

# A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DO BRASIL: UM BALANÇO DOS ÚLTIMOS OITENTA ANOS

## **Daniela Patti do Amaral**

Colégio de Aplicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ Doutora em  
Educação pela UFRJ  
[patti@wnetrj.com.br](mailto:patti@wnetrj.com.br)

## **Renato José de Oliveira**

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ  
Doutor em Educação pela PUC-RJ  
[rj-oliveira@uol.com.br](mailto:rj-oliveira@uol.com.br)

## **RESUMO**

O presente trabalho aborda a gênese da formação pedagógica oferecida no Brasil e pela UFRJ ao longo dos últimos oitenta anos. Observa-se que a formação pedagógica nasce com um perfil complementar à formação disciplinar, sendo que o modelo pensado no início da década de 30 para a formação dos professores muito se aproxima da formação oferecida em 2008 pela Faculdade de Educação da UFRJ. Com base na análise retórica, desenvolvida a partir das contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Reboul (1998), foram analisados os argumentos dos licenciandos da UFRJ sobre sua formação pedagógica, e constatou-se que esta instituição tem se empenhado em proporcionar condições mais favoráveis ao processo de formação dos professores que irão atuar na educação básica do país.

*Palavras-chave:* Formação de professores no Brasil, análise retórica; currículo

## **ABSTRACT**

This paper focuses the sources of pedagogical formation in Brazil and at Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) in the last eighty years. It is remarked that when pedagogical formation arises in the educational scenery, it shows a complementary profile regarding specific formation. One can also point out that the model of pedagogical formation employed in the beginning of the 30's is as similar as the one

provided by Faculdade de Educação/UFRJ nowadays. Based on rhetorical analysis, developed from the contributions of Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) and Reboul (1998), argument of licentiate students at UFRJ was analyzed, aiming at discussing their own view of pedagogical formation. According to this analysis we are able to conclude that UFRJ has been searching to provide best conditions to improve the pedagogical formation of those who intend to become teachers in Brazilian schools.

*Keywords:* Brazilian teachers formation – rhetorical analysis – curriculum

Recebido em abril de 2008

Aprovado para publicação em junho de 2008

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DO BRASIL: UM BALANÇO DOS ÚLTIMOS OITENTA ANOS**

**Daniela Patti do Amaral**

**Renato José de Oliveira**

Apesar de o ensino superior ter sido criado durante a permanência da Família Real no Brasil (1808-1821), a primeira organização desse ensino em universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o Governo Epitácio Pessoa, que, como afirma Romanelli (2002), não passava da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica (p.132). Piletti (2002) acrescenta ainda que “a Universidade do Rio de Janeiro não teve existência mais que nominal, nunca chegando a funcionar na prática, pois as escolas que a formaram continuaram técnica e administrativamente isoladas” (p.80). Fávero e Lima (2006) complementam, contudo, afirmando que a instituição da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país.

Em 11 de abril de 1931, três importantes decretos foram sancionados pelo então ministro Francisco Campos; um deles criou o Conselho Nacional de Educação (nº 19.850); outro, o Decreto 19.851, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando, para o ensino superior, o regime universitário. É nesse Estatuto que a questão da formação de professores para o ensino secundário será enfrentada oficialmente pela primeira vez. No art. 5º do Estatuto, constava que a constituição de uma universidade brasileira deveria congrega em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras tinha como missão dar o caráter verdadeiramente universitário às universidades.

Nessa mesma data, através do Decreto 19.852, o Governo reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando-lhe a Escola de Minas Gerais, as Faculdades de

Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, esta última nunca implantada. Segundo Schwartzman (2005), essa primeira legislação universitária, aprovada em 1931, determinava uma combinação das escolas profissionais ao estilo francês com uma nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, copiada da Itália, que deveria ser lugar de pesquisa, do estudo das ciências puras e também de formação de professores para as escolas médias. Em decorrência da reforma Francisco Campos, em 1931, a URJ é submetida a sua primeira reorganização.

Em janeiro de 1934 é criada e organizada a Universidade de São Paulo, por meio do decreto estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, por decisão do governador de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, que, segundo Durham (2005), fazia oposição ao governo Vargas. Teve como mentor intelectual Júlio Mesquita Filho, então diretor do Jornal O Estado de S. Paulo, que publicava ostensivamente artigos e estudos favoráveis à criação de uma universidade em São Paulo e sobre os problemas do ensino superior e universitário no Brasil. Apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que tinha por objetivo a formação de professores para o magistério secundário, sendo Fernando de Azevedo o diretor desta Faculdade e catedrático de Sociologia (Piletti, 2002a). Conforme Durham (ibid), a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era um elemento inovador do sistema, e a inclusão de um setor de educação permitiu que os bacharéis adquirissem também uma qualificação profissional como professores, sistema que ficou conhecido como o modelo 3+1 (três anos de bacharelado mais um ano do curso de Didática).

A USP foi criada pela composição de dez unidades de ensino e pesquisa, sete já existentes e três novas, sendo a mais antiga a Faculdade de Direito, que data de 1827. Segundo Hey e Catani (2006), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras representava a concepção de seus fundadores, sendo entendida como

“instituição que deveria conter todas as virtudes que eram atribuídas à Universidade como um todo, qual seja, o lugar ‘do refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal, da cultura livre e desinteressada’. Ela era entendida como o local adequado onde seriam formados os novos quadros de dirigentes capazes de ultrapassar a visão profissional e a técnica restrita que caracterizavam os cursos superiores dominantes até então” (p.300).

Percebe-se que a FFCL era vista como modelo para a universidade, funcionando como espécie de pólo irradiador das virtudes, no qual o espírito crítico encontraria refúgio e desenvolveria uma cultura “livre e desinteressada”. Mas do que seria preciso se refugiar e o que significaria desenvolver uma cultura com tais atributos? Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), argumentar pelo modelo é sugerir que algo é digno de imitação em função da nobreza dos propósitos ou do prestígio que possui, indicando a conduta a ser seguida pelos outros. No caso do papel reservado à FFCL, entendemos que o primeiro aspecto seria mais decisivo, pois nela (mais que no restante da universidade) estariam as pessoas “críticas”, “livres” e “desinteressadas”. Além de romântica, essa visão tinha o inconveniente de aumentar consideravelmente a responsabilidade dos membros da FFCL, vistos como algo comparável a mestres da virtude, forçando-os a vigiar as próprias condutas, já que se o modelo cometer deslizes, estará servindo de justificativa para muitos outros.

Segundo Mendonça (2002), “o projeto da USP tem como objetivo explícito a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria por via da ciência, em vez das armas, de acordo com Júlio de Mesquita Filho, presidente da comissão organizadora da universidade” (p.23). A metáfora “conquistar pela ciência” busca legitimar uma situação (a hegemonia política paulista) que era tida por natural, já que São Paulo, impulsionando a economia do país, se julgava no direito de submeter toda a nação ao seu comando. Não sendo possível exercê-lo pela força bélica, haveria de ser exercido por outras vias.

A USP, então, incorpora à sua estrutura o Instituto de Educação, que já oferecia cursos de nível superior, de caráter profissionalizante para o magistério, desde 1933 (Ayres, 2005). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras oferecia os conhecimentos específicos e, só após a formação específica dada em seus cursos de origem, os alunos se dirigiam ao Instituto de Educação para cursar as disciplinas pedagógicas destinadas à formação docente. Conforme Ayres (op.cit.), essa concepção implantada na USP durou pouco, pois em 1938 o Instituto de Educação foi desligado da universidade e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras passou a incorporar também os estudos pedagógicos.

Estruturada por Anísio Teixeira em 1935, a Universidade do Distrito Federal foi composta por várias Escolas, um Instituto e pela Escola de Educação, constituída a partir da incorporação do Instituto de Educação à UDF.<sup>1</sup>

Mendonça afirma que, tanto no caso da USP como da Universidade do Distrito Federal - UDF, a universidade assume, entre seus objetivos, a formação de professores por meio da incorporação dos institutos de educação existentes nas duas capitais (São Paulo e Rio de Janeiro). No entanto, continua a autora, “as experiências da USP e da UDF possuem uma base comum, na medida em que são expressões do ideário do chamado Movimento da Escola Nova, resumido no Manifesto de 1932. No entanto, seriam outras as fontes das quais se origina o projeto da Universidade do Brasil – UB” (ibid,p.26).

Fávero e Lima (2006) afirmam que, para Capanema, a UB tornar-se-ia um grande e vivo centro de trabalho, e o projeto define essa Universidade em seu art. 1º como uma comunidade de professores e alunos consagrados ao estudo. Para Capanema dois princípios inspiraram a criação dessa Universidade: a função de fixar o padrão de ensino superior em todo o país; e o fato da UB ser uma instituição de significação nacional e não local.<sup>2</sup>

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

---

<sup>1</sup> O Instituto de Educação foi criado por Anísio Teixeira em 1932 a partir da Escola Normal do Rio de Janeiro (Ayres, 2005).

<sup>2</sup> Inferimos que esse comentário era, de certa maneira, provocador em relação à UDF de Anísio Teixeira pelo fato de fazer referência em sua sigla apenas ao Distrito Federal.

Em 1937, no alvorecer do Estado Novo, a Lei nº 452 define uma nova estrutura para a instituição, que passa a então a se chamar Universidade do Brasil.

No ano de 1965, a Lei nº 4.831, de 5 de novembro, de autoria do general Castelo Branco, determinou nova mudança na denominação da instituição, que passou a chamar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro, nome que manteve até o último dia 30 de novembro de 2000 quando recuperou na Justiça o direito a utilizar o nome Universidade do Brasil.

Conforme Mendonça (op.cit.), dentro do projeto de reorganização do ensino superior do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, a instalação no país das faculdades de filosofia era de extrema relevância:

“na concepção de Capanema – e a proposta final de organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que se consubstanciou no Decreto-lei nº 1.190, de 4.4.39, saiu diretamente de suas próprias mãos -, essa instituição se caracteriza como mais uma escola especializada, ao lado das demais, sem qualquer pretensão a exercer, como no caso da USP, papel articulador ou integrador junto às outras escolas” (p.150).

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

Esse escopo de disciplinas – conhecido como o curso de didática -, pensado no início da década de 30 para a formação dos professores do ensino secundário, muito se aproxima da formação oferecida em 2008, pela Faculdade de Educação, aos licenciandos da UFRJ: um grupo de seis disciplinas pedagógicas acrescidas ao final de um curso. Como afirma Mendonça (ibid), “na concepção de Capanema, a formação pedagógica tinha um caráter meramente complementar no processo de formação do professor” (p.153). Ou seja, a formação pedagógica já era um curso à parte, ou um apêndice da formação geral, essa sim, mais importante.

A concepção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras mostrava-se um modelo com objetivos híbridos, como ser uma faculdade de cultura, uma escola de formação

de professores e uma escola de altos estudos, destinada à pesquisa. Para Mendonça (ibid), essas concepções coexistentes expressavam diferentes tendências dentro do campo da educação, as quais, por sua vez, refletiam os variados projetos de reconstrução nacional que se confrontavam durante o período (p.20).

No contexto da UB, conforme o Decreto de sua fundação, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) tinha por finalidades preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, constituidores de objeto do seu ensino.

Quatro seções fundamentais compõem essa unidade universitária: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, havendo também uma seção especial de Didática. Os cursos são agrupados em ordinários e extraordinários. Os primeiros destinam-se à obtenção do título de bacharel ou de licenciado e os demais caracterizam-se como cursos avulsos, de aperfeiçoamento, de especialização e de doutorado.

Por meio dessas quatro seções são oferecidos cursos que conferem o diploma de bacharel: Seção de Filosofia (curso de Filosofia); Seção de Letras (cursos de Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas e Letras Neolatinas); Seção de Ciências (cursos de Ciências Sociais, Física, História e Geografia, História Natural, Matemática e Química); Seção de Pedagogia (curso de Pedagogia) e Seção Especial de Didática (curso de Didática).

Além das cátedras, a Nacional de Filosofia, como toda a Universidade do Brasil, a partir do Decreto 21.321/46, passa a ter também departamentos, assim distribuídos: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, História e Geografia, Ciências Sociais, Letras e Pedagogia. O curso de Didática, exigência para os que pretendiam lecionar no ensino secundário, de 1939 a 1946, tinha a duração de um ano. Esse “esquema 3+1” vai ser revisto com o Decreto-Lei de 26 de março de 1946, que estabelece a possibilidade de uma dupla orientação para o funcionamento das Faculdades de Filosofia: ou o modelo anterior da FNFi, ou a nova proposta. Nessa, desaparece o curso de Didática, os demais cursos passam de três para quatro séries, e a formação pedagógica do candidato ao magistério se integra a partir da 2ª



série de todos os cursos. Tal orientação, no entanto, não chegou a ser implantada na Nacional de Filosofia.<sup>3</sup>

Mendonça finaliza afirmando que ao longo do processo de constituição da Faculdade Nacional de Filosofia a instituição foi se afastando das experiências da USP e da UDF, apesar de ter incorporado o quadro desta última após sua extinção por Vargas em 1939. Após o golpe do Estado Novo há uma intenção explícita do Governo Federal de assumir o controle das iniciativas no campo cultural. Haver duas universidades pertencentes a dois municípios e não ao Estado era considerado um fato perigoso aos ideais de um Estado controlador que, como afirma Mendonça, queria o monopólio da formação das elites e impunha sua tutela sobre a universidade (p.29).

A morte da UDF, em 1939, iria viabilizar a criação de uma nova escola no interior da Universidade do Brasil: a Faculdade Nacional de Filosofia que, no entanto, “nunca passou de instituição especializada como as demais escolas profissionalizantes e, em nenhum momento, se propôs ou se apresentou como núcleo integrador da universidade” (Mendonça, *ibid*,129).<sup>4</sup>

O centro de formação de professores da UB – atual UFRJ –, nasce sem o perfil ou a premissa primeira de formar professores a partir da integração entre as escolas e os institutos de origem e a formação pedagógica. Esse projeto já nasceu descaracterizado e, ao longo de quase oito décadas, tem se empenhado em achar um caminho menos tortuoso para formar os professores que irão atuar na educação básica do país. No entanto, convém destacar que naquela época não havia espaço para as discussões atuais sobre um perfil profissional da docência ou mesmo o entendimento complexo do que seja ser professor. Essas são discussões que se irão ser travadas posteriormente no campo educacional.

Mesmo com a criação de um espaço destinado à formação de professores, no período de 1930 a 1968 prevalece o modelo de formação conhecido como 3 + 1, no qual o bacharel, no último ano do curso, geralmente de quatro anos, optava por cursar as

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://www.proedes.fe.ufrj.br/arquivo/fnfi.htm>. Capturado em 03 de julho de 2007.

<sup>4</sup> A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil foi constituída, segundo Sampaio (2000), sob forte influência católica, mas não a ponto de satisfazer às aspirações da Igreja que buscava uma universidade sob seu estreito domínio. Derrotada em suas pretensões de controle do ensino público, a Igreja católica tomou a iniciativa de criação de suas próprias universidades na década seguinte (p.46).

chamadas matérias pedagógicas. Esses profissionais se dedicariam a ministrar aulas das disciplinas que compunham o curso secundário. Esse modelo enfatizaria a formação disciplinar, isto é, fornecer ao aluno a bagagem teórica necessária sobre a disciplina a ser ministrada, apontando para a relevância dos saberes disciplinares em detrimento dos outros saberes da docência. Como afirmado por Palma Filho (2004), esse modelo de formação generalizou-se para quase toda a América Latina.

Conforme o autor,

“nesse modelo, a formação pedagógica é superficial, considerada mesmo desnecessária. De modo geral, os adeptos dessa concepção de formação de professores consideram os cursos de formação pedagógica superficiais, sem rigor científico. Avaliam que os conhecimentos obtidos nesses cursos poderiam ser mais bem adquiridos na prática, ou seja, no próprio exercício profissional” (p.147).

Destaca-se que o surgimento de novas Faculdades de Filosofia pelo resto do país foi acontecendo de forma precária. Conforme Candau (1988), até 1950, em todo Brasil, havia apenas vinte e duas, sendo sete oficiais, cinco em universidades particulares católicas e dez escolas isoladas. Em 1960 já ultrapassavam a marca de setenta unidades, sendo que a grande maioria de alunos matriculados em instituições privadas de ensino superior concentrava-se na área de humanidades, sendo raras as licenciaturas em física ou química.

Dentro da proposta da UB, a Faculdade de Educação, unidade integrante do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, originou-se da Faculdade Nacional de Filosofia – criada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, posteriormente denominada Faculdade de Filosofia, pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 -, da qual se desdobrou em 11 de julho de 1968, por força do Decreto nº 60.455, de 13 de março de 1967. Tem por finalidade a formação de professores, especialistas e pesquisadores em Educação e outros profissionais desse âmbito, bem como o desenvolvimento de estudos e investigações sistemáticas que contribuam para o aprimoramento da realidade educacional brasileira.

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

Monteiro (2005) afirma que, no Brasil, as faculdades de educação foram criadas no século XX em contextos que reconheciam a importância dos conhecimentos pedagógicos na formação dos professores (p.155). Ainda hoje, muitas concentram a oferta das disciplinas da formação pedagógica para os alunos concluintes de cursos de bacharelado em áreas afins às disciplinas escolares ensinadas na educação básica (trata-se do modelo conhecido como 3+1, três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica para concluir a licenciatura).

Para a autora, “esse modelo de formação, no entanto, implica uma ambigüidade que, no fundo, expressa disputas sobre o território da formação: a quem compete formar os professores afinal? Às faculdades específicas ou às faculdades de educação?” (p.156). Para Monteiro (ibid), esta formação é um “território contestado”, não havendo ainda um consenso claro sobre qual instituição deve se responsabilizar por ela. Há vinte anos, Candau (1988) não utilizava o termo território, mas falava na indefinição de “jurisdição”, ou seja, quem é responsável por quê.

Essa questão também já havia sido apontada por Carvalho e Viana há quase duas décadas quando, ao examinarem o tema a quem cabe a licenciatura, ressaltaram os vários problemas que se apresentam para que haja a formação multidisciplinar de um professor-docente, sendo que os autores destacam entre os mais importantes, a questão de os institutos de conteúdos específicos e faculdades de educação não assumirem a co-responsabilidade nas estruturas curriculares (UNIMEP,1988, p.154).

Atualmente, a FE da UFRJ oferece o curso de Pedagogia, os programas de Pós-graduação em educação lato e scrito senso, cursos de extensão e responsabiliza-se pela formação pedagógica de alunos oriundos de vários cursos de licenciatura

A formação dos licenciandos é oferecida pela FE em diferentes espaços da UFRJ como a Praia Vermelha, o IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e o Campus do Fundão, uma vez que a Unidade se utiliza de procedimentos “itinerantes”, isto é, oferece as disciplinas pedagógicas em diferentes espaços de modo a facilitar o deslocamento de seus alunos. Oferece, dessa maneira, as disciplinas pedagógicas obrigatórias para todas as licenciaturas, da Física à Biologia, passando pela Música, Letras, História, Geografia, Matemática, Filosofia, entre outros cursos.<sup>5</sup>

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

A alusão feita à conhecida fábula infantil destaca o quanto a formação docente não era considerada importante nos meios universitários, que valorizavam os saberes disciplinares em detrimento dos saberes pedagógicos. Estes, vistos como algo menor, só poderiam ser segregados, comprometendo a formação dos licenciandos. Veiga (2003) critica esse desvinculamento entre bacharelados e licenciaturas, apontando com muita propriedade a necessidade de se tomar a formação de professores como relação orgânica na qual a produção de conhecimentos deve promover a interdisciplinaridade entre os diferentes campos de formação.

---

<sup>5</sup> A Faculdade de Educação oferece a formação pedagógica para as licenciaturas de quatro centros: Centro de Letras e Artes; Centro