cursos, programas e projetos nas mais diversas áreas do conhecimento humano. A Instituição mantém 56 Cursos de Graduação e 48 Cursos de Pós-Graduação Permanentes, sendo 24 de Mestrado, 11 de Doutorado e 13 de Especialização. Além desses, realiza Cursos de Especialização, de Atualização, de Aperfeiçoamento e de Extensão em caráter eventual, atendendo diversificadas e urgentes solicitações de demanda regional. Oferece, ainda, Ensino Médio e Tecnológico.

A UFSM tem a seguinte constituição: Administração Superior; oito Unidades Universitárias (Centro de Ciências Naturais e Exatas; Centro de Ciências Rurais; Centro de Ciências da Saúde; Centro de Educação; Centro de Ciências Sociais e Humanas; Centro de Tecnologia; Centro de Artes e Letras; e Centro de Educação Física e Desportos); três Unidades de Ensino Médio e Tecnológico (Colégio Técnico Industrial de Santa Maria; Colégio Agrícola de Santa Maria e Colégio Agrícola de Frederico Westphalen).

⁶⁹ É importante mencionar a dificuldade de analisar um caso quando se está dentro dele, como é o caso da UFSM. Tenho vínculo com esta Instituição desde minha graduação, portanto, deixo aqui exposto que a análise do Caso 04 – UFSM conta com a minha experiência na Instituição. Os demais casos foram analisados de fora para dentro.

⁷⁰ As informações aqui apresentadas foram retiradas do portal: <http://www.ufsm.br> e

Cursos de Formação de Professores oferecidos pela UFSM: Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica; Ciências Biológicas; Educação Especial; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras – Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola; Letras – Inglês e Literaturas da Língua Inglesa; Letras – Português e Literaturas da Língua Portuguesa; Matemática; Música; Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia – Educação Infantil; Química (VESTIBULAR UFSM – 2006, MANUAL DO CANDIDATO, RELAÇÃO DE CURSOS, p. 15).

6.2 Formação do Pró-Reitor de Graduação da UFSM

O Pró-Reitor de Graduação da UFSM, deste caso, na época em que a entrevista foi realizada, no dia 2 de maio de 2005, através do instrumento de entrevista semi-estruturada, é Graduado e Mestre em Farmácia. No exercício da função de Pró-Reitor de Graduação atua há aproximadamente 11 anos⁷¹.

6.3 Interação entre os cursos de formação de professores na UFSM

Ao ser questionada se há interação entre os diferentes cursos de formação de professores da UFSM e, se tem, de que forma acontece, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta diz que sim e explica que a interação se dá através dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e do Programa de Ensino Tutorial - PET.

Salienta que quase todos os cursos de formação de professores estão com o Projeto Político Pedagógico novo e que os últimos três cursos que faltam estão agora finalizando-o, no sentido de justificar que a interação se dá, porque, já dentro do Projeto Político Pedagógico dos cursos, consta como estratégia de ensino a interdisciplinaridade.

⁷¹ É importante informar que não foi possível fazer a entrevista com o Pró-Reitor de Graduação da UFSM, pois no dia agendado, o mesmo, após ter acesso e ter lido o roteiro da entrevista semi-estruturada, falou que não seria a pessoa mais indicada para responder a tais perguntas. Encaminhou, então, para outra pessoa que, segundo ele (Pró-Reitor de Graduação), teria mais condições do que ele para responder à entrevista, e concluiu dizendo que assinaria por tudo o que ela falasse. Mesmo recebendo a explicação de que a pesquisa objetivava realizar a entrevista com todos os Pró-Reitores de Graduação da IFES, recusou-SE a conceder a entrevista. Esta atitude, deixa margem para diferentes interpretações. Diante disso, a coleta dos dados deu-se com a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, graduada em Direito e Filosofia, e Especialista em Legislação Latino-Americana e Fundamentos da Educação, no dia 2 de maio de 2005. Trabalha no cargo há aproximadamente um ano, e, na Instituição, há 14 anos.

Interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade depende do grau que cada curso tem capacidade de fazer, são necessários, às vezes, professores e alunos de outros cursos o que acaba havendo uma interferência uma interação dos cursos entre si (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 2).

Quanto ao Programa de Ensino Tutorial, justifica que tem a função de integrar porque ele admite até um terço da formação dos grupos de cada curso, com alunos de outros cursos.

A gente percebe que, por exemplo, o PET de Biologia tem física junto, ele tem aula de física junto, tem aluno da Educação junto. Então, essa interação se dá pela própria definição das estratégias no Projeto Político Pedagógico dos cursos, da própria natureza da formação que se busca através do Projeto Político Pedagógico que está se implementando agora (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 2).

Com certeza, pode haver interação entre os diferentes cursos de formação de professores nos itens acima apontados, pela Pró-Reitora de Graduação Adjunta, mas não dá para considerar que estes tenham como objetivo central fazer a interação entre os cursos. Por exemplo, o PET admite até um terço de alunos de outros cursos, mas será que eles, na prática, abarcam esses alunos? Permitir a existência é diferente de existir. Também porque a “Interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade” não são sinônimos de interação entre diferentes cursos.

Neste mesmo sentido, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta salienta que, na UFSM, como uma ação da Pró-Reitoria de Graduação, os cursos de Licenciatura têm um programa que é sustentado e custeado pela própria Instituição que é chamado de PROLICEN (Programa de Licenciaturas).

O PROLICEN (...) se constitui em projetos de pesquisa e ou extensão que os orientadores apresentam e os alunos das Licenciaturas desenvolvem essas atividades, e ao final do ano é feita a apresentação do resumo dos trabalhos em *banners*, com apresentação pública. Agora em 2004, nós fizemos inclusive bancas, trios que avaliam os trabalhos apresentados formados também com professores da rede estadual e da rede municipal (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 2).

Ao ser questionada, se o PROLICEN promove reuniões durante o ano entre os diferentes cursos, para discutir questões relativas à formação de professores, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta responde:

Claro, o programa PROLICEN passa o ano todo em funcionamento, agora mesmo nós encerramos a fase de avaliação dos projetos. (...) Nós fizemos um seminário no final do ano e durante o ano o PROLICEN passa avaliando, trabalhando, fazendo determinadas consultas, por exemplo, essa questão da condução desses trabalhos, isso, claro, fica por conta do orientador mas a gente recebe os projetos, a gente examina, agora nós já disponibilizamos na *internet* os cursos que foram classificados. Hoje à tarde, por exemplo, nós vamos nos reunir para fazer uma justificativa para aqueles projetos que não foram contemplados com bolsa que são aqueles que, de alguma maneira, não atenderam alguns itens do edital, isso vai desde projeto que entraram fora de prazo até projetos que não atenderam a algumas especificações, por exemplo, não tem resumo ou não tem bibliografia, então esses projetos foram desclassificados, como a gente clama, para fins de pagamento de bolsa (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 3).

Neste relato, percebe-se que atualmente o PROLICEN, na UFSM, parece também não se constituir em um espaço de interação entre os diferentes cursos de formação de professores ou em uma instância de estudos e discussão nesta área, mas em um espaço de apresentação de pesquisas realizadas nos diferentes cursos de Licenciatura⁷².

Outra ação da Pró-Reitoria de Graduação, enfatizada pela Pró-Reitora de Graduação Adjunta, é o Projeto de Práticas Educativas Interinstitucionais (PPEI), decorrente da aprovação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, que hoje está normatizando a formação de professores, o que será abordado na próxima categoria.

6.4 A UFSM frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

Segundo a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica causaram impacto devido às mudanças na estrutura dos cursos de Licenciatura. Porém, acrescenta

⁷² O Edital 001/2002 que torna público a abertura de prazos para a apresentação de Projetos aos professores que atuam junto aos Cursos de Licenciatura, para integrar o PROLICEN especifica que “os projetos deverão contribuir na melhoria dos Cursos de Licenciatura e, para tanto, deverão contemplar itens referentes a problemáticas atuais dos cursos como: a) A antecipação do contato dos acadêmicos com as escolas; b) o estreitamento da relação entre as disciplinas da área básica e as da área pedagógica; c) a introdução de conteúdos e/ou atividades necessárias à formação profissional e não-contempladas nos currículos; d) a inserção dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura na realidade da rede escolar, como forma de trazer subsídios para os Cursos integrando-os à prática pedagógica dos profissionais em serviço; f) a integração de ações entre professores de diferentes centros da UFSM, que tragam benefícios aos Cursos de Licenciaturas” (<http://coralx.ufsm.br/editais/pdf/edital71.pdf>). Como percebe-se no Edital, o PROLICENi não prevê momentos de discussões, análises das questões pertencentes aos cursos de formação de professores.

que elas vieram, de uma certa forma, legitimar uma percepção que a Pró-Reitoria de Graduação já tinha: os estágios precisavam ser reformulados.

Agora o grande problema é exatamente isso, quer dizer, é um documento que mudou estruturalmente a formação de professores e a preocupação continua, não com a operacionalização, porque a gente entende que ela vai acontecer de uma forma até bastante tranqüila, mas a nossa preocupação vai ser o resultado avaliativo disso, quer dizer, como realmente na prática vai acontecer essa formação de professores, se realmente as Resoluções 01 e 02 e os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas serão efetivamente colocados em ação, isso a avaliação e o futuro é que vão nos dizer (...) (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 8-9).

No depoimento acima, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta demonstra maior preocupação nos resultados desta nova configuração do que na própria operacionalização, por conceber, a segunda, como um processo tranqüilo. Neste sentido, questionou-se o quanto a Pró-Reitoria de Graduação estaria envolvida com os cursos na operacionalização das DCNFPEB para garantir uma política, para a formação de professores, consciente e realmente comprometida, para que essa nova configuração seja, efetivamente, posta em prática.

Nós temos quase 60 cursos. Se nós fossemos fazer reuniões de discussão de Diretrizes, Pró-Reitoria, com cada curso, seria uma situação quase que impraticável, nós não teríamos sustentação, não teríamos estrutura para fazer isso. Um outro dado, a Pró-Reitoria sempre trabalhou com uma perspectiva de que os cursos, os seguimentos dos cursos, é o ambiente, é o local para discutir as Diretrizes do seu curso. Quer dizer, a Pró-Reitoria não promoveu estudos coletivos com nenhum curso da Universidade e também não o fez com as Licenciaturas (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 8).

Concorda-se com a Pró-Reitora de Graduação Adjunta quando relata que seria impraticável fazer reuniões de discussões com cada curso e que o seguimento do curso é o melhor local para se discutir as Diretrizes Curriculares *de seu curso*. No entanto, acima das discussões das Diretrizes de cada curso tem-se as Resoluções macro que envolvem, da mesma maneira, todos os cursos de Licenciatura, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

(...) nós temos também uma situação que se chama Câmara de Coordenadores onde essas situações são colocadas e a gente sinaliza possibilidades e sugere algumas coisas que podem facilitar ou que puderam facilitar a operacionalização das Resoluções 01 e 02. *Mas, como eu te digo, nós não temos ainda uma avaliação precisa de como isso está acontecendo realmente*, até porque, eu acho, que o curso que primeiro se organizou, já com base nas Resoluções 01 e 02, acho que foi o Curso de Pedagogia. O Curso de Pedagogia ainda, os alunos do Projeto novo, não chegaram no estágio, eles estão desenvolvendo, hoje, a prática de ensino. Têm cursos novos que começaram agora em 2004 e que estão ainda desenvolvendo o

primeiro semestre de curso onde não há práticas de ensino ainda, os alunos estão primeiro trabalhando, tomando pé de algumas situações de pré-requisito para poderem fazer essa observação, para desenvolverem essas observações. Boa parte dos cursos, se não me engano todos, optaram por inserir a Prática de Ensino a partir do segundo semestre, então ainda não começou⁷³ (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 9-10).

Mesmo para as questões mais gerais que abrangem todos os cursos, constatou-se, nos relatos da Pró-Reitora de Graduação Adjunta, poucas ações da Pró-Reitoria de Graduação da UFSM, no sentido de promover estudos, discussões e avaliação das atuais normativas, no intuito de construir uma política consolidada para os cursos de formação de professores na Instituição. O que se pode observar, na fala da Pró-Reitora de Graduação Adjunta, como ação da Pró-Reitoria de Graduação foi, simplesmente, fazer sugestões para facilitar a operacionalização das DCNFPEB, como demonstram, em anexo, alguns novos currículos dos cursos de Licenciatura da Instituição.

Quando questionada sobre como os cursos receberam essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e se houve resistência por parte dos cursos/professores com relação às modificações, percebe-se, na sua fala, uma preocupante passividade com relação às atuais políticas do CNE/CP. “Os cursos receberam bem. A questão das 800 horas de Prática e de Estágio foi uma coisa que os cursos: tem que fazer? Tem que fazer, está nas Diretrizes, está na legislação, então tem que fazer” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 18). Aqui cabe o seguinte questionamento: se for lei, então não se discute, simplesmente, se executa?

6.4.1 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

Quanto às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta define que, para a UFSM, essas atividades “são as Atividades Complementares de Graduação (ACG) ou as Disciplinas Complementares de Graduação (DCG) que também são definidas nas suas especificidades por cada Projeto Pedagógico de curso” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 21). Assim, procurou-se investigar esta relação por ela apontada.

⁷³ Grifos meus.

Todos os currículos dos cursos de graduação da UFSM, independentemente de ser Licenciatura ou não, segundo a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, tem como característica a interdisciplinaridade, flexibilidade e a autonomia do aluno.

Conjugar estes três princípios implicou em se prever dentro de cada currículo o que a gente chama de parte fixa, então cada currículo hoje tem uma parte fixa e uma parte flexível. Essa parte fixa é uma espécie assim de base nacional, quer dizer, os alunos do Arco do Chuí vão ter que ver determinados conteúdos para que eles sejam Veterinárias, Médicos, sejam Advogados, Contadores, eles tem que ter esse currículo que é nacional. Além disso, os cursos em si definem aqueles conteúdos que não podem deixar de ser ministrado para formar um dado profissional, claro que isso está referido na Diretriz de cada curso, só que ela não diz quantas horas de Física você tem que dar para o engenheiro: ela diz que o engenheiro tem que ver conteúdos de Física, de Matemática, de laboratório, disso, daquilo, daquele outro. Quem organiza quem formula isso é o curso, aí já se trabalha com uma autonomia da universidade e, principalmente, dos cursos no nosso caso, porque o que a gente faz é exatamente verificar onde estão os conteúdos que as diretrizes recomendam (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 11).

Na parte flexível,

A Universidade denominou parte flexível do currículo, porque nós temos duas possibilidades de cumprir esta parte flexível. Uma é as Atividades Complementares de Graduação, termo já comum nacionalmente conhecido, que são várias atividades que o aluno pode fazer desde visitas técnicas, viagens de estudos, textos, pesquisa, extensão, enfim, tudo o que não é uma disciplina convencional, mas a Instituição resolveu buscar um outro mecanismo para facilitar esse cumprimento da parte flexível (...), que está no Guia do Estudante, que se chama Disciplina Complementar de Graduação⁷⁴ (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 11).

Com a parte flexível, a UFSM espera que os cursos de graduação estejam sempre atualizados, ágeis, leves e com uma administração mais centrada no próprio curso, no tripé ensino-pesquisa-extensão e na flexibilidade. Em alguns cursos, segundo a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, boa parte da carga horária dos cursos ficou na parte flexível. Então, os professores são necessariamente responsáveis por oferecer disciplinas atualizadas, contextualizadas e que sejam atrativas para os alunos.

⁷⁴ “Disciplina Complementar de Graduação é um instituto da Universidade Federal de Santa Maria, você não vai encontrar isso em nenhuma Diretriz e não sei se alguma instituição já adotou essa sistemática, por enquanto, que eu saiba, nós que estamos usando isso. (...) A introdução das DCGs foi exatamente no sentido de tornar o curso mais leve com uma característica para que ele não fique preso a umas disciplinas que cinco anos depois está desatualizada” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 12).

ACG – RESOLUÇÃO N° 022/99 Estabelece normas para o registro das Atividades Complementares de Graduação, como parte Flexível dos Currículos dos Cursos de Graduação.	DCG – RESOLUÇÃO 027/99 Estabelece normas para a criação de Disciplinas Complementares de Graduação.
Art. 1° Entende-se como Atividade Complementar de Graduação da UFSM, toda e qualquer atividade pertinente e útil para a formação humana e profissional do acadêmico, aceita para compor o plano de estudos de um Curso.	Art. 1° Disciplinas Complementares de Graduação – DCG é a que se destina a complementar, aprofundar e atualizar conhecimentos referentes às áreas de interesse do aluno ou que atenda aos objetivos do curso, expressos ou não em ênfases, e integrantes da parte flexível de um currículo
Art. 3° São consideradas ACGs: I - Participação em eventos; II - Atuação em núcleos temáticos; III - Atividades de extensão; IV - Estágios extracurriculares; V - Atividades de iniciação científica e de pesquisa VI - Publicações de trabalho; VII - Participação em órgãos colegiados; VIII - Monitoria; IX - Outras atividades a critério do Colegiado.	Art. 8° O caráter eminentemente flexível das DCGs, permitirá que o Colegiado proceda as alterações de conteúdo e carga horária com vistas à necessidade de atualização e complementaridade que devem caracterizar o processo construtivo dos currículos, sem que tais alterações importem em reforma curricular.
Art. 12° Os cursos, cujos currículos não exijam o cumprimento de Atividades Complementares para a integralização curricular, poderão fazer uso das mesmas, registradas como Atividades Extracurriculares, observadas as exigências constantes da presente Resolução.	

Quadro 10 - Resoluções que estabelecem as ACGs e as DCGs na UFSM

Fonte: Guia do Estudante / 2005

Como a Pró-Reitora de Graduação Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria definiu que as 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, normatizadas pela Resolução 02/2002, são, na UFSM, as ACGs ou as DCGs, foi indispensável analisar as Resoluções que as estabelecem. Observa-se que as ACGs e as DCGs foram estabelecidas pela UFSM, em 1999, para todos os cursos de graduação, independentemente de ser curso de formação de professores; enquanto que, as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais foram regulamentadas pelo CNE/CP em 2002 para os cursos de formação de professores. Observa-se, também, uma grande diferença entre as ACGs e as DCGs, por mais que as duas pertençam à parte flexível do currículo. Portanto, infere-se que o entendimento das 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais parece fugir das compreensões da Pró-Reitora de Graduação Adjunta, pois ela assim as define: “são as Atividades Complementares de Graduação (ACG) ou as Disciplinas Complementares de Graduação (DCG)”.

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais:

(...) o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares. Mas, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resoluções de situações-problema, projeto de ensino, ensino dirigido, aprendizados de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisa são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso (PARECER n° CNE/CP 28/2001, p. 9)

Analisando o que os pareceres trazem sobre as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, percebe-se que há uma grande proximidade com as Atividades Complementares de Graduação mas, mesmo assim, as Atividades Complementares de Graduação, normatizadas pela UFSM, não podem, simplesmente, serem substituídas pelas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, normatizadas pelo CNE/CP. As Atividades Complementares de Graduação na UFSM não são regulamentadas como obrigatórias para integralização curricular, bem como demonstra o Art. 12 da Resolução que estabelece as normas para o registro das ACGs, enquanto que as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais são obrigatórias no projeto pedagógico dos cursos e devem sempre contar com orientação docente .

6.4.2 Prática como Componente Curricular

As 400 horas de Prática como Componente Curricular, segundo a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, são consideradas como as primeiras vivências do aluno, por exemplo, observar diferentes espaços de aprendizagem, comparar e tornar isso visível nas disciplinas que ele tem em profusão dentro da Universidade, como também preparar objetivamente um futuro estágio e, mais remotamente, a sua atuação profissional.

Eu vejo essa prática de ensino como um retroalimentador do estudo teórico conceitual que o aluno desenvolve na sua Licenciatura e como uma preparação para o estágio que ele vai fazer logo em seguida (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 20).

(...) são, primordialmente, a observação, onde o aluno se insere nos ambientes escolar, nos vários ambientes escolares, e passa a observar estes ambientes trazendo essas informações de volta para o curso e trabalhando isso teórico e conceitualmente através dessas disciplinas, de prática de ensino (...) (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p.3).

O entendimento de Prática como Componente Curricular, acima exposto, concebe a observação como sua principal função, quando o que se quer é que ela seja um de seus componentes. Quanto à organização curricular, dessas horas, ela relata que cada curso previu uma maneira de organizar e tornar funcional essa Prática de Ensino dentro do curso, sempre buscando contemplar essa vivência da prática com o teórico conceitual⁷⁵.

6.4.3 Estágio Supervisionado

Com relação as 400h de Estágio Supervisionado, como não houve estudos coletivos em nível institucional e nem a construção coletiva de uma política para os cursos de formação de professores da UFSM, o processo ocorreu semelhante às 400 horas de Prática como Componente Curricular: cada curso elaborou sua concepção e organização, independentemente dos demais cursos⁷⁶.

Assim, busca-se a compreensão da Pró-Reitora de Graduação Adjunta das 400 horas de Estágio Supervisionado.

Cada curso tem dado recurso diferente, tem encontrado recursos diferentes para isso. (...). As 400 horas de estágio é preparação de aula – alias dentro da prática educativa ele também já faz preparação de material didático, ele já começa a ter percepções de algumas necessidades, de algumas carências e do uso inadequado de determinados instrumentos, isso tudo já passa pela prática de ensino – No estágio supervisionado ele, já sabendo onde vai fazer o estágio, vai preparar mais especificamente o material didático, vai ter um conhecimento mais específico do projeto daquela escola, do estágio daquela turma que ele vai atuar e, a preparação de aula propriamente dita (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 20).

Observa-se na sua fala uma concepção restrita do Estágio Supervisionado. O Estágio Supervisionado é um momento de formação profissional seja pelo exercício direto, seja pela participação em ambientes próprios de atividades da área, sob a responsabilidade de um profissional habilitado.

(...) estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um

⁷⁵ Os diferentes encaminhamentos para a Prática como Componente Curricular, nos cursos de formação de professores da UFSM, pode ser observado nos currículos apresentados em anexo.

⁷⁶ Essas diferentes organizações também podem ser observadas nos currículos em anexo.

aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (PARECER nº CNE/CP 28/2001, p. 7)⁷⁷.

O estágio curricular supervisionado é um movimento formativo que vai do contato inicial com os contextos educativos até o exercício reflexivo da docência, tendo como objeto a relação teoria e prática. O estágio curricular supervisionado é também um momento de efetivar, sempre orientado e supervisionado por profissionais experientes, um processo de ensino-aprendizagem que se tornará concreto e autônomo na formação do futuro professor. Assim, o estágio curricular supervisionado constitui-se em uma atividade intrinsecamente articulada com as atividades na instituição e com a escola.

Independentemente da Pró-Reitoria de Graduação, algumas ações com relação aos estágios curriculares supervisionados se faz presente na UFSM. Por exemplo, instituiu-se, na Universidade Federal de Santa Maria, por meio da Portaria nº 11/2005-CE, de 24 de março de 2005, a “Comissão de Estudos Sobre Estágios Curriculares Supervisionados do MEN⁷⁸”:

Esta comissão vem sistematizando informações sobre as diferentes práticas de estágios nos cursos de Licenciatura, realizando sessões de estudos e coordenando a organização de eventos e publicações a fim de subsidiar ações educativas dos supervisores/orientadores do departamento e dos cursos de Licenciatura. (...)

Esta Comissão vem sistematizando informações sobre as diferentes práticas de estágios nos cursos de Licenciatura, realizando sessões de estudos e coordenando a organização de eventos e publicações a fim de subsidiar ações educativas dos supervisores/orientadores do departamento e dos cursos de Licenciatura (FREITAS [et al.], 2005, p. 7).

Com a intenção de socializar o trabalho dos supervisores/orientadores de estágio do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSM e de perceber suas afinidades e diferenças, a Comissão acima referida realizou em dezembro de 2004, o “I Seminário de Estágios Curriculares Supervisionados das Licenciaturas do MEN”. No primeiro semestre de 2005, a Comissão realizou o segundo seminário intitulado de “II Seminário de Estágios Curriculares Supervisionados dos cursos de Licenciatura Enfrentando Desafios Formativos”, e, do qual deu-se a publicação do “Caderno do II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionados: enfrentando desafios formativos”, em julho de 2005.

⁷⁷ Grifos do autor.

⁷⁸ Departamento de Metodologia de Ensino da UFSM

Em 2003, no Centro de Educação, é criado o *Núcleo de Assessoria e Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores* – NAFOP, com objetivo de realizar estudos de avaliação e sistematização sobre políticas de formação de professores; colaborar com o processo de reformulação curricular dos cursos de Licenciaturas/UFSM, subsidiando a política institucional de formação de professores; e colaborar com os Sistemas de Ensino na estruturação de formas institucionais de formação de professores⁷⁹. Por motivo que não convém explicitar nesta pesquisa, o Núcleo não mais se faz presente.

Observou-se outra ação na UFSM que independe da Pró-Reitoria de Graduação⁸⁰. Estas ações parecem não ser de conhecimento da Pró-Reitoria de Graduação, porque em nenhum momento foram mencionadas pela Pró-Reitora de Graduação Adjunta na entrevista e nem quando questionada sobre o desenvolvimento de ações com relação aos cursos de Licenciatura e o processo de operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica .

6.5 A UFSM e as Escolas de Educação Básica

As atuais mudanças nos cursos de Licenciatura trazem a necessidade de inter-relações entre a universidade e as escolas de Educação Básica, principalmente, devido ao aumento do número de horas de Prática como Componente Curricular e do Estágio Supervisionado nestes cursos. A partir disso, segundo a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, em uma reunião que ocorreu no Centro de Educação, o Diretor do mesmo Centro, da época, encaminhou à Pró-Reitoria a possibilidade de normatização do estágio. A partir de então, gerou uma mobilização por parte da Pró-Reitoria de Graduação para construir o programa, denominado de Programa de Práticas Educativas Interinstitucionais (PPEI). A Pró-Reitora de Graduação Adjunta acredita que o Programa vai ser implementado na sua plenitude em 2006.

⁷⁹ Informações retiradas do *folder* de divulgação do Núcleo.

⁸⁰ Projeto de Pesquisa “Condicionantes para tutorias no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores – COTESC”. Apoio parcial CNPq – Projeto COTESC – Edital Universal 01/20002 – Processo 478078/2003-0. Coordenado por Eduardo Adolfo Terrazzan – Dr. Em Educação e Prof. Adjunto do Centro de Educação (Núcleo de Educação em Ciências e Programa de Pós-Graduação em Educação) da UFSM. *Objetivo Geral*: Estudar as atuais formas de interação Universidade-Escola, em especial, o estágio curricular pré-profissional e a Formação continuada de professores nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Santa Maria/RS e de Florianópolis/SC.

Ao ser questionada sobre a relação estabelecida entre a Universidade Federal de Santa Maria e as escolas de Educação Básica, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta relata que é através do PPEI que começou a se estabelecer uma relação de troca.

É como eu te falei. Agora nós estamos através do PPEI estabelecendo isso. A gente vai ter realmente essa vivência, essa interação, essa troca, porque as escolas têm algumas coisas para nos dizer. As escolas têm algumas coisas para nos dizer, coisas importantes para nos dizer e o que nós precisamos é exatamente um espaço institucional para ouvir e fazer essa troca (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 18).

Logo, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta discorre sobre este assunto afirmando que, na Instituição,

(...) na situação anterior [antes do PPEI], os professores, responsáveis pelos estágios, pessoalmente pela sua relação pessoal com o diretor da escola, com o orientador pedagógico de uma escola, ele conseguia estágio para os alunos, era uma questão quase que pessoalizada. Por outro lado, quando não acontecia isso, era o aluno que peregrinava pelas escolas até conseguir um espaço para fazer estágio. *Ele chegava na escola, ele não conhecia o projeto da escola, ele não conhecia estrutura da escola, ele tinha uma experiência muito pequena na questão do ambiente de educação, apresentando, assim, dificuldade de administrar a aula*⁸¹ (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 5).

Outro problema, apontado pela Pró-Reitora de Graduação Adjunta, que cerca os estágios da Universidade é a pouca presença ou a presença muito espaçada dos orientadores no ambiente escolar. Os estagiários ficavam muito soltos e sem referência, e a escola, por outro lado, também. Se a escola quisesse conversar ou resolver algum tipo de problema, que ocorresse com o estagiário, não sabia bem a quem se dirigir.

A coordenação do curso, a coordenação, por vezes, não sabia nem mesmo onde estava seus alunos fazendo estágio, conhecia muito pouco, também, aquele ambiente escolar. O orientador de estágio, atende dois, três cursos, então tinha uma dificuldade grande de entrar em contato com o orientador, como o orientador fazia visitas muito espaçadas na escola isso dificultava, passava, as vezes, um mês, um mês e pouco até que a escola conseguisse entrar em contato com o orientador para tentar resolver um problema que deveria ter sido resolvido no momento que ele ocorreu (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005,p. 5).

Aspectos da realidade dos Estágios na Universidade Federal de Santa Maria, apontados pela Pró-Reitora de Graduação Adjunta, são também encontrados, dentre outros, na pesquisa realizada por Terrazzan, Santos e Lisovski (2005). Ao perguntarem aos membros das Equipes Diretivas das Escolas Estaduais de Ensino

⁸¹ Grifos meus.

Médio de Santa Maria/RS, o que eles percebem que os estagiários usualmente não sabem e não sabem fazer ao iniciar o Estágio Curricular, constataram que:

Segundo as informações levantadas, os estagiários não têm “Domínio de Classe”.

(...) as escolas percebem que os estagiários não conhecem a “Realidade Escolar”.

(...) se referiam à falta de conhecimentos dos estagiários sobre o funcionamento da escola, a sua estrutura organizacional e física, a documentação escolar (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), o contexto sócio-econômico cultural onde a escola está inserida, o tipo de alunos que frequenta os níveis da Educação Básica.

(...) os membros das Equipes Diretivas dizem que os estagiários não têm conhecimentos relacionados à experiência docente, nem conhecimentos práticos, ou seja, aqueles que os professores aprendem na sua vivência profissional.

(...) necessidade dos estagiários terem contato com a escola um determinado tempo antes de darem início efetivo às suas “atividades de estágio”, ou seja, de “sala de aula” (LISOVSKI, TERRAZZAN e SOUZA, 2005, p. 16-17).

O relato da Pró-Reitora de Graduação Adjunta e os resultados da pesquisa de Lisovski, Terrazzan e Santos (2005) demonstram que tanto a universidade quanto as escolas estão cientes e descontentes com a realidade com que os estágios vinham sendo realizados. Demonstram, também, a necessidade de interação prévia entre o aluno, futuro estagiário, e o espaço escolar para que ele possa se apropriar dos conhecimentos específicos deste ambiente profissional antes de entrar em sala de aula.

O Programa de Práticas Educativas Interinstitucionais (PPEI), que “começou a nascer e a se construir exatamente em função do aumento da presença dos alunos nas escolas, os alunos das Licenciaturas” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p.8), segundo a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, objetiva normatizar o estágio na UFSM.

Neste sentido, em 19 de dezembro de 2003, o Município de Santa Maria através da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Regional de Educação, Sociedade Civil Servos da Caridade e Universidade Federal de Santa Maria celebram entre si Convênio, com vistas à realização de Estágio Profissional no Programa de Práticas Educativas Interinstitucionais (PPEI). Assim,

O presente Convênio objetiva desenvolver o Programa de Práticas Educativas Interinstitucionais para a realização de Estágio Profissional, visando as seguintes metas:

DO OBJETO

Cláusula Primeira

I – orientar, organizar e executar as ações decorrentes do presente Convênio;

- II – propor ações específicas, multidisciplinares e integradas nas Instituições e nas suas Comunidades;
- III – qualificar a formação profissional e continuada;
- IV – proporcionar espaços de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a efetivação de Práticas Educativas através de Estágios;
- V – acompanhar o desenvolvimento das ações propostas através de processo avaliativo.

Cláusula Segunda

(...)

Parágrafo 1º São consideradas atividades integrantes deste Convênio:

- I – Estágio Supervisionado consiste em atividades de iniciação profissional na formação de professores para a educação básica.
- II – Práticas e demais estágios curriculares (...).
- III – Ações educativas a serem desenvolvidas junto às comunidades das Escolas conveniadas e as que venham a integrar o PPEI, envolvendo temas recorrentes demandados pelas comunidades, (...).
- IV – Formação continuada de Recursos Humanos: (...).

Parágrafo 2º As ações gerais referidas serão detalhadas em Termo Aditivo ao presente Convênio, (...).

Cláusula Terceira

DA COMISSÃO DO PROGRAMA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERINSTITUCIONAIS

(...)

- II – participar da elaboração do projeto norteador e dos respectivos Termos Aditivos;
- III – estabelecer as normas para o cumprimento do PPEI (CONVÊNIO, 2003, p. 1-2).

Através da análise deste Convênio não é possível dimensionar como será a relação da Universidade Federal de Santa Maria com as escolas e qual será a responsabilidade, por exemplo, do professor tutor, do professor em formação, dos professores da UFSM, da UFSM, das escolas participantes do programa, da Secretaria Municipal da Educação, etc. Como pode-se perceber na citação acima, o Convênio toca outras ações da UFSM, além do estágio. Infere-se, que ele se constitui em um documento genérico e aberto, por exemplo, o Parágrafo 2º da Cláusula Segunda e o II e III da Cláusula Terceira.

Mas, na sua fala, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta ressalta que os professores das escolas têm, como responsabilidade, acompanharem os professores em formação.

Uma das coisas que está prevista no programa é que não se coloque estagiário em turmas e ou atividades nas escolas que não tenha professor - que não tenha o regente de classe. (...).Dia 14 de abril nós fizemos um seminário e foi uma das coisas que nós colocamos com muita ênfase para as escolas: o aluno não vai estagiar para classe que não tem regência, não é substituição de mão-de-obra e nós precisamos ter o acompanhamento dos alunos por uma pessoa experiente, por uma pessoa que vai tentar não romper o fio condutor (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 18-19).

Esta postura da Universidade Federal de Santa Maria é muito positiva, porque muitas vezes os estagiários tornavam-se substitutos do professor titular da classe. Segundo a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, neste ano de 2005, eles estão ainda organizando o PPEI. Ressalta, entretanto, algumas dificuldades: excesso de carga horária dos orientadores e dificuldade financeira para o deslocamento dos orientadores até as escolas.

Não existe verba na Universidade para se custear esse transporte (...), por via de consequência, os orientadores é que sustentam as suas idas para as escolas, e isso dificulta ocasionando o espaçamento nas visitas, e por outro lado também a questão da carga horária dos orientadores. Os orientadores alegam que tem uma carga horária muito alta e que ele tem dificuldade de atender uma escola em Camobi, uma escola na Vila Santos, uma escola lá na (...), então tem uma certa dificuldade (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 5-6).

Neste sentido, relata a Pró-Reitora de Graduação Adjunta que eles estão analisando a possibilidade de uma sustentação financeira inclusive para o programa de modo que a Universidade possa, pelo menos, custear as despesas de transporte, através do transporte da Universidade ou através do financiamento destes deslocamentos.

A gente vai ter que procurar uma maneira de melhorar esse trânsito para facilitar e tornar efetiva a presença dos professores nas escolas. Isso vai facilitar bastante e poderá melhorar a qualidade desses estágios, desses contatos, dessa vivência e dessa interação indispensável da universidade com as escolas (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 6).

Sabe-se que estas dificuldades não são simples de se resolver, pois está se tratando de uma Universidade Federal, conseqüentemente, de verba pública e políticas públicas, e mais, de formação de professores que sempre ocupou lugar secundário nas Instituições de Ensino Superior.

6.6 Perfil profissional dos egressos dos cursos de formação de professores da UFSM

No que se refere ao perfil do professor formado pela UFSM, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta salienta que seus egressos sejam professores que saibam ensinar a pensar.

(...) perfil de competência. Competência no sentido de estar motivado para ser professor (...) que o professor, o licenciado egresso da Universidade que ele tenha como pressuposto ensinar a pensar. Eu acho que se a gente pudesse resumir seria isso, ensinar a pensar. Essa história de chegar lá e dar o conteúdo dar a aula parecem que não funciona. A gente vê que o pensar as categorias de Matemática, de Português, de Geografia, de História não é simplesmente você dar o conteúdo, é você buscar elementos para que o aluno comece a pensar o conteúdo, e é saber trabalhar com as categorias de cada um destes conteúdos (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 13 - 14).

Após a afirmação acima, ao investigar o PPP Institucional da UFSM, constatou-se que este perfil, apontado pela Pró-Reitora de Graduação Adjunta, para os egressos dos cursos de formação de professores, não está estabelecido/presente no PPP Institucional. Neste sentido, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta também afirma que, em nenhum momento, ele trata especificamente destes egressos, e defende a sua organização:

São os cursos que estabelecem nos seus projetos (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 15). (...) veja bem, se nós falamos do PPP Institucional e se nós, dentro deste projeto, focássemos a Licenciatura, por exemplo, nós teríamos que focar, também, os cursos da saúde, as profissões tecnológicas e o ensino médio, então nós teríamos que setorizar o PPP de tal forma que ele poderia muito facilmente cair numa característica de ingerência na autonomia dos cursos, nas várias áreas. O PPP Institucional se concentra em princípios gerais para a formação do egresso da Universidade e não entra em especificidades (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 14).

Ao prosseguir a justificativa da configuração do PPP Institucional, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta relata as expectativas quanto ao perfil dos egressos dos cursos da UFSM, estabelecidas no PPP Institucional.

De repente nós poderíamos ter pensado, por exemplo, em especificidades para a formação dos egressos da saúde, dos egressos das Licenciaturas, poderia ter sido feito assim, pode ser que fosse necessário ser feito assim mas na época a escolha foi outra e o PPP se deteve em princípios para a formação, princípios esses que tanto servem para a Licenciatura como servem para as tecnológicas: que o aluno tenha rigor científico na sua formação; que ele tenha formação humanística e que dentro dessa formação humanística se enfatize, de alguma maneira, os valores éticos no sentido filosófico e éticos no exercício profissional, quer dizer, não só ética na pesquisa, mas ética na sua conduta profissional e ética como pessoa, como cidadão, como um homem que atua num universo de inter-relações porque muitas vezes essas inter-relações colocam em cheque os valores que até ontem eram questionados. A gente procurou que seja um egresso que tenha um tipo de contato com a problemática social, com o contexto social onde ele vai viver, onde ele está vivendo, quer dizer, não é porque ele está na universidade que ele está a par de um determinado contexto. A gente continua enquanto estudante, enquanto professor, enquanto profissional fazendo parte de uma rede enorme de inter-relações e nós temos que conversar com nosso aluno e dar oportunidade para o aluno discutir para que ele se dê conta disso, para que ele se conscientize que está numa rede e omitindo-se ou não faz parte de toda uma estrutura social

que é dinâmica e que não é porque hoje ele é estudante, amanhã é professor, que isso vão mudar. Outro princípio é esse rigor científico, a formação humanística com ênfase em ética, interdisciplinaridade, indissociabilidade ensino-pesquisa e flexibilidade curricular. Em cima desses princípios é que foi formulado o PPP Institucional (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 14-15).

Compreende-se que a definição de um perfil geral para os cursos de Licenciatura presente no PPP Institucional não implicaria em ferir a autonomia dos cursos, como relata a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, porque, independente das especificidades, por exemplo, do Curso de Física, do Curso de História, do Curso de Letras, do Curso de Química, do Curso de Filosofia, todos formam professores: Professor de Física; Professor de História; Professor de Letras; Professor de Química; Professor de Filosofia.

Em linhas gerais, observa-se a falta de uma política da Pró-Reitoria de Graduação para os cursos de formação de professores na UFSM. Na gestão dos cursos, não há uma coordenação executiva para todos os cursos de Licenciatura. Essa forma de gestão dificulta o desenvolvimento destes cursos no sentido de fortalecer a formação do professor em seus aspectos éticos, pedagógicos e de conhecimento, resguardando-se os aspectos específicos dos saberes próprios de ser professor de cada área de atuação da Escola Básica.

Observa-se também a falta de mobilização e conhecimento da Pró-Reitoria de Graduação das questões relacionadas aos cursos de formação de professores e, principalmente, com relação às últimas normativas que regem esta formação. Pelo menos, os cursos de Licenciatura da UFSM podem contar com algumas ações “individuais” comprometidas com a formação de professores.

PARTE III: DIÁLOGO ENTRE AS CATEGORIAS PROVENIENTES DOS QUATRO ESTUDOS

7. TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS: cursos de Licenciatura nas IFES do Estado do RS

No capítulo anterior, procurou-se apresentar cada um dos estudos de caso em suas particularidades, revelando como cada Universidade, principalmente a partir do Pró-Reitor de Graduação, concebe a formação de professores. Ressalta-se que não se teve o propósito de comparar as concepções e ações das Universidades. Procurou-se, sim, analisar as concepções e ações com relação à formação de professores das quatro instituições Federais do Estado do Rio Grande do Sul. Por conceber os cursos de Licenciatura nestas Instituições como algo em movimento, supõe-se que essa prática pode configurar formas diversas.

No presente capítulo, o propósito é apresentar uma análise transversal dos estudos de caso, procurando relacionar os dados provenientes dos quatro casos e compreendê-los em conjunto. Portanto, o foco da análise não está mais na singularidade de cada caso, mas na possibilidade de construção coletiva que os casos representam.

Esta análise transversal dos quatro casos não pretende apresentar uma resposta única e definitiva, menos ainda, exaustiva. Busca-se identificar, analisar e compreender aspectos comuns e específicos das ações e concepções das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul com a formação de professores e seus aspectos comuns e específicos frente às Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002. Aspectos estes, considerados relevantes para aprofundar o conhecimento e a compreensão dos cursos de formação de professores nas IFES e dos seus aportes legais.

7.1 Localização das Instituições e cursos oferecidos

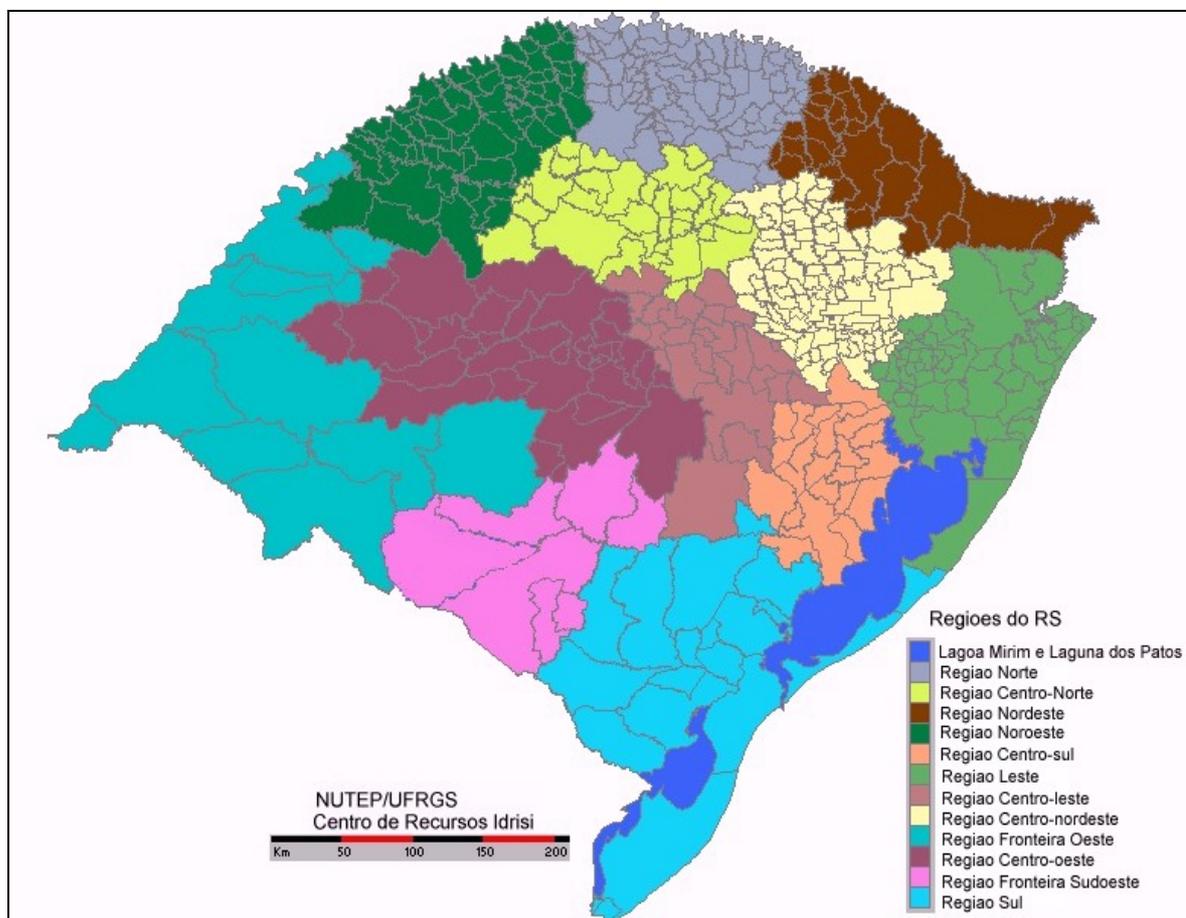


Figura 1 - Localização das IFES no Estado do Rio Grande do Sul

Atualmente, o Estado do Rio Grande do Sul tem 103 Instituições de Educação Superior credenciadas no Ministério da Educação⁸². Dentre estas, constata-se que apenas 4 (quatro) são Federais. É notória a desproporcionalidade entre o público e o privado.

[...] é inegável que houve uma inversão no sistema de ensino superior brasileiro quanto ao crescimento dos setores público e privado. Fruto de uma política governamental que privilegiou o sistema privado em detrimento do público, o crescimento do ensino superior brasileiro tornou-se dependentemente da iniciativa privada (MARQUES & PEREIRA, 2002, p. 172).

⁸² <http://portal.mec.gov.br/> ; http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_instituicao.stm;
http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp

Além do baixíssimo número de IFES no Estado do Rio Grande do Sul, pode-se dizer que elas estão concentradas em relação à abrangência do Estado, como demonstra o a Figura 1: duas estão localizadas na Região Sul (FURG, UFPel); uma na Região Leste; e uma na Região Centro-Oeste. Fica evidente, através destes dados, a necessidade de expansão do ensino federal no RS, bem como de políticas mais comprometidas com esta formação.

São oferecidos, atualmente, pelas quatro Instituições em análise, 19 (dezenove) diferentes Cursos de Licenciatura. Excluído desse universo o conjunto de modalidades das habilitações oferecidas pelos Cursos de Letras e Pedagogia. Em seu conjunto as habilitações são: Artes Plásticas; Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Educação Especial; Educação Física; Enfermagem; Estatística; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras; Matemática; Música; Pedagogia; Psicologia; Química e Teatro. Os Cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química são oferecidos por todas as instituições.

Neste contexto, a única Instituição que não oferece o curso de Artes Visuais, pelo menos com esta denominação, é a UFRGS. O de Filosofia e o de Música só não são encontrados na FURG. O de Educação Especial só é encontrado na UFSM. Vale ressaltar que a UFRGS distingue-se das demais Instituições, na medida em que oferece diferentes cursos de Licenciatura: Teatro, Psicologia, Estatística, Enfermagem e Artes Plásticas; e por ser a Instituição com maior quantidade de diferentes cursos de Licenciatura.

LICENCIATURA		UFRGS	UFPEL	FURG	UFSM
1	Artes Plásticas	X ⁸³	- ⁸⁴	-	-
2	Artes Visuais	-	X	X	X
3	Ciências Biológicas	X	X	X	X
4	Ciências Sociais	X	X	-	-
5	Educação Especial	-	-	-	X
6	Educação Física	X	X	X	X
7	Enfermagem	X	-	-	-
8	Estatística	X	-	-	-
9	Filosofia	X	X	-	X
10	Física	X	X	X	X
11	Geografia	X	X	X	X
12	História	X	X	X	X
13	Letras	X	X	X	X
14	Matemática	X	X	X	X
15	Música	X	X	-	X
16	Pedagogia	X	X	X	X
17	Psicologia	X	-	-	-
18	Química	X	X	X	X
19	Teatro	X	-	-	-
Total de cursos de Licen. por IES ⁸⁵		UFRGS - 17 Cursos	UFPeI - 13 Cursos	FURG - 10 Cursos	UFSM - 13 Cursos

Quadro 11 - Cursos de Formação de Professores oferecidos pelas IFES do Estado do RS

7.2 Formação profissional dos Pró-Reitores de Graduação da IFES do Estado do RS

Entende-se que a Pró-Reitoria de Graduação constitui-se em uma instância importante para os cursos de graduação dentro das IES e salienta-se a importância do Pró-Reitor de Graduação. As ações das Pró-Reitorias são de cunho burocrático e pedagógico. Neste sentido, compreende-se que, para exercer a função de Pró-Reitor de Graduação, não bastam conhecimentos técnicos. O profissional tem que estar munido de conhecimentos relacionados à educação para tratar das questões de ensino-pesquisa-extensão. Portanto, averiguou-se a formação destes profissionais nas IFES do Estado do RS e relacionou-se com suas ações.

Encontrou-se um predomínio do sexo masculino exercendo a função de Pró-Reitor de Graduação. Apenas na FURG é do sexo feminino. A formação destes profissionais em nível de graduação é diversificada, sendo dois na Área da Educação (Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas) e dois nas profissões liberais (Medicina e Farmácia). A maioria tem Mestrado e Doutorado.

⁸³ (X) = Oferece a Licenciatura.

⁸⁴ (-) = Não oferece a Licenciatura

⁸⁵ Excluído desse universo o conjunto de modalidades das habilitações oferecidas pelos Cursos de Letras e Pedagogia.

Nesta pesquisa, ratifica-se a importância da formação do Pró-Reitor de Graduação, pois, como demonstra a análise individual dos casos, observou-se um maior envolvimento e comprometimento dos Pró-Reitores de Graduação que possuem formação na Área da Educação com as questões de ensino-pesquisa-extensão, bem como com as questões relacionadas aos cursos de Licenciatura. Porém, pensa-se que esta questão merece estudos individuais.

CASO	FORMACAO DO PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO	TEMPO NO CARGO ATÉ O DIA DA ENTREVISTA
01	Graduado em Medicina, Mestre e Doutor em Bioquímica e Pós-Doutor em Neurociências	11 meses (Setembro de 2004 a setembro 2008).
02	Graduado em Ciências Biológicas Licenciatura Plena, Mestre em Geociências na Área de Evolução e Doutor em Neurobiologia,	7 meses (Janeiro de 2005 a setembro 2009).
03	Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação	7 meses (Janeiro de 2005 a janeiro 2009).
04	Graduado e Mestre em Farmácia	Aproximadamente 11 anos

Quadro 12: Formação profissional dos Pró-Reitores de Graduação da IFES do Estado do RS

7.3 Pró-Reitoria de Graduação das IFES do Estado do RS

Sabe-se e pode-se observar nas próprias falas dos Pró-Reitores de Graduação, nas análises individuais dos casos, a função e/ou papel das Pró-Reitorias de Graduação é muito amplo e, na maioria das vezes, cartorial. Acredita-se e defende-se que, além desta função cartorial, elas podem e devem assumir funções sociais, humanísticas e pedagógicas importantes dentro da instituição. Funções essas que aparecem na minoria das falas dos Pró-Reitores de Graduação como de sua responsabilidade.

A Universidade ao cumprir a sua função de formadora de profissionais deve contemplar a aquisição pelos formandos, de habilidades e aptidões para a apreensão, compreensão, análise e transformação, tanto no âmbito do conhecimento tecnológico que se dissemina velozmente, como no âmbito da formação da competência político, social, ética e humanista (FORGRAD, p.70).

A maioria dos Pró-Reitores de Graduação das IFES do Estado do RS pesquisadas diz assumir como função importante da Pró-Reitoria de Graduação a participação no Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Este Fórum foi criado em 1988 com a previsão de realizar reuniões regionais, pelo menos, uma vez por ano e tem como objetivos:

- I - Formular políticas e diretrizes básicas que permitam o fortalecimento das ações comuns às Pró-Reitorias em nível nacional e regional;
- II - Possibilitar a integração dos Pró-Reitores, com vistas ao fortalecimento e socialização das ações relativas ao Ensino de Graduação no contexto nacional, resguardando-se as peculiaridades regionais (Art. 2º do REGIMENTO DO FORGRAD).

A concepção dos Pró-Reitores de Graduação é unânime em relação à importância do FORGRAD. Entretanto, em alguns pontos essas concepções chegam a ser opostas. Por exemplo: “(...) em termos de articulação e solução de problemas deixa um pouco a desejar, porque ele reúne representantes de instituições com naturezas muito diferentes e com objetivos também diferentes (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 1)”. “Trocar idéias entre os Pró-Reitores é bom porque o nosso Fórum é o único que é misto, tem a participação tanto de universidades privadas como públicas. É uma diversidade bastante grande e só faz crescer” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p.1).

Segundo a Memória do FORGRAD, das discussões e reflexões ocorridas nesses Fóruns tem sido possível encaminhar subsídios importantes para a discussão do Projeto Pedagógico nas Instituições de Ensino Superior, bem como para a Avaliação Institucional.

O Fórum tem efetivamente alcançado importantes espaços de interlocução junto à Secretaria de Educação Superior - SESu/MEC, mediante o envolvimento conjunto em planejamentos afetos ao Ensino Superior de Graduação, além de estar envidando esforços concretos para uma maior interação e envolvimento das IES em direção à intensificação de troca de experiências e abertura de novos espaços para abordagens das questões afetas ao Ensino de Graduação no âmbito nacional (MEMÓRIA – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, P, 1).

Outra função assumida pelos Pró-Reitores de Graduação é a de gestor. Porém, o que os diferencia é sua concepção de gestão. As concepções foram desde uma gestão democrática de responsabilidade, de uma pessoa que dialoga, que propõe, que acolhe, que se relaciona, que anima, que media as relações, até concepções de gestão acadêmica, de um indivíduo com poder de deliberar, que diz, que faz e que cobra.

O caso particular da gestão participativa das universidades públicas, particularmente das paulistas, ilustra um processo avançado e relativamente antigo de adoção de instrumentos amplos e generalizados de consulta aos distintos segmentos que as compõem. Ilustra, ao mesmo tempo, as dificuldades e limitações no sentido de se chegar a uma prática tão ampla que possa ser classificada de autogestionária. Sua observação e participação no debate a esse respeito, que pelo menos em tese deveria abarcar todos os setores da sociedade, pode ajudar a encaminhar questões em outros locais de trabalho. Neste sentido, o diálogo com os atores

envolvidos na gestão democrática da escola pública parece fundamental e, evidentemente, enriquecedor para todas as partes e em todos os sentidos possíveis (GUTIERREZ e CATANI, 2003, p. 74)

Apesar de alguns Pró-Reitores de Graduação distanciarem-se um pouco de uma concepção de gestão democrática, observou-se que a maioria das Pró-Reitorias de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul tem um bom relacionamento tanto internamente quanto externamente. A gestão democrática propicia o ensino globalizado, a participação, o diálogo, a interdisciplinaridade, a democracia, a autonomia, a relação teoria-prática, a flexibilidade dos programas. Diante disso, torna-se fundamental a avaliação dos gestores educacionais, sugerindo, se necessário, que se afastem um pouco da burocracia e assumam as questões políticas e pedagógicas da Instituição.

Sendo a universidade uma organização, ela atende a princípios de hierarquia nos quais cada agente desempenha uma função. Conforme Makarenko, citado por Oliveira (2001, p. 16), “difícilmente pode surgir uma boa coletividade e uma situação criativa para o trabalho dos educadores, se à frente da escola está um homem que só sabe ordenar e mandar”. A universidade pública, deveria ser vista como um lugar onde todos trabalham num projeto coletivo, refutando o individualismo.

A estrutura administrativa da universidade atende, muitas vezes, à distribuição do poder e da autoridade em seu interior. Porém, a gestão democrática requer um projeto coletivo comprometido com as questões sociais, refutando o individualismo.

7.4 A Formação de Professores nas IFES do Estado do RS

A educação, em todas as suas modalidades, não tem sido priorizada no Brasil nas últimas décadas. Isso ocasiona perdas significativas em termos de qualidade do ensino. A ausência de uma política de qualificação e promoção profissional dos educadores e o conseqüente desprestígio social da profissão, ao lado dos baixos salários dos profissionais da educação, concorrem negativamente para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores existentes nas IES, exigindo uma luta constante e diária para modificar essa realidade.

Neste sentido, constatou-se grande preocupação, reconhecimento, valorização, responsabilidade e cuidados das instituições investigadas e,

principalmente, das atuais gestões das Pró-Reitorias de Graduação, com relação à formação de professores. Entretanto, na UFSM não foi tão visível como nas demais. Nos seus discursos, os Pró-Reitores de Graduação afirmam ter “atenção especial”, por ser uma formação “bastante séria” e “prioritária”.

A minha formação é de formação de professores e esse é meu papel também enquanto professora na Universidade. Então, eu sempre tive muita preocupação com a formação dos educadores. Nesse momento, como Pró-Reitora de Graduação, *eu tenho uma atenção especial aos cursos de Licenciaturas*, porque se nós fizermos uma análise no contexto brasileiro a gente vem notando a necessidade de melhoria na formação de professores e não só na formação inicial mas na formação continuada dos educadores que também é papel da universidade (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 4)⁸⁶.

Para nós, como eu disse, *uma das nossas metas prioritárias é a formação de professores nas Licenciaturas* (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 3)⁸⁷.

Independente do lugar que eu esteja [Pró-Reitor de Graduação], eu sou Licenciado além de Bacharel, então eu vejo a formação de professores como uma coisa *bastante séria* (...) eu considero muito séria porque é recurso humano para trabalhar especificamente na formação de futuros cidadãos, então isso é sério, não que um Médico não seja importante ele é porque ele vai trabalhar com uma vida mas eu acho que quem vai educar para chegar a ser Médico tem que ter, no mínimo, uma boa formação (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPEl, 2005, p. 3-4)⁸⁸.

A maioria dos Pró-Reitores de Graduação salientou que o perfil dos alunos ingressantes no ensino superior é reflexo do tipo de formação oferecido nos cursos de Licenciatura. As Universidades têm um papel decisivo na definição do cenário educacional brasileiro para os próximos anos, principalmente na formação de novos professores e na atualização e aperfeiçoamento de todos os profissionais da educação (VALLE, 2000, p. 56).

A ANFOPE e o FORUMDIR, através da Carta de Curitiba, segundo Silva (2001), reafirmam a posição pela qual a Universidade é o *locus* privilegiado para realizar a formação de professores, sendo a formação universitária um importante fator de valorização profissional do magistério, pelo seu reconhecimento social, pelas possibilidades de ampliação do conhecimento e de cruzamento de saberes que ela oferece e pelas condições mais favoráveis existentes na Universidade para a realização de um processo formativo que tome a pesquisa como eixo nuclear de formação, agindo diretamente na relação entre as suas dimensões teórica e prática.

⁸⁶ Grifos meus.

⁸⁷ Grifos meus.

⁸⁸ Grifos meus.

A formação de professores e o futuro da educação básica estão indissoluvelmente entrelaçados.

Sem dúvida, a formação de professores se constitui em uma das mais relevantes missões das Universidades, em face da descontinuidade de ações governamentais voltadas para a educação básica, do baixo incentivo ao docente das séries iniciais e a precariedade de recursos destinados à escola pública por diferentes governos. Desse modo, torna-se proeminente o papel desempenhado pela Universidade pública no debate permanente sobre as questões inerentes à formação de professores, objetivando ampliar as alternativas de soluções e propiciar o soerguimento da escola brasileira (VASCONCELLOS, 2001, p. 23).

Sabe-se, através da literatura, que os cursos de Licenciatura não têm a merecida atenção. Formar um professor com identidade própria, com habilidades e competências para atuar na sociedade, passa a ser uma tarefa primordial das Instituições Formadoras de Professores, principalmente, das universidades brasileiras.

Considerando as universidades um alvo imediato para o reconhecimento da formação de professores idealizado na área, faz-se imprescindível uma análise minuciosa, especialmente dos formadores, certificando-se do papel que desempenham. Por exemplo, a quem eles estão servindo? O que estão fazendo pela profissão? Que tipo de profissional e cidadão estão ajudando a formar? Que importância seus formandos terão na sociedade? Diante destes questionamentos, tem-se a convicção de que somente um PPP Institucional, somado aos PPPs dos cursos, consciente, comprometido e coletivo poderá assegurar além da participação, a construção de identidades dentro das universidades.

Essa é uma luta interna, que deve ser travada em cada instituição, pela conquista de sua autonomia. Não se acredita em uma autonomia dada por um instrumento legal e sim numa autonomia construída e conquistada de forma gradativa e consciente.

O futuro não acontece por acaso, ao contrário do que a maioria das pessoas imagina. É construído com base nas percepções sobre o presente e nas ações de resposta a essas percepções. As opções adotadas hoje na reformulação de um Curso de formação de professores só começarão a ganhar visibilidade, no mínimo em cinco anos, quando os primeiros formandos por estas opções já estiverem em atuação. Acrescenta-se a isso, que professores são formadores de cidadãos, o que alonga ainda mais no tempo os efeitos da formação profissional que esses cursos proporcionarem (VALLE, 2000, p. 55)

Através desta pesquisa, ratificou-se que a precariedade de recursos não é uma realidade só das escolas públicas. As instituições Federais de Ensino Superior do Estado do RS também passam por dificuldades devido aos baixos incentivos, principalmente para os cursos de formação de professores. Quanto aos investimentos para a este tipo de formação, por exemplo, segundo o Pró-Reitor de Graduação da UFRGS “é uma verba que é ainda bastante tímida, uma verba que não dá conta de atender as necessidades” (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS, 2005, p. 4).

Neste sentido, a Pró-Reitora de Graduação da FURG diz que a Licenciatura está ainda muito limitada, porque ela necessita de um órgão que faça investimento na formação de professores. “As Licenciaturas, a formação de professores, ela é pouco vista como um campo de investimento também para a pesquisa” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 6). Porém, o Pró-Reitor de Graduação da UFPel aponta um quadro mais otimista com relação aos investimentos.

[...] na Universidade nós temos um investimento bastante grande nesse sentido porque nós temos todas as Licenciaturas, então a gente até faz um investimento porque é necessário manter, porque algumas áreas, como as Ciências Humanas, nós basicamente temos só as Licenciaturas, algum que outro Bacharelado. Então, por isso, que o investimento ainda é bastante grande dentro da Universidade (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, p. 5).

As dificuldades oriundas das políticas públicas, que reduzem drasticamente as verbas para as universidades públicas, tornam difícil e, atualmente, quase impossível, manter o funcionamento digno dessas instituições. A carência de investimentos tem grandes chances de comprometer a qualidade dos cursos, o que repercute no *perfil profissional dos egressos* destes cursos. A falta de reconhecimento e valorização dos cursos de Licenciatura, em função do desprestígio cultural e econômico da figura do professor na sociedade, constitui-se em uma realidade.

Do conjunto dos aspectos discutidos pelas Instituições em análise, identificam-se tendências fundamentais em torno do perfil do professor que desejam formar. A FURG encontra-se voltada para a formação de um professor comprometido com a educação e pesquisador, fazendo da pesquisa princípio constitutivo dos Cursos em questão, chamando atenção, entretanto, para o professor pesquisador que ensina e aprende ao mesmo tempo e que reformula a

sua prática através da pesquisa. A posição construída de professor investigador de sua própria prática pedagógica cotidiana reafirma ainda a Universidade como *locus* privilegiado de formação de professores, sendo esta atividade considerada como um de seus principais papéis sociais.

Na UFPel, a intenção é preparar o professor para uma atuação educativa mais abrangente nos múltiplos espaços da vida social, de modo que tenha condições de agir em contextos educacionais diversos. A UFRGS busca formar um profissional com “visão um pouco mais ampla” e que tenha ao mesmo tempo um “bom manancial” de conhecimentos pedagógicos e conceituais. Embora a Pró-Reitora de Graduação Adjunta não tenha sido explícita quanto ao perfil do professor que a UFSM busca formar em suas Licenciaturas, depreende-se que há a intenção de formar um profissional que tenha competência nos conteúdos científicos e pedagógicos⁸⁹ e que tenha uma boa formação humanística. Além destas tendências, cumpre observar que o compromisso com a formação de professores críticos e reflexivos se faz presente no conjunto das Instituições aqui analisadas.

No seu conjunto, observou-se que as IFES do Estado do RS estão se encaminhando para um perfil profissional numa *perspectiva prática* de formação de professores, na qual é ressaltada importância da formação do profissional reflexivo que pensa-na-ação, cuja atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa.

O conjunto de discussões presente na literatura educacional, no âmbito nacional e internacional, evidencia a intenção de formar profissional pautado na *perspectiva prática com dimensão humanista*, não mais a instrumental como anteriormente, em que princípios éticos estejam na base da constituição de sujeitos com capacidade investigativa. Nesta orientação, o formador precisa estar preparado para desafiar o aluno e também para aprender com ele.

Assim, é imprescindível que a sólida formação teórica também concorra para a formação de um perfil de profissional comprometido e engajado, a partir de sua área de atuação, na produção de uma “*ciência prudente*” para a construção de uma “*vida decente*”⁹⁰ para todos.

Após apresentar os perfis esperados para os egressos dos cursos de formação de professores das IFES do Estado do Rio Grande do Sul, é importante

⁸⁹ Conhecimentos Pedagógicos porque a Pró-Reitora Adjunta afirmou, mais de uma vez, que o professor, o licenciado egresso da Universidade tem como pressuposto ensinar a pensar (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 13-14).

⁹⁰ Boaventura de Souza Santos (Org.).

salientar que eles não estão presentes, de forma especificada, no PPP Institucional das instituições. Eles contemplam um perfil geral para todos os cursos da instituição e não especificam, por exemplo, um perfil para os egressos dos cursos de Licenciaturas, para os de Bacharelado e para os egressos dos outros cursos⁹¹.

No contexto acima, é importante salientar que das quatro Instituições pesquisadas, apenas duas possuem PPP Institucional. Segundo os Pró-Reitores de Graduação das demais Instituições, seus Projetos estão em construção.

Defende-se aqui a importância dos PPPs Institucionais e dos mesmos contemplarem, de maneira mais especificada, o perfil de profissional da educação que sua instituição busca formar.

Traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, é um exercício pedagógico para esboçar um “retrato imaginado” do que seria o professor universal. Esse exercício seria tão útil para a educação quanto a descrição do “espírito científico” para a ciência (AZANHA, 2004, p. 371).

Compreende-se que a definição de um perfil geral para os egressos dos cursos de Licenciatura, bem como para os bacharéis e para os outros cursos, não implicaria em ferir a autonomia dos cursos, porque, por exemplo, independente das especificidades de cada Licenciatura, elas têm uma característica comum, que a de formar o professor.

Para Veiga (2000), a construção do Projeto Político-Pedagógico institucional implica tomada de decisões, definições de intencionalidades, análise de condições reais e objetivas de trabalho, otimização de recursos humanos, físicos e financeiros, *definições de perfis profissionais*⁹², além de contemplar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros.

Desta forma, o Projeto Político-Pedagógico surge como uma possibilidade de representar e expressar os desejos e as necessidades dos atores envolvidos (administração, professores, alunos, escolas de educação básica e comunidade) no contexto da instituição. Para isso, é fundamental a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico Institucional. Porém, é preciso ter presente a convicção de que o Projeto deve ir além de sua elaboração escrita. Deve ser pensado e repensado; construído e reconstruído; posto em ação; avaliado e reavaliado, para que se necessário seja alterado.

⁹¹ “Outros cursos” são os cursos que não são de formação de professores e nem de formação de bacharéis.

⁹² Grifos meus.

A construção de um verdadeiro PPP vai muito além de um simples agrupamento de atividades. Deve ser construído para ser vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com a instituição. Sem a participação da comunidade acadêmica em todo o processo, qualquer proposta, ainda que solidariamente construída, está destinada ao fracasso.

Toda a construção, numa instituição, deve trazer implícita a vontade coletiva, que se efetiva nas relações sociais, numa perspectiva histórico-crítica a fim de compreender o processo e estabelecer as metas a serem atingidas para a concretização do ideal utopicamente desejado. Portanto, acredita-se na importância do Projeto Político-Pedagógico como um norte que expressa a intenção das ações coletivas, definidas no conjunto dos atores, os quais formam o cenário da universidade. Um projeto de universidade é a colaboração em prática dos seus objetivos, levando em conta as situações locais e as necessidades específicas dos alunos e da comunidade.

7.5 Política para a Formação de Professores nas IFES do Estado do RS

Faz parte da formação de professores romper com as barreiras das unidades acadêmicas isoladas e chegarmos à constituição de espaços amplos de discussão em que todos relatem as suas experiências, exponham as suas particularidades, desvelem suas críticas e necessidades. Dessa confrontação de saberes, que tanto se propõe na formação dos educadores, nasce uma formação sólida, política e filosoficamente estruturada, apontando para o futuro que se almeja para a formação de professores nas universidades públicas brasileiras.

Neste sentido, observou-se iniciativas de algumas instituições em criar instâncias ou setores gerais que coordenam ações e discussões relativas aos cursos de formação de professores. Na UFRGS, a formação de professores conta com uma *Coordenação para as Licenciaturas* (COORLICEN), entre outros, por exemplo, o Grupo de Trabalho das Licenciaturas na Faculdade de Educação (GT Licenciaturas). Na FURG, para discutir a formação de professores, tem o *NÚCLEO PANGEA*. Na UFPel e na UFSM não foi confirmada a existência de uma instância consolidada com o caráter de estudar e propor inovações nos cursos de Licenciaturas em seu interior. Segundo o Pró-Reitor de Graduação da UFPel, está sendo criado na sua Instituição um “*Fórum das Licenciaturas*”.

Estes espaços constituem-se em instâncias importantes, dentro das IFES, uma vez que estabelecem princípios comuns a todos os cursos de Licenciatura e, a um só tempo, garantem enriquecimento dos pressupostos político-pedagógicos e promovem discussões e ações relativas aos cursos de Licenciatura. Nas IFES do Estado do Rio Grande do Sul, o conjunto destes espaços tem o propósito de, basicamente,:

- manter discussões permanentes sobre os cursos de formação de professores;
- troca constante e colaboração em nível institucional entre os diferentes cursos de Licenciatura;
- estudos e propor inovações nos cursos de Licenciaturas;
- promover a articulação dos cursos de Licenciatura
- articulação nas atividades de todos os cursos de formação de professores;
- um ambiente de discussão e de solução de problemas (problemas comuns na maioria das vezes para todos os cursos); etc.

O trabalho em equipe é uma forte saída para superar o ensino fragmentado e, muitas vezes, alienante. A teoria e a prática precisam estar intimamente relacionadas para garantir a qualidade da formação de professores. A gestão democrática e o diálogo oportunizam a reflexão contínua da prática pedagógica de forma qualitativa, adequando a realidade atual e os interesses dos envolvidos no processo. Por exemplo, um órgão ou setor, que coordena ações relativas aos cursos de formação de professores competente, pode criar condições de transformação, pode pôr em discussão o que se faz, porque se faz, como se faz, os resultados destas ações e como pode ser feito, e direcionar as questões através do diálogo, ouvindo, refletindo, questionando e coordenando, visando sempre a superação dos interesses individuais.

Conforme Vale (1999, p. 69) “o futuro não está dado, isto é, o futuro não existe como algo já pronto, acabado, bastando apenas alcançá-lo ou dele se apropriar. O futuro é resultado do que as pessoas quiserem que ele venha a ser. O futuro é construído (...)”.

O fortalecimento da formação de professores na universidade não passa apenas pela ação das Faculdades de Educação, mas pelo estreitamento das

relações destas com os centros específicos. Portanto, entende-se “que as Licenciaturas são cursos que precisam articular diferentes Unidades da Universidade” (FREITAS, 2001, p. 121).

Como mostra a literatura, os cursos de Licenciatura, desde sua origem, carregam as marcas do ensino fragmentado: separação entre conhecimentos conceituais e conhecimentos pedagógicos e separação entre os docentes das Faculdades/Centros de Educação e Faculdades/Centros específicos. Nas IFES do Estado do RS, observou-se que algumas iniciativas têm tentado diminuir esta distância, como pode ser visto na análise individual dos casos. Tem-se que manter o caráter universitário para as Licenciaturas e promover diálogo entre as diferentes Unidades responsáveis pela formação do futuro profissional.

7.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: Concepções e Implementação

A problemática do bacharelado disfarçado de Licenciatura pode ser conceituada como a mais antiga das questões na formação de professores e a que desencadeou as demais. O cerne desta questão está no esquema “3+1”, no qual, nos três primeiros anos, o aluno cursava as disciplinas específicas da área de sua formação e depois, se quisesse ser professor, cursava mais um ano do Curso de Didática. Como tentativa de superação dos resquícios do modelo “3+1”, a partir do Parecer 292/62, as disciplinas pedagógicas deveriam ser estudadas no decorrer do curso e não mais no último ano. Na prática, a estrutura curricular da formação de professores continuou mais próxima de formar bacharéis do que de formar professores: na maioria dos cursos, as disciplinas pedagógicas ficaram concentradas a partir da segunda metade do curso e a prática de ensino no último semestre.

Nestes modelos tradicionais, analisados no segundo capítulo da presente dissertação, o espírito investigativo do futuro professor não precisa ser formado, pois entende-se que sua competência específica é a de assimilar os conhecimentos produzidos e reproduzi-los de forma facilmente assimilável aos alunos. Assim, a atuação do biólogo, do matemático, do físico, por exemplo, ganha supremacia, sendo que a atuação destes como licenciados fica em segundo plano. A atuação do licenciado é vista como inferior no meio acadêmico e como uma atividade

“vocacional” ou que pode ser improvisada, em meio à complexidade atribuída aos conteúdos da área. Isso gera hierarquia acadêmica no conhecimento.

A maioria dos cursos de Licenciatura, que funcionava como anexos do curso de bacharelado, não possuía a proposta pedagógica e a organização institucional intimamente ligadas. É a organização institucional que determina a organização curricular, quando seria o contrário: a organização institucional deveria dar condições à organização curricular. Essa estrutura certamente impede a construção de um curso com identidade própria.

Nesta perspectiva, é necessário enfrentar a desarticulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, no interior de um projeto educativo determinado; a inadequação das grades curriculares ao perfil de profissional necessário para atuar na educação básica⁹³ e a desvalorização da formação docente dentro das próprias universidades.

Com o aumento dos debates a respeito das políticas de formação de professores, reforçou-se a importância de mudanças e regulamentação deste processo de formação. Desta forma, o Ministério da Educação, em maio de 2000, remeteu ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por Grupo de Trabalho designado para este fim, sob a coordenação geral do Dr. Ruy Leite Berger Filho⁹⁴. Após a proposta de maio de 2001, contou-se com o Parecer CNE/CP 009/2001. Em 2002, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002.

Estes Pareceres e Resoluções apontam para perspectivas de mudanças nos currículos dos cursos de Licenciatura, e delineiam um novo modelo de formação de professores em função das mudanças a que está sendo submetida a Educação Básica e, conseqüentemente, aponta a necessidade de repensar o papel das IES, dos professores formadores, do próprio formando e das escolas.

⁹³ O PARECER CNE/CP 09/2000 destaca que o perfil necessário para atuar na educação básica é de um profissional que tenha competências para: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

⁹⁴ Secretário da Educação Média e Tecnológica

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial dos professores, tais como: a organização institucional, a definição e a estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento de competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (PROPOSTA DE DIRETRIZES, Maio/2000).

Com o processo de elaboração das Propostas de Diretrizes Curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, foi consolidada a direção da formação para três categorias⁹⁵, dando, assim, à Licenciatura terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico.

O Parecer CNE/CP 009/2001 inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera nessa formação, além de incluir sugestões para avaliação das mudanças.

Nesta pesquisa, não se tem a pretensão de defender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e nem condená-las e, sim, levantar algumas questões pertinentes desde um ponto de vista. O que não se pode negar é que elas podem ser consideradas um avanço para os Cursos de Licenciatura.

As DCNFPED já estão aprovadas através das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, ficando com os envolvidos nos cursos de Licenciatura a responsabilidade de estudá-las e problematizá-las e, se necessário, com justificativas fundamentadas, alterá-las. Levando em consideração o contexto dos cursos de Licenciaturas, tem-se que reconhecer avanços significativos nas últimas normativas legais, de âmbito federal, relativamente à Formação de Professores da Educação Básica, até mesmo porque entende-se que grande parte do referencial que as compõe é o mesmo dos defendidos pelos pesquisadores da área.

Vive-se em um país onde a educação de fato não é considerada como prioritária, no qual o comprometimento político com suas questões são difíceis de se concretizar. Dentro das IES, a preocupação com a produção científica e o envolvimento com a pós-graduação consomem a maior parte do tempo e do interesse dos docentes formadores de futuros professores. A pós-graduação e a

⁹⁵ Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura (PARECER CNE/CP 09/2000).

produção científica são importantes para a educação, mas não se pode descuidar das questões políticas de formação de professores.

Uma política de formação de professores comprometida com os problemas escolares contemporâneos deve centrar-se num esforço de compreensão das teorias, das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que as escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades (DOCUMENTO DA USP).

As mudanças ocorridas nas Licenciaturas, no decorrer da história, têm um caráter muito limitado, não afetando os cursos como um todo. Não se percebe a existência de um enfoque integrado que oriente os cursos em sua totalidade e que parta de uma visão coletivamente assumida sobre o tipo de profissional que se deseja formar, orientada por uma concepção de educação e de ensino comprometidos com a transformação da sociedade em que se vive.

Num tempo não muito longe, uma universidade distanciada da realidade social a que pertence malograria como instituição pública, pois serviria apenas a uma elite culturalmente desenraizada do país (AZANHA, 1995, p. 62).

Desde a criação dos cursos de Licenciatura, convive-se com diferenças entre os cursos de Formação de Professores até mesmo dentro de uma mesma IES, o que mostra que o caminho a percorrer não é nada fácil. Um exemplo pode ser quanto à Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e à Formação para as Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em se tratando especificamente do curso de Pedagogia, observou-se uma maior presença de disciplinas de formação pedagógica (...), em relação aos demais cursos de Licenciatura. Nestes cursos [Cursos de Pedagogia] há uma predominância das disciplinas denominadas Fundamentos da Educação nos primeiros semestres (...) Nas demais Licenciaturas, as poucas disciplinas de Fundamentos da Educação encontram-se a partir da segunda metade do curso. Estes dados deixam clara a separação que existe entre a formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a Formação de Professores para as Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio (BIASUS et al., 2002, p. 9-10).

Para atuar nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os professores são formados em nível superior, enquanto que ainda tem-se uma grande quantidade de professores atuando nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Pré-Escola, apenas com formação de nível médio. Este cenário mostra que os professores da Pré-Escola e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, além de serem desvalorizados pelos Bacharéis e pelos “outros

profissionais” por exercerem a docência, ainda são vistos com desdém pelos licenciados para as demais séries. Como se pretende que as Licenciaturas sejam reconhecidas externamente, se internamente prevalecem as visões majoritárias dos especialistas na disciplina acadêmica da área?

A diferença do nível de exigência, existente entre a formação de professores unidocentes e especialistas por área do conhecimento, tem que ser repensada e superada o quanto antes, pois esta cria *status* diferenciado aos professores da Educação Básica, além de contribuir para a dispersão na prática desses profissionais, repercutindo, assim, na trajetória escolar dos alunos da Educação Básica.

Quanto à formação de profissionais para atuar na educação básica, a LDB/96 é clara ao prever que a formação destes profissionais se fará em universidades ou em institutos superiores de educação. Nos termos da Lei:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitidas, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:
I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Como se justifica que para lecionar até a quarta série do ensino fundamental é suficiente que o professor tenha formação em nível médio, enquanto que, para lecionar nas demais séries da Educação Básica, a formação mínima é em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação⁹⁶, se suas funções/tarefas têm nível de complexidade similar nos dois casos? Por que a formação do professor unidocente é vista com desdém se são estes profissionais que “encaminham” os alunos aos professores das áreas finais do Ensino Fundamental e Médio? Ainda, por que diminuir a formação do professor unidocente se o maior índice de fracasso escolar e evasão estão nestas séries? Além dos cursos de formação de professores ocuparem lugar secundário dentro das IES em relação às demais profissões, a

⁹⁶ Também não é aceitável a formação de professores em Institutos Superiores de Educação, tal como vem sendo proposto pelo Ministério da Educação .

formação para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ainda é inferiorizada dentro dos próprios cursos de formação de professores.

Outra questão importante e que merece ser mencionada é com relação às Diretrizes Curriculares específicas de cada curso. As específicas para os cursos que formam profissionais para atuar nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio foram instituídas em seguida à aprovação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, enquanto que as do Curso de Pedagogia só foram aprovadas em 2006, sendo que as IES tinham até o dia 15 de outubro de 2005 para se “adaptarem” às Resoluções. Isso demonstra incoerência entre as políticas. Uma política de formação de professores séria, competente, de qualidade e coerente implica o respeito pela formação de professores em todos os níveis.

Sobre as alterações que vêm sendo produzidas nos Cursos de Formação de Professores através das medidas governamentais, pode-se dizer que as concepções, dos Pró-Reitores de Graduação das IFES investigadas, diferenciaram-se em alguns aspectos. Foram levantados aspectos favoráveis e desfavoráveis. A Coordenadora da COORLICEN mostrou-se favorável às DCNFPPEB. Nas suas palavras:

Se tu analisares o Parecer 09 [Parecer CNE/CP 009/2001] vais encontrar nele todas as discussões que nós formadores de professores tivemos no decorrer da década de 70 e 80. Ali houve uma apropriação pelo Ministério da Educação dos discursos acadêmicos daquilo que a gente achava que deveria ser e poderia ser a formação de professores; então tem essa característica interessante (...) (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 10-11).

Ao posicionar-se frente às normativas legais, o Pró-Reitor de Graduação da UFPel expressou pontos positivos e pontos negativos.

[...] ela foi positiva no sentido de que (...) quando se implantou essa mudança saiu dessa base conteudista para uma flexibilização de que não é só a base conteudista mas a sua “aplicação”. (...) o lado negativo é que as pessoas não queriam vir para a flexibilização (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 11).

Um pouco diferente das outras concepções, a Pró-Reitora de Graduação da FURG, ao avaliar as DCNFPPEB posicionou-se satisfeita em alguns aspectos, porém questiona outros, por exemplo:

Se a gente analisar pelo lado do aluno nós temos mais aspectos positivos para avaliar do que negativos, porque a reformulação vem atender a uma demanda que é a prática, que é o exercício da docência em sala de aula, então ela oportuniza esse tempo maior do aluno dentro da escola (...) (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 10).

A avaliação de que os cursos de Licenciatura precisavam de uma reforma, por um lado, como veio em forma de uma Lei e que segundo a avaliação não teve assim uma discussão maior com os Fóruns, não teve uma relação mais democrática com os órgãos, com Fóruns, com Coordenadores, com pesquisadores e estudiosos da área, então teve sempre essa avaliação muito dúbia. Os cursos de Licenciatura precisam de reforma, por outro lado isso não atende muitas das propostas que vinham sendo feitas, então como sempre quando algo se transforma em lei a gente faz essa avaliação: como é que isso acabou sendo lei, quais foram os caminhos que percorreram. Já que existem vários Fóruns que discutem as Licenciaturas e que já estavam construindo um documento, que já tinham idéia de como é que poderia ser essa reforma aí de repente os caminhos não atenderam exatamente ao que os Fóruns vinham sugerindo, a aceitação não foi muito boa nesse sentido (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 11-12).

O posicionamento da Pró-Reitora de Graduação Adjunta da UFSM frente à aprovação das DCNFPEB, não foi constatado com clareza na sua fala. O que se pode constatar é que ela entende como positiva em relação aos estágios, ao relatar o seguinte: “ela veio, de uma certa forma, legitimar uma percepção que a Pró-Reitoria tinha de que o estágio do jeito que tava não podia continuar, que ele tinha que ser reformulado” (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 8).

Quanto ao grau de impacto e de mobilização das IFES do Estado do RS com a aprovação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, constatou-se, através dos relatos dos Pró-Reitores de Graduação, particularidades em cada um dos casos.

Na UFSM, a Pró-Reitora de Graduação Adjunta diz que as Resoluções causaram impacto devido às mudanças na estrutura dos cursos de Licenciatura, mas salienta que entende ser um processo tranqüilo. Na UFPel, o Pró-Reitor de Graduação relata que foi um processo bastante complicado e que a resistência foi genérica e que ainda existem alguns núcleos de resistência. Na UFRGS, a resistência foi parcial, porque alguns cursos e professores já vinham discutindo propostas que se aproximavam das Resoluções. Na FURG, houve uma reação dos professores no sentido de terem que dar conta de uma carga horária com o limite que a Universidade tem de recursos humanos. Estes dados, demonstram aspectos importantes do processo de implantação das DCNFPEB nas IFES do Estado do RS.

Frente aos Pareceres e Resoluções, as Pró-Reitorias de Graduação das IFES do Estado do RS, exceto a UFSM, mostram-se empenhadas e compromissadas em promover leituras, discussões e análise destas políticas com todos os cursos de formação de professores com propósito de estabelecer uma política geral e

consolidada para todos os cursos. No caso da UFSM, as discussões, segundo a Pró-Reitora de Graduação Adjunta, deram-se individualmente em cada curso. Isso indica que os cursos de Licenciatura na UFSM formam “ilhas”, quando deveriam formar “penínsulas”.

Apesar das informações contidas nas entrevistas não terem permitido uma análise mais detalhada e precisa sobre o envolvimento docente e discente com os Cursos de Licenciatura, foi possível perceber que a participação ainda é pequena, em relação ao número de docentes envolvidos nos cursos de Licenciatura nas IFES. A participação discente na gestão das políticas de formação é muito pequena e em algumas instituições chega a ser nula.

Cabe aqui destacar que o aprimoramento dos cursos de Licenciaturas somente terá êxito com a troca de idéias e de informações entre os docentes das Faculdades de Educação e os dos Institutos Específicos, e com a cooperação intensa dos alunos. Portanto, é extremamente importante políticas que promovam articulações mais diretas entre os professores das disciplinas conceituais e os das disciplinas pedagógicas.

A operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica não se constitui em um processo simples nas IFES do Estado do RS, porque não se trata de mudanças passíveis de se concretizarem pela simples proposição legal. Qualquer proposta de alteração desestrutura situações e interesses institucionais e pessoais já consolidados, e também porque qualquer tipo de mudança provoca primeiramente desequilíbrio.

A análise dos casos desta pesquisa permite inicialmente considerar que as mudanças nos Cursos de Licenciatura da grande maioria das IFES do RS vêm sendo desenvolvidas, na maioria das vezes, com base em debates democráticos, freqüentes e sistemáticos, com participação de docentes das diversas áreas, através dos espaços por elas criados. Neste sentido, Marques & Pereira(2002) defendem que,

[...] a instalação de fóruns permanentes para discussão da problemática específica dos cursos de formação dos profissionais da educação, com poder deliberativo ou não, tem o mérito de fomentar o debate nas instituições de ensino superior brasileiro e de incentivar a realização de projetos bem como o levantamento de propostas para as diferentes Licenciaturas. Esse espaço institucionalizado e apoiado pela administração das universidades não deve concentrar seus esforços unicamente em elaborar e executar a implantação de uma nova estrutura curricular. Os fóruns devem investir, por meio de discussões políticas mais amplas e de

estudos sistematizados, na análise da situação dos cursos de formação docente nessas instituições (MARQUES & PEREIRA, 2002, p. 181).

A resistência quanto às mudanças não foi o único fator que dificultou a operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a falta de professores e de recursos financeiros constituíram-se também em dificuldades.

Existem instituições que dispõem de um contingente relativamente pequeno de professores, porque não recebem recursos necessários para a realização de concursos públicos para professores efetivos para atuarem em seus Cursos. A alternativa adotada por algumas instituições tem sido a contratação de professores substitutos. A verba para este tipo de contratação também é pequena. Porém, existe instituição que, mesmo enfrentado problemas quanto aos recursos necessários à manutenção de suas atividades, consegue uma quantidade razoável de professores substitutos, por exemplo, a UFRGS.

A falta de recursos não é uma dificuldade somente de uma IFES. A falta de professores é uma realidade em todas as universidades públicas. Isso, leva a concluir que há uma grande contradição nas políticas públicas, porque as normativas legais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, fazem várias exigências mas, ao mesmo tempo, não fornecem condições para sua efetivação com qualidade. Persistindo as atuais condições das universidades, cada vez com menos recursos governamentais, corre-se o risco de inviabilizar a implantação da reforma nos cursos de Licenciatura, recaindo a responsabilidade somente aos professores formadores.

O conjunto destes fatos, de antemão, reflete exatamente a situação em que se encontra a Licenciatura. Porém, verifica-se movimentos da IFES na busca de novos rumos que permitam a ultrapassagem das dificuldades existentes.

É unânime a preocupação das Pró-Reitorias de Graduação em como se efetivará na prática essas reformulações. Algumas demonstram clareza na necessidade de um estudo permanente de como estão acontecendo na prática essas reformulações, para que se possa analisar os resultados com o que está no papel.

Entende-se que é imprescindível que as DCNFPEB se efetivem realmente na prática e sejam entendidas não como uma simples substituição de uma organização curricular por outra, porque nenhuma alteração curricular, isoladamente, modificará

o quadro atual dos problemas da formação dos licenciados. Cabe às instituições e aos professores, por conta de suas qualidades, comprometimento, boa vontade, dedicação e respeito pela educação, fazer as transformações necessárias em prol da educação e, conseqüentemente, dos cursos de Licenciatura.

Assim, concebe-se que é chegada a hora de fazer acontecer a superação do ensino fragmentado e individualista. Para isso, é necessário não só o comprometimento dos envolvidos, como também, muita vontade e empenho. Conforme Gentili & Bencine (2000, p. 14), “para desempenhar bem o papel do professor neste novo contexto, a postura frente a classe tem que mudar”. Desta forma, é imprescindível que o formador seja um profissional em constante mudança e atualizado (formação dos formadores). Portanto, é extremamente importante evitar que o conteúdo das novas organizações curriculares dos cursos de Licenciatura se materialize e cristalize apenas em um documento formal prescrito, mas em práticas cotidianas alicerçadas nas histórias dos seus atores.

7.6.1 Conhecimentos Conceituais e Pedagógicos na Formação de Professores

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, agir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar (PARECER CNE/CP 009/2001).

Grande parte dos cursos de formação de professores tem dado atenção quase que exclusivamente aos conhecimentos que o aluno deve aprender (conteúdo específico), sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que deverá ensinar na sua atuação profissional. Sendo assim, estes cursos não proporcionam aos seus alunos diálogo com o conhecimento e raramente oferecem oportunidades de reinterpretá-los a partir dos contextos escolares.

A formação dos professores não acontece apenas quando cursam as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação. O futuro professor de Matemática também está sendo formado quando está cursando a disciplina de Cálculo; o futuro professor de Biologia também está sendo formado quando está cursando a disciplina de Genética e o futuro professor de Física também está sendo formado quando está cursando a disciplina de Mecânica (SILVA, 2001). Neste sentido, de maneira geral, constatou-se uma grande preocupação das Pró-Reitorias

de Graduação das IFES do Estado do RS com a articulação destes conhecimentos, como demonstram as análises individuais dos casos.

Mas, o que o professor em formação deve aprender? Como deve aprender? Quais os conteúdos que serão objetos de sua atividade de ensino? As respostas para estas perguntas nem sempre são claras. Neste sentido, a transposição didática⁹⁷ ganha especial espaço.

Os conteúdos por si só já estão prontos. Se a função do professor fosse só para repassá-los ao aluno não se precisaria, pois o próprio aluno, munido de uma apostila, poderia adquiri-lo. O que cabe ao formador é, através das reflexões filosóficas, sociológicas, históricas, psicológicas e da mediação da transposição didática, indicar para o licenciando qual a relação entre o que está aprendendo na Licenciatura e o currículo que ensinará na atuação profissional. Esta aprendizagem se torna inquestionável para o aluno, afim de que, no momento de sua atuação, o futuro professor, seja capaz tanto de selecionar conteúdos, como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem de seus alunos. Caso contrário, este mesmo aluno, possivelmente, reproduzirá para seus alunos o mesmo tipo de formação que recebeu, caracterizando um círculo vicioso.

Muitas são as queixas das instituições de ensino superior, e alguns estudos já mostram que os ingressantes nos cursos superiores, principalmente nos de Licenciatura, pelo seu baixo *status* profissional, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade da educação básica em que foram formados. Neste sentido, a maioria dos Pró-Reitores de Graduação das IFES do RS relatou estar consciente de que o perfil dos alunos ingressantes no Ensino Superior é reflexo do tipo de formação que é oferecido nos cursos de Licenciatura.

O perfil dos ingressantes no Ensino Superior, em particular nos cursos de formação de professores, depende, quase que exclusivamente, do tipo de formação que seus formadores receberam. Portanto, o perfil dos alunos que chegam até a universidade retrata a formação que seus professores receberam e, conseqüentemente, a qualidade da formação de professores nas IES.

A formação de professores é questão muito mais complexa do que a visão estritamente do campo do saber que se pretende ensinar. Ela requer também

⁹⁷ A transposição didática transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino (CHEVALLARD, 1991, p. 39)

informações e conceitos educacionais de ordem técnica, histórica e filosófica que são básicos à formação docente. Neste sentido, Azanha (1995) coloca que :

é importante lembrar que bem formar o professor para as escolas de 1° e 2° graus é também levar em conta que da ação destes professores dependerá o cultivo mais amplo na sociedade de certas áreas do saber e, conseqüentemente, haverá influência, a médio e longo prazo, na formação dos futuros alunos universitários (Ibid., p. 63).

Os documentos sobre a formação docente, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, têm chamado a atenção para a supervalorização do saber específico em detrimento do saber pedagógico, apontando a necessidade de sua articulação.

A supervalorização de um saber em detrimento de outro e sua não interação dá ao futuro professor uma formação fragmentada e desarticulada. Também tem-se que levar em consideração as dificuldades para as instituições/professores desenvolverem atividades de caráter integrado, pois eles próprios, que são os responsáveis pelas mesmas, não possuíram este tipo de formação. A maioria formou-se em modelos com disciplinas fragmentadas, no entanto, carrega esta responsabilidade. Porém, os impasses para a desfragmentação não se resumem somente a isto. Fazem parte deste cenário as práticas comuns no mundo universitário, desde o individualismo e a competição acadêmica até a departamentalização.

O individualismo e a departamentalização têm se tornado os grandes vilões nas universidades, pois inibem a troca de idéias, experiências e conhecimentos. Estas até acontecem, mas são mais freqüentes com docentes/pesquisadores de outras instituições do que com os seus pares.

É neste contexto que entra a interdisciplinaridade, tão desejada nos últimos anos e defendida por alguns Pró-Reitores de Graduação das IFES pesquisadas, como importante para a formação do futuro professor. Ela é enfatizada em diferentes momentos do texto das Diretrizes, bem como a transversalidade e a contextualização da vida escolar do aluno. Pode-se notar, nas DCNPFEB, uma tentativa de ultrapassar as fronteiras históricas entre as diferentes disciplinas, no sentido de construir uma perspectiva de totalidade. Quanto à interdisciplinaridade, Candau (1997, p.43) aponta uma série de condições para que esta possa se realizar:

- uma nova mentalidade voltada para a promoção de um saber que visa a compreensão da realidade como totalidade, e que supõe que cada especialista reconheça a parcialidade e a relatividade do conhecimento que se obtém exclusivamente dentro da disciplina a que se dedica;
- um tipo de trabalho universitário que estimula a intercomunicação e a colaboração entre diferentes departamentos, entre diferentes centros e setores da instituição. A ênfase é posta na articulação e nos projetos de caráter interdepartamental;
- uma organização curricular onde a estruturação dos conteúdos se faça em forma de núcleos temáticos ou problemas e promova o trabalho em equipe, tanto no ensino quanto na pesquisa.

Sendo assim, a formação de professores requer um envolvimento articulado da dimensão científica, política e afetiva com a pedagógica. A dimensão política articulada com a científica propõe ao aluno uma visão clara do papel social do conhecimento e uma consciência crítica sobre o papel da educação, da ciência e, principalmente, o papel do professor na sociedade em que vivemos. O pedagógico articulado com o científico possibilita ao aluno compreender, além do *como fazer*, o *por que fazer e para que fazer*.

Os conhecimentos pedagógicos fazem parte da formação geral do professor. São eles que darão ao mesmo condições de compreender os processos educativos em seus diversos âmbitos (social, político, ideológico, ético), e que possibilitarão ao professor justificar cientificamente o trabalho em sala de aula, ou seja, ele será um “ator racional” que é capaz de justificar suas ações e suas escolhas na prática docente, como lembram Clermonth Gauthier (1998) e Maurice Tardif (2001). Dessa forma, os conteúdos ligados à formação profissional e os de formação específica devem enriquecer-se mutuamente.

Tradicionalmente os currículos têm sido organizados tendo por base disciplinas isoladas. Esta organização tem sido denominada de modelo linear disciplinar, caracterizado por um conjunto de disciplinas justapostas. Diferente de uma concepção assentada na racionalidade técnica, a escola hoje tem sido vista como sendo o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento teórico-prático.

No que se refere à questão da integração curricular, todos os Pró-Reitores de Graduação das IFES do Estado do RS, com exceção da Pró-Reitora de Graduação Adjunta da UFSM, explicitaram insatisfação quanto à ausência de uma real articulação entre as disciplinas que até então compuseram a formação de seus professores, deixando claro sua concepção de que a dicotomia entre os conhecimentos pedagógicos e os específicos produz sérias distorções na formação do professor.

A dificuldade em romper com a dicotomia entre teoria e prática do professor é consensual entre as instituições analisadas. Apesar destas dificuldades, percebe-se grande empenho na busca de soluções que permitam transpor os entraves em questão.

Portanto, cabe às universidades, especialmente aos cursos de Licenciatura, não só se preocuparem com o conteúdo específico, mas, sobretudo, com o saber pedagógico, ou seja, a prática do professor no seu campo de ação. Neste campo, deixa de existir uma necessidade tão somente teórica, para haver necessidade da vivência no campo, que se dará com a observação do fazer pedagógico, nos estágios supervisionados em diferentes realidades, em que o profissional em formação tenha oportunidade de discutir este mesmo fazer, a partir da observação do saber fazer do outro, e da co-participação em diferentes situações pedagógicas com imediata análise deste fazer (ABREU, 2001).

7.6.2 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

A nova configuração para os cursos de Licenciatura exige a integração de outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico ao projeto pedagógico dos cursos, as quais devem contar com a orientação docente. Segundo o Parecer CNE/CP 21/2001, são modalidades, dentre outras atividades, deste processo formativo:

Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resoluções de situações-problemas, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisa...] (PARECER CNE/CP 21/2001, p. 10).

Com relação a estas atividades, observou-se que nas IFES do Estado do RS já havia alguma prática neste sentido, mas que só agora está sendo regulamentada. Nesta pesquisa, levantou-se, também, interessantes iniciativas, por parte de algumas Pró-Reitorias de Graduação, com relação a estas atividades. Na UFPel, as atividades foram divididas: cem horas determinadas pelo seu Colegiado de Curso de acordo com a eleição feita pelos seus pares e cem horas flexibilizada para o aluno escolher dentro de um rol de 100 tópicos definidos pela Instituição. Na UFRGS, a Reitoria encaminhou a cada uma das suas unidades um rol de quais seriam essas possíveis atividades e, desse rol, elas escolheram as que vão aceitar como parte dos seus currículos.

Ações, como as exemplificadas acima, são importantes para garantir que as 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais não tomem rumos diversos do que propõem a legislação. Nas demais Instituições pesquisadas, a política adotada para o cumprimento dessa carga horária deu-se diretamente nos cursos.

7.6.3 Prática como Componente Curricular

Com a aprovação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 a “Prática como Componente Curricular” assim denominada, deverá ser de, no mínimo, 400 horas, vivenciadas ao longo do curso. Segundo o Parecer 009/2001, todas as disciplinas que constituem o currículo e não apenas as pedagógicas têm sua dimensão prática. “É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática” (PARECER 09/2001, p. 32). Isso significa, portanto, que ela deve permear toda a formação do futuro professor, o que implica em responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos com o projeto formativo.

A dimensão prática da formação acadêmica não é objeto privilegiado de algumas disciplinas ou atividades curriculares, ou seja, não é objeto apenas de um tempo e espaço curricular específico, mas deve atravessar toda a dinâmica curricular. Os cursos de formação de professores não eram pensados tendo em vista a Licenciatura e a atividade de docência. Eles privilegiavam o lado científico de cada área, valorizando muito mais a pesquisa do que a docência, quando se entende da importância da formação didático-pedagógica para a formação integral do licenciando.

Neste sentido, destaca-se a concepção de Prática como Componente Curricular presente nos relatos dos entrevistados.

As 400 horas de prática no currículo da UFRGS são disciplinas em que nós temos ao mesmo tempo, vamos dizer, um pé na especialidade e um pé dentro da escola. Ela não significa estar dentro da escola o tempo todo (...) práticas são disciplinas em que se pensa a escola na escola, ou fora da escola mas se pensa o nosso papel de professor na escola (COORDENADORA DA COORLICEN, 2005, p. 11-12).

[Prática como Componente Curricular] Isso foi e é ainda um tema de muita discussão, nós estamos através do DDE discutindo isso, porque, em primeiro lugar, essas 400 horas inicialmente como foram vistas que tem que “jogar o aluno” 400 horas dentro da sala de aula a princípio assustou, mas hoje a gente sabe que não é bem isso, hoje a gente sabe que tem atividades dentro dessas 400 horas de vivências escolares como eu já te falei (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel, 2005, p. 12)

A carga horária está toda ela do mesmo padrão atendendo 400 horas de Prática como Componente Curricular (...), a gente tentou ter um princípio balizador de todas as Licenciaturas mas alguns cursos adaptaram a partir do que entendiam melhor (...) Outros cursos incluíram as práticas de 400 horas de componente curricular em determinadas disciplinas, alguns só nas disciplinas pedagógicas. Outros, aí depende muito da concepção do curso e das pessoas envolvidas e do olhar pedagógico essas 400 horas estão em todas elas [disciplinas] então as 400 horas de prática estão distribuídas tanto nas disciplinas de conteúdo específico como de conteúdo pedagógico (...) (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO DA FURG, 2005, p. 12).

As 400 horas de Prática de Ensino são consideradas como a primeira vivência do aluno. (...) tanto ele observar o espaço de aprendizagem diferenciado, comparar e tornar isso visível no teórico conceitual que ele tem em profusão dentro da Universidade como também preparar objetivamente um futuro estágio e mais remotamente ainda a sua atuação profissional. Eu vejo essa prática de ensino como um retroalimentador do estudo teórico conceitual que o aluno desenvolve na sua Licenciatura e como uma preparação para o estágio que ele vai fazer logo em seguida. (...) Cada curso tem dado recurso diferente, tem encontrado recursos diferentes para isso (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM, 2005, p. 19-21).

Estes relatos demonstram diferentes interpretações e encaminhamentos para as 400 horas de Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciaturas, até mesmo dentro de uma mesma instituição, o que leva, a partir disso, a inferir que o texto das DCNFPEB apresenta-se ambígua.

Entende-se que a organização curricular, que ao longo do curso tem, simultaneamente, disciplinas tanto de conhecimentos conceituais quanto as da área didático-pedagógica desde o primeiro ou segundo semestre, propicia uma relação orgânica entre os saberes no processo de sua formação.

Fazer da aula espaço em que se discutam problemas relativos ao ensino de diferentes disciplinas; se promovam reflexões sobre diferentes enfoques de abordagens metodológicas; se vivenciem dinâmicas de trabalho didático que permitam posterior planejamento de atividades ligadas aos diferentes trabalhos possíveis dentro de sua disciplina com suas especialidades; se planejem atividades práticas ligadas ao fazer docente; se discuta a validade de utilização de materiais didáticos, partindo da análise do seu próprio uso, propondo-se alternativas metodológicas para o trabalho didático, função das instituições que se preocupam e trabalham com a formação de professores (ABREU, 2001, p. 109).

Defende-se que a sala de aula, como um espaço concreto para o exercício da crítica e reflexão, permite articular e assegurar saberes de formação e de experiência. A prática permite que se chegue bem perto da ação docente para tentar entender como operam, no seu dia-a-dia, os mecanismos de dominação e de resistência, de crise e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo vivido.

Portanto, concebendo que a atuação docente extrapola os limites da sala de aula, é necessário que a formação do licenciando ultrapasse a preparação restrita para a regência de classe. É preciso preparar o futuro professor para as demais dimensões da atuação profissional, por exemplo, sua participação no projeto educativo da escola, sua relação com colegas, alunos e comunidade.

7.6.4 Estágio Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado, desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso a ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2002), pode ser concebido como um espaço de reflexão, de interpretação e de articulação entre os referenciais teóricos adquiridos ao longo do curso, buscando despertar valores como a cooperação, a autonomia e o exercício da crítica. Ele delinea um dos principais momentos de síntese entre a perspectiva dos conteúdos específicos e a perspectiva pedagógica. Para Santos (2001),

o Estágio Supervisionado propicia a inserção dos alunos nas instituições escolares de diferentes segmentos de ensino e clientela. Esse conhecimento não se restringe a uma unidade escolar, a uma sala de aula, mas sim de compreendê-lo em seu contexto, em sua totalidade. O estágio, enquanto pesquisa e (re)flexão da realidade, pode servir às demais disciplinas do currículo e, nesse sentido, é uma atividade articuladora do curso (SANTOS, 2001, p. 126).

O estágio constitui-se em um ensaio pedagógico, político e cultural regido por normatizações que extrapolam as regras estabelecidas no contexto universitário. É um componente curricular na formação acadêmica que deve ser desenvolvido em campos de atuação profissional. É um espaço de construção da práxis, de construção e socialização do conhecimento, de inserção no mundo do trabalho e na prática social. Portanto, é um processo social e coletivo.

O estágio é uma preparação do aluno para o universo escolar, com o objetivo de leva-lo a conhecer a realidade das escolas no seu cotidiano e os problemas relativos a sua organização e gestão nas esferas administrativa e pedagógica, sendo ministrado por professores da área pedagógica em conjunto com os professores da área específica. É um momento de iniciação à docência na área específica (ASSIS & SILVA, 2001). O que torna, assim, o estágio como uma etapa decisiva e tão importante quanto os conteúdos conceituais.

O estágio permite ao futuro profissional refletir na ação, refletir sobre a ação e refletir sobre a reflexão na ação criando, desta forma, uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Assim entendido, a prática e o estágio, são mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação (GÓMEZ, 1992).

Ele pode e deve ser assumido como objeto teórico e não apenas como mero terreno de aplicação de teorias. Esta proposição tem profundas implicações positivas quando se pensa na importância do licenciado na vida prática de sua futura profissão, mas, ao mesmo tempo, pressupõe um embasamento teórico consistente para a interpretação da realidade observada.

A respeito das concepções de estágio curricular supervisionado, observou-se nos relatos dos entrevistados um consenso maior se se relaciona as suas concepções de prática como componente curricular. Os relatos foram unânimes na compreensão de sua importância para a formação do futuro professor, concebendo que ele é uma experiência que favorece o conhecimento da realidade profissional. Porém, constata-se que a forma de organização nos currículos dos cursos está sendo diferente em cada caso estudado. Na FURG e na UFSM é diferente também para cada curso. Na UFRGS e na UFPel o mesmo pensamento e organização permeiam todos os cursos de Licenciatura das Instituições.

A partir dos relatos dos entrevistados, destaca-se, nesta pesquisa, a necessidade de maiores estudos, discussões e consensos a respeito das 400 horas de Prática como componente curricular e de estágio curricular supervisionado.

Essas 400 horas de estágio curricular supervisionado e as 400 horas de prática como componente curricular, estendidas para todos os cursos de formação de professores, obrigará a acordos e convênios entre as redes municipais e estaduais de ensino e as IES. Estas horas terão início desde os primeiros semestres, havendo necessidade de se planejar melhor as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, que agora terão que ter acompanhamento de um professor. Além dos acordos e convênios, é necessário uma boa relação diária de responsabilidade, tanto das escolas como dos formadores e das IES. Todos devem estar comprometidos com a formação do licenciando.

Portanto, defende-se a concepção de estágios em instituições de Educação Básica conveniadas, permitindo o conhecimento de diferentes realidades, com acompanhamento integral do professor regente da turma⁹⁸ e com acompanhamento do professor supervisor que fará, junto com o licenciando, a relação teoria e prática.

As atuais políticas, mais do que nunca, reforçam a necessidade de aproximação entre universidades e escolas de Educação Básica através de parcerias e convênios. Neste sentido, com base nos dados dos casos, destaca-se, na presente pesquisa, que a maioria das Instituições investigadas relacionam-se com as instituições de Educação Básica, mesmo antes da aprovação das Resoluções 01 e 02/2002.

Os convênios e parcerias possibilitam uma interação, com responsabilidade, entre as IES e as escolas de Educação Básica. Na presente pesquisa, destaca-se que duas das IFES investigadas já possuíam convênios e parcerias mesmo antes da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Para essas, as Diretrizes só vieram reformular um pouco. As outras duas estão criando e formalizando convênios.

Com o aumento das horas de prática como componente curricular e de estágio, os Pró-Reitores de Graduação apontaram como problema maior a disponibilidade de espaços escolares. A alternativa adotada por algumas instituições foi institucionalizar novos campos de estágios. Por exemplo, oferecer Cursos de Pré-

⁹⁸ Também denominado de “Professor Tutor”.

Vestibular para alunos carentes que funcionam, gratuitamente, todos com alunos de Licenciatura. Nesta perspectiva, está disposto no Parecer CNE/CP 21/2001 que:

O estágio é pois um momento especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto político pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período.

Sabe-se que os tradicionais Cursos de Pré-Vestibular são estritamente técnicos, portanto observa-se o caráter destes cursos oferecidos pelas instituições como campo para a formação docente. No entanto, esta é uma questão que está, pelo menos nesse momento, para além do escopo deste estudo, mas que também merece uma análise meticulosa.

Com base nos dados, salienta-se que o processo de implantação das DCNFPEB não está se constituindo em um processo simples. Entende-se que o processo de implantação deva ocorrer de forma seqüencial e gradativa para que não caia em uma simples mudança curricular. Sem uma revisão conceitual do que se entende por Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado, o aumento do número dessas horas poderá provocar apenas um maior raleamento da formação teórica. Portanto, continua o desafio às instituições formadoras de docentes formar profissionais que saibam explicar o que fazem e porque fazem, em um processo dialético entre teoria-prática.

O cenário que se pretendeu delinear neste trabalho evidencia um contexto um pouco confuso e com variações semânticas dos atuais aportes legais referentes à formação de professores.

A tentativa de abordar as questões em torno dos cursos de Licenciatura e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica está longe de ser esgotada, pois ainda não se tem consenso teórico-metodológico consolidado no que se refere à formação de professores e suas políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Mas é preciso ter força, é preciso ter garra,
é preciso ter sonho sempre.
Quem tem na pele essa marca possui a estranha
mania de ter fé na vida”.

*Música: Maria, Maria -
Milton Nascimento e Fernando Brant*

A satisfação na realização de um trabalho é conseqüência de uma série de etapas em cadeia, na qual uma decorre e depende da outra. A presente dissertação é resultado deste trabalho com etapas mais ou menos importantes, mas que se complementam. Pelo que se expôs, é possível perceber o cenário em que as reformulações dos cursos de formação de professores vêm ocorrendo no Rio Grande do Sul: *falta de corpo docente; variações semânticas; falta de espaço para a prática de ensino e o estágio; resistência de alguns professores à mudança, etc.*

Esta pesquisa possibilitou ratificar que a relação entre teoria e prática é um dos pontos de maior relevo a ser observado face à reestruturação das Licenciaturas. Sem dúvida, um dos maiores problemas, não apenas da formação de professores, mas do próprio processo de construção do conhecimento, encontra-se na busca de maneiras de articulação entre teoria e prática, universidade e escola. Portanto, é muito importante que, na concepção de Prática como Componente Curricular e Estágio Curricular Supervisionado com foco na formação do professor, não se subestime o aspecto científico-acadêmico, conduzindo os cursos a um descompromisso com a investigação sobre o fazer pedagógico e com a produção do conhecimento, o que desvincula ensino e pesquisa.

O cenário que atualmente compõe as questões referentes aos cursos de Licenciatura das IFES do Estado do RS é cercado por muitas dúvidas. O que se defende é que os cursos de Licenciatura devem transcorrer dentro de um processo dinâmico, flexível, em que haja muita reflexão sobre a prática pedagógica, integrando ensino e pesquisa, para que se garanta que o educador saiba lidar com a sua profissão e tenha real consciência de sua importância e capacidade de ser afetivamente um agente transformador.

Se o formador não tem clara a sua concepção de professor e a importância de sua atuação junto aos alunos, dificilmente contribuirá para que os alunos possam compreender a realidade do trabalho a ser desenvolvido na profissão que

escolheram. Conseqüentemente, um professor que tem clareza do seu papel de formador de futuros professores poderá auxiliar na formação de alunos conscientes e comprometidos com a profissão que se dispuseram a desenvolver.

A partir da realização desta pesquisa, como contribuição, destacam-se alguns desafios a serem enfrentados pelas IFES do Estado do RS e seus docentes:

- construir de um paradigma que integre ensino e pesquisa nos cursos de Licenciaturas;
- formar uma consciência crítica que permita contribuir verdadeiramente na elaboração de políticas públicas compromissadas com os anseios da área;
- comprometer o futuro professor com as tarefas e contextos que terá como profissional;
- comprometer todos os envolvidos com os cursos de Licenciatura;
- ampliar espaços de diálogo entre universidade, escola e comunidade;
- manter permanente os estudos e discussões sobre as políticas para a formação de professores;
- manter um controle interno sobre a qualidade dos cursos oferecidos;
- avaliar como as mudanças nos cursos de Licenciatura se efetivarão na prática;
- desenvolver projetos que tenham relação clara entre área específica e práticas educacionais;
- reelaborar os saberes e as atividades de ensino, sempre considerando a realidade social, os objetivos da escola básica, o cotidiano escolar e as experiências dos alunos;
- empenhar-se permanente de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados que visem preparar docentes para atuar na Educação Básica;
- manter na prática a flexibilidade curricular;
- definir e implantar políticas acadêmicas que dizem respeito à avaliação, reestruturação e acompanhamento curriculares dos cursos de Licenciatura;
- promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial;

- buscar mudanças na prática pedagógica dos professores, principalmente dos que ministram as disciplinas consideradas muito teóricas e desarticuladas da realidade do futuro professor.

Entende-se que o primeiro passo para atender os desafios acima, constitui-se na organização, em cada instituição, de um grupo coeso em torno da qualidade dos cursos de formação de professores com apoio incondicional dos diretores dos Institutos, Centros, Faculdades e do Pró-Reitor de Graduação. Neste sentido, destaca-se a iniciativa da UFRGS em constituir uma Coordenação para os Cursos de Licenciaturas – COORLICEN. Certamente ela pode contribuir de forma significativa para as discussões sobre as questões da formação de professores dentro das IES.

É extremamente importante iniciativa como a da UFRGS, dentro das instituições formadoras de professores, porque entende-se que formar professores é uma árdua tarefa e que cada IES deverá se empenhar para buscar caminhos a fim de dar conta desta importante e difícil tarefa.

É importante salientar que a resistência às políticas públicas para a formação de professores não é suficiente. É preciso ir além da negação das propostas do governo, propondo alternativas. Crê-se que parte considerável das pesquisas nesta área foi incorporada nas atuais normativas legais que tratam da Formação de Professores da Educação Básica.

A análise até aqui empreendida visou delinear um perfil da situação atual dos Cursos de Licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul que oferecem Formação de Professores (UFRGS, UFPel, FURG e UFSM) de modo a contribuir para o aprofundamento do conhecimento relacionado às características mais marcantes de seus Cursos, as dificuldades que vivenciam e, sobretudo, aos posicionamentos assumidos e às propostas desenvolvidas face à necessidade de superação do conjunto de entraves postos pelo panorama de reformas governamentais em curso. Porém, a questão da formação de professores é mais complexa do que o conjunto de dificuldades apontadas pelos entrevistados.

Ao mesmo tempo em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica fazem exigências, de certa forma, também deixam margem para que cada IES decida qual rumo tomar, pois apenas traça um mínimo para a formação do professor, cabendo a cada universidade ou a

cada curso fazer as suas próprias reflexões e escolhas. Nessas condições, há uma grande diversidade de caminhos curriculares “interessantes” possíveis para a formação universitária do professor.

Portanto, é necessário que todos os professores tenham conhecimento e analisem criticamente estes documentos, porque das ações das instituições depende a formação plena e integral dos futuros professores que irão atuar na educação básica, assim como a ampliação das oportunidades do mercado de trabalho para os formandos de instituições que oferecem sólida formação. Portanto, não basta conhecimento e mudança superficial, é necessário mergulhar profundamente no processo para poder formar conscientemente, sabendo “*quem*” e “*como*” e *com quais princípios estamos formando ou queremos formar*.

Entretanto, para além do cumprimento de determinações legais e suas dificuldades, é importante considerar o momento atual como oportunidade de pensar, propor e viver uma realidade acadêmica mais comprometida e alinhada com a aspiração de uma universidade plural. É também um momento propício para se avançar para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores em um projeto histórico social emancipador.

O aspecto, que parece ser mais positivo nesse contexto, refere-se ao fato da grande maioria das Instituições investigadas já terem deflagrado ações no sentido de viabilizarem uma maior integração entre aqueles que estão envolvidos com a formação de professores. Já o que se pensa ser mais grave é o fato de continuar-se a receber, nas instituições federais, pouco ou nenhum recurso destinado à realização de concursos públicos para o magistério superior.

Em seu conjunto, os casos assinalam avanços conquistados pelas Licenciaturas e, a um só tempo, trazem à tona seus problemas e tensões, todavia, refletindo face à necessidade do encontro de soluções comuns e articuladas com a finalidade de formação de professores competentes⁹⁹. Vive-se em uma sociedade marcada pela lógica da competitividade e da individualização da produção acadêmico-científica, portanto, é através da dedicação empreendida por todos, pelo entusiasmo e comprometimento demonstrado em relação à formação de professores e o trabalho cooperativo que os cursos de Licenciatura terão seu espaço reconhecido.

⁹⁹ Competências referem-se a saberes complexos e multidimensionados: teórico, prático, político, pedagógico, epistemológico.

Enfim, espera-se que mudanças substantivas ocorram no cenário nacional da formação de professores após com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

A expectativa deste trabalho é de que o mesmo transcenda os muros das bibliotecas e interfira propositalmente no cenário da formação de professores das universidades, somando-se às suas experiências. Não se trata apenas de uma descrição de fatos, mas as questões aqui apresentadas fomentam uma discussão imprescindível no momento atual em que as políticas governamentais colocam em questão o papel da universidade como *locus* privilegiado de formação docente. Acredita-se que as análises aqui empreendidas podem contribuir de forma significativa para as discussões dos cursos de Licenciaturas dentro das IES, principalmente as Federais.

Se ao lerem esta dissertação sentirem a sensação de incompletude um dos objetivos já foi alcançado. Trata-se de um trabalho que admite várias leituras: linear, salteada, circular, inversa, comparativa. Espera-se que esta dissertação contribua não apenas para que as IES percebam que as questões que envolvem a formação de professores não são exclusivas de uma instituição, mas, sobretudo, que venha servir de motivação para a continuidade de pesquisas como esta e do aprofundamento das questões que ficaram em aberto.

Espera-se que a problematização aqui esboçada não seja entendida de outro modo se não como mais uma tentativa de superação dos entraves com relação à formação de professores que, lamentavelmente, perduram nesta formação.

Investigar a formação de professores e o processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, foi um desafio. Este trabalho também gerou muitas angústias, devido à impossibilidade de abordar todas as questões geradas no seu decorrer. A sensação que se tem é que se chega ao final deste desafio com mais perguntas do que respostas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria T. Tedesco Vilardo. O Colégio de Aplicação da UERJ e a formação de professores: a educação pela sensibilidade. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Formação de professores na UERJ: memória atual e desafios futuros**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)**. Série estado do conhecimento n° 6, Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel G. Quem deforma o profissional do ensino? **Revista da Educação AEC**, Brasília, 14(58): 7-15, out./dez. 1995.

ASSIS, Mariza de Paula. SILVA, Marco Antonio Costa da. Faculdade de formação de professores da UERJ: cursos e rumos. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Formação de professores na UERJ: memória atual e desafios futuros**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da educação básica. In: **Educação e Pesquisa**. v. 30, n° 2, maio/agosto, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. 1977.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; TERRAZAN, Eduardo Adolfo; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. In: **EDUCAÇÃO**. Dossiê: formação de professores e profissionalização docente. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, Santa Maria, 2004.

BIASUS, Gilsania. et. al. A importância das disciplinas pedagógicas na formação inicial dos profissionais docentes. In: **CD-RW, 8ª Jornada Nacional de Educação: Formação de professores: atualidades e diversidade**, 27 a 30 de agosto de 2002

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Análise de dados. In: BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal, Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. TARDIF, Maurice. Apresentação. In: Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade(CEDES)**, ano XXII, Campinas, nº 74, Abril/2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61**. Brasília: MEC, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71**. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Parecer CNE/CES 776/97, de 03/12/97.

_____. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, maio, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Parecer nº CNE / CP 009/2001. <http://www.mec.gov.br>.

_____. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. <http://www.mec.gov.br>.

_____. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. <http://www.mec.gov.br>.

BRZEZINSKI, Iria. GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992 à 1998. In: **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez 2001, nº 18.

BRZEZINSKI, Iria. Garrido, **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria F. **Novos rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUCRS, 1987.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luís Carlos de; FISCHMANN, Roseli (Org.). **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

CHEVALLARD, lyves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Aique, 1991.

CIRIBELLI, M.C. **Como elaborar uma Dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003; 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez. 2002

Convênio que entre si celebram a UFPel, através de seus cursos de Licenciatura e a Secretária Estadual de Educação-RS 5ª Coordenadoria de Educação. (Mimeo).

Convênio entre Universidade Federal de Santa Maria e o Município de Santa Maria através da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Regional de Educação, Sociedade Civil Servos da Caridade. 19 de dezembro de 2003.

COORDENADORA DA COORLICEN. Transcrição da entrevista realizada no dia 22 de agosto de 2005 a Coordenadora da Coordenação das Licenciatura da UFRGS. Mimeo.

DOLL, Johannes., KRAHE, Elisabeth. D. **A elaboração de um currículo para a formação de professores da Educação Básica: o caso da UFRGS**. 2004, Mimeo.

DOMINGUES, Marcelo Vinicius de la Rocha. **Cursos de formação de professores da FURG. NÚCLEO PANGEA: construindo o megacontinente político-pedagógico dos cursos de Formação de Professores da FURG**. Pró-Reitoria de Graduação. http://www.furg.br/prograd/supap/projeto_pangea.html.

EDUCAÇÃO. Dossiê: formação de professores e profissionalização docente. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, Santa Maria, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi B. **Análise de Conteúdo.** Brasília, 2 edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Editora Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FREITAS, Deisi Sangoi. [et al.]. **Caderno do II Seminário sobre estágios curriculares supervisionados: “enfrentando desafios formativos”.** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

FREITAS, Luciano do Santos. Dois blocos de uma mesma formação: a dicotomia entre a Licenciatura e o Bacharelado na UERJ. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Formação de professores na UERJ: memória atual e desafios futuros.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto político-pedagógico : aprovado pelo Conselho Universitário em 19 de dezembro de 2003.** Rio Grande: FURG, 2004. 25p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editor, 1999.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996, p. 135-140.

GATTI, Bernardete. **Formação de Professores e Carreira.** Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1997. (Coleção Formação de Professores).

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ed. Unijuí, Ijuí. 1998.

GENTILE, Paola.; BENCINI, Roberta. **Para aprender (e desenvolver) competências.** Nova Escola. São Paulo: Abril, Ano XV nº 135, set. 2000, p. 12 à 17.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, Pedro.; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998. (Coleção Formação de Professores).

GÓMEZ, Pérez A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In. GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000 (p.67-80).

GRUPO PANGAEA. Questionário respondido pelo Grupo Pangea. 2005. Mimeo.

Guia do Estudante. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – 2005.

GUTIERREZ, Gustavo Luis.; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 4 ed., 2003, p. 59-75.

KRAHE, Elizabeth. D. **As reformas na estrutura curricular de Licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Tese (Doutorado).

_____. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC – BR e os currículos da UFRGS. In: **EDUCAÇÃO**. Dossiê: formação de professores e profissionalização docente. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, Santa Maria, 2004, p. 147-158.

LOUREIRO, Walderês Nunes (Org.). **Formação e Profissionalização Docente**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932.

MARQUES, C. Alberto. PEREIRA, J. E. Diniz. Fóruns das Licenciaturas em universidades brasileiras: construído alternativas para a formação inicial de professores. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

MAZZOTTI, Alda; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MELLO, Guiomar Nano de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. 2001. (mimeo).

Memória – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação.
http://www.prograd.ufu.br/forgrad2004/pg_internas/docs/docs_ate_1997/memoria_1997_parte2.doc.
Retirado no dia 29/09/05.

MENDONÇA, Ana Walesca P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**; São Paulo: autores Associados. Fundação Carlos Chaga, 1994, p. 36-44.

MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. (Coleção Formação de Professores).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes, ed. 19, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2001.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa**. Mimeo.

_____. **Análises qualitativas: Análise de conteúdo? Análise de discurso?** Mimeo.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Rosimeri Marquezan de. **Construindo o Projeto Político-Pedagógico da escola**. Monografia de Especialização. UFSM. Santa Maria, 2001.

PEREIRA, C. W. (Org.). **Educação de Professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte:Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir Competências desde a escola**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

Programa de formação de professores – USP. Pró-Reitoria de Graduação, São Paulo, 2004.

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFRGS. Transcrição da entrevista realizada no dia 15 de agosto de 2005 ao Pró-Reitor de Graduação da UFRGS, 2005. Mimeo.

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UFPel. Transcrição da entrevista realizada no dia 17 de agosto de 2005 ao Pró-Reitor de Graduação da UFPel, 2005. Mimeo

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA FURG. Transcrição da entrevista realizada 23 de agosto de 2005 a Pró-Reitora de Graduação da FURG, 2005. Mimeo

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO ADJUNTA DA UFSM. Transcrição da entrevista realizada no dia 2 de maio de 2005 a Pró-Reitora de Graduação Adjunta da UFSM, 2005. Mimeo

QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira de (Orgs.). **Saberes e dizeres sobre a formação de professores na UNIFRA**. Santa Maria: Centro Universitário franciscano, 2003.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Beltrán Isauro; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos. Questões desafiadoras para a formação de futuros professores na UERJ. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Formação de professores na UERJ: memória atual e desafios futuros**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. 'um discurso sobre as ciências' revisitada. São Paulo: Cortez, 2004.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade – Polêmicas de nosso tempo**. Campinas, SP: Associados, 1999.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Formação de professores no Brasil: projetos em disputa. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Formação de professores na UERJ: memória atual e desafios futuros**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Formação de professores na UERJ: memória atual e desafios futuros**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

_____. **Bacharel ou Professor? O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo. Discutindo a reestruturação dos cursos de Licenciatura na UERJ. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Formação de professores na UERJ: memória atual e desafios futuros**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

STAKE, Robert. E. **Investigación com estudio de caso**. Ediciones Morata, S. L. Madrid, 1999.

_____. Case studies. In: DENZIN, N. K. E LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 1994, p. 236-247.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TERRAZZAN, Eduardo. A. **As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura**. XI ENDIP, Goiânia/GO, Maio de 2002.

TERRAZZAN, Eduardo A.; SANTOS, Maria Eliza G.; LISOVSKI, Lisandra A.. **Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores**. GT: Formação de Professores. In: CALDAS, Alessandra; RIBEIRO, Luciene; CARNEIRO, Tarsila Mancebo (Orgs.), **40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção sw conhecimentos, poderes e práticas**, Atas da 28ª reunião anual Anped, 16 a 19 de Outubro de 2005, Caxambu/MG/BRA, 21p. (CD-Rom, ISBN 8586392-15-4, arq <t081498.pdf>).

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Dimensões da Profissão docente**. UFSM/CE/PPGE, 6 de agosto de 2003 (mimeo).

_____. **Filosofia da Educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional**. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 2000, Tese de Doutorado.

_____. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Bertha de B. Reis do. Formação de professores no Brasil: perspectivas para os próximos anos. In: SOUZA, Donald Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.). **Bacharel ou Professor? O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VALLE, José Misael F. do. Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, Maria Aparecida. **Formação do educador e avaliação educacional**. Conferências Mesas – Redondas. São Paulo: UNESP, 1999, p. 69-77. 1 v.

VASCONCELLOS, Isac João de. Apresentação II. In: SOUZA, Donald Bello de; FERREIRA, Rodolfo (Orgs.) **Formação de professores na UERJ: memória atual e desafios futuros**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP, Papirus, 2002, 2ª Ed 2003, p. 65-93.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores no Estados Unidos. IN: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Set/Out/Nov/Dez 1998 Nº 9.

APÊNDICES

Roteiro da entrevista semi-estruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROJETO: “Cursos de Licenciatura nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”

Orientadora: Profª Drª Elisete Medianeira Tomazetti – elisetem@via-rs.net
Mestranda: Gilsania Biasus – gilsania@mail.ufsm.br

Instrumento de pesquisa aos Pró-Reitores de Graduação das Instituições de Ensino Superior do Estado do RS

⇒ Dados de identificação

Nome da Instituição: _____
Cargo atualmente na instituição: _____
Período no cargo: _____
Tempo de serviço na instituição: _____
Formação Acadêmica: _____
Cursos em que trabalha: _____

1. Qual é o papel/função da Pró-Reitoria de Graduação?

- 1.1 Qual importância da existência do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD?
- 1.2 Você se considera um gestor?
- 1.3 Qual sua concepção de gestão?
- 1.4 Qual é o seu papel/função como Pró-Reitor dentro de sua instituição?
- 1.5 Como é a sua relação, como Pró-Reitor(a), com a Coordenação Geral dos Cursos de Licenciatura de sua instituição?

2. A partir do lugar que você (Pró-Reitor(a)) está, como você vê a Formação de Professores?

- 2.1 Como você se vê na relação de responsabilidade com a Formação de Professores enquanto Pró-Reitor(a) de uma instituição Pública?

3. Que importância você atribui a universidade enquanto formadora de professores ?

4. Como você percebe a questão dos investimentos nos cursos de Formação de Professores e da pesquisa?

5. Qual é a política proposta para os cursos de Licenciatura de sua instituição?

6. Que ações a Pró-Reitoria desenvolve com relação aos cursos de Licenciatura?

- 6.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?
- 6.2 Como se desenvolvem as ações?
- 6.3 Quem participa?

7. Para você qual o significado de uma Coordenação Geral para os Cursos de Licenciatura nas instituições?

7.1 E dos Fóruns de Licenciatura?

8. Que ações a Coordenação Geral dos Cursos de Licenciatura desenvolve com os cursos de Licenciatura?

8.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?

8.2 Como se desenvolvem as ações?

8.3 Quem participa?

9. Há uma interação entre os cursos de Licenciatura?

9.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?

9.2 De que forma?

9.3 Quem é se responsabiliza?

9.4 Todos cursos/professores se comprometem?

9.5 Há diferença de comprometimento com a Formação de Professores entre as deferentes áreas?

10. Documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena - Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

10.1 Houve estudos coletivos das **DCNFPEB**?

10.2 Como as **DCNFPEB** foram recebidas pela sua instituição?

10.3 Qual foi a reação dos cursos?

10.4 Quais foram as áreas mais suscetíveis a transformação?

10.5 Como sua instituição concebeu as **DCNFPEB**?

10.6 Qual a **sua** concepção a respeito das **DCNFPEB** ?

10.7 Como ocorreu a reconstrução das matrizes curriculares de sua instituição a partir das orientações das **DCNFPEB**?

10.8 Qual o entendimento de sua IES a respeito de:

400 h de prática como componente curricular

400 h de estágio curricular supervisionado

200 h para outras atividades acadêmico-científico-culturais

11. Que tipo de professor sua instituição busca formar

11.1 Qual é o perfil de formação oferecida nos cursos de Licenciatura de sua instituição?

11.2 O PPP de sua instituição contempla, especificamente, a Formação de Professores?

12. Qual é a relação estabelecida entre a sua Instituição e as escolas de Educação Básica?

12.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?

12.2 Como se desenvolve?

12.3 Quem participa?

12.4 Que ações são desenvolvidas?

13. Qual a sua concepção de formação e profissionalização docente?

13.1 Formação

13.2 Profissionalização docente

13.3 Identidade docente

14. Quantos cursos de Licenciatura sua instituição oferece?

14.1 Quais?

14.2 Qual o número de alunos matriculados nestes cursos?

Agradecemos sua colaboração

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

PROJETO: “Cursos de Licenciatura nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisete Medianeira Tomazetti – elisetem@via-rs.net

Mestranda: Gilsania Biasus – gilsania@mail.ufsm.br

Instrumento de pesquisa aos Coordenadores Gerais dos Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior do Estado do RS

⇒ Dados de identificação

Nome da Instituição: _____

Cargo atualmente na instituição: _____

Período no cargo: _____

Tempo de serviço na instituição: _____

Formação Acadêmica: _____

Cursos em que trabalha: _____

1. Qual é a importância de uma Coordenação Geral para as Licenciaturas nas instituições?

1.1 E dos Fóruns de Licenciatura?

2. Coordenação Geral das Licenciaturas

2.1 Tempo

2.2 Função

2.3 Objetivos

2.4 Quem participa

2.5 Quais as dificuldades de ação da Coordenadoria?

2.6 Recursos

2.5 Publicações

3. Qual é o seu papel/função como Coordenador(a) Geral dos Cursos de Licenciaturas dentro de sua Instituição?

3.1 Você se considera um gestor?

3.2 Qual sua concepção de gestão?

3.3 Como é a sua relação, como Coordenadora dos Cursos de Licenciaturas, com os demais professores de sua instituição?

3.4 E a relação com a Pró-Reitoria de Graduação de sua instituição (Pró-Reitor de Graduação)?

4. A partir do lugar que você está (Coordenador(a) Geral dos Cursos de Licenciatura), como você vê a Formação de Professores?

4.1 Como você se vê na enquanto Coordenador(a) Geral dos Cursos de Licenciaturas de uma Universidade Pública?

5. Qual é a política proposta para os cursos de Licenciatura de sua instituição?

6. Que ações a Coordenação Geral dos Cursos de Licenciatura desenvolve os cursos de Licenciatura?

- 6.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?
- 6.2 Como se desenvolvem as ações?
- 6.3 Quem participa?

7. Que ações a Pró-Reitoria desenvolve com relação aos cursos de Licenciatura?

- 7.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?
- 7.2 Como se desenvolvem as ações?
- 7.3 Quem participa?

8. Há uma interação entre os cursos de Licenciatura na sua instituição?

- 8.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?
- 8.2 De que forma?
- 8.3 Quem é se responsabiliza?
- 8.4 Todos cursos/professores se comprometem?
- 8.5 Há diferença de comprometimento com a Formação de Professores entre as diferentes áreas?

9. Documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena - Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

- 9.1 Houve estudos coletivos das DCNFPEB?
- 9.2 Como as DCNFPEB foram recebidas pela sua instituição?
- 9.3 Qual foi a reação dos cursos?
- 9.4 Quais foram as áreas mais suscetíveis a transformação?
- 9.5 Como sua instituição concebeu as DCNFPEB?
- 9.6 Qual a sua concepção a respeito das DCNFPEB ?
- 9.7 Como ocorreu a reconstrução das matrizes curriculares de sua instituição a partir das orientações das DCNFPEB?
- 9.8 Qual o entendimento de sua IES a respeito de:
 - 400 h de prática como componente curricular
 - 400 h de estágio curricular supervisionado
 - 200 h para outras atividades acadêmico-científico-culturais

10. Qual é a relação estabelecida entre a sua Instituição e as escolas de Educação Básica?

- 10.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?
- 10.2 Como se desenvolve?
- 10.3 Quem participa?
- 10.4 Que ações são desenvolvidas?

11. Que tipo de professor sua instituição busca formar?

- 11.1 Qual é o perfil de formação oferecida nos cursos de Licenciatura de sua instituição?
- 11.2 O PPP de sua instituição contempla, especificamente, a Formação de Professores?

12. Qual a sua concepção de formação e profissionalização docente?

- 12.1 Formação
- 12.2 Profissionalização docente
- 12.3 Identidade docente

Agradecemos sua colaboração

Questionário ao NÚCLEO PANGEA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROJETO: “Cursos de Licenciatura nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisete Medianeira Tomazetti – elisetem@via-rs.net

Mestranda: Gilsania Biasus – gilsania@mail.ufsm.br

Instrumento de pesquisa aos NÚCLEO PANGEA

⇒ Dados de identificação

Nome da Instituição: _____

Cargo atualmente na instituição: _____

Período no cargo: _____

Tempo de serviço na instituição: _____

Formação Acadêmica: _____

Cursos em que trabalha: _____

1. Qual é a importância de uma Coordenação Geral para os Cursos de Licenciaturas nas instituições?

1.1 E do NÚCLEO PANGEA?

1.2 E dos Fóruns de Licenciatura?

2. NÚCLEO PANGEA

2.1 Tempo

2.2 Função

2.3 Objetivos

2.4 Quem participa

2.5 Quais as dificuldades?

2.6 Recursos

2.5 Publicações

3. Qual é o seu papel/função no NÚCLEO PANGEA dentro de sua Instituição?

3.1 Você se considera um gestor?

3.2 Qual sua concepção de gestão?

3.3 Como é a sua relação com os demais professores de sua instituição?

3.4 E sua relação com a Pró-Reitora de Graduação de sua instituição?

4. A partir do lugar que você está (NÚCLEO PANGEA) como você vê a Formação de Professores?

4.1 Como você se vê na enquanto atuante no NÚCLEO PANGEA de uma Universidade Pública?

5. Qual é a política proposta para os cursos de Licenciatura de sua instituição?

6. Que ações o NÚCLEO PANGEA desenvolve com relação aos cursos de Licenciatura?

6.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?

6.2 Como se desenvolvem as ações?

6.3 Quem participa?

7. Que ações a Pró-Reitoria desenvolve com relação aos cursos de Licenciatura?

7.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?

7.2 Como se desenvolvem as ações?

7.3 Quem participa?

8. Há uma interação entre os cursos de Licenciatura na sua instituição?

8.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?

8.2 De que forma?

8.3 Quem se responsabiliza?

8.4 Todos os cursos e professores se comprometem da mesma maneira?

8.5 Há diferença de comprometimento com a Formação de Professores entre as diferentes áreas?

9. Documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena - Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

9.1 Houve estudos coletivos das DCNFPEB?

9.2 Como as DCNFPEB foram recebidas pela sua instituição?

9.3 Qual foi a reação dos cursos?

9.4 Quais foram as áreas mais suscetíveis a transformação?

9.5 Como sua instituição concebeu as DCNFPEB?

9.6 Qual a sua concepção a respeito das DCNFPEB ?

9.7 Como ocorreu a reconstrução das matrizes curriculares de sua instituição a partir das orientações das DCNFPEB?

9.8 Qual o entendimento de sua IES a respeito de:

400 h de prática como componente curricular

400 h de estágio curricular supervisionado

200 h para outras atividades acadêmico-científico-culturais

10. Qual é a relação estabelecida entre a sua Instituição e as escolas de Educação Básica?

10.1 Há quanto tempo (Antes e após as DCNFPEB)?

10.2 Como se desenvolve?

10.3 Quem participa?

10.4 Que ações são desenvolvidas?

11. Que tipo de professor sua instituição busca formar?

11.1 Qual é o perfil de formação oferecida nos cursos de Licenciatura de sua instituição?

11.2 O PPP de sua instituição contempla, especificamente, a Formação de Professores?

12. Qual a sua concepção de formação, profissionalização e identidade docente?

12.1 Formação

12.2 Profissionalização docente

12.3 Identidade docente

Agradecemos sua colaboração



**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

PROJETO DE PESQUISA: “Cursos de Licenciatura nas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”

CARTA DE CESSÃO

Eu _____, atualmente
_____ da _____,
CPF _____, residente na cidade de
_____ na (rua, nº, Av. Bairro)

AUTORIZO E CONCEDO

a **Gilsania Biasus**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (matrícula nº 2460567), sob a orientação da Prof^a Dr^a Elisete Medianeira Tomazetti, os direitos de publicar, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação, minha entrevista gravada no dia _____.

Santa Maria, _____ de _____ de 2005.

Assinatura

ANEXOS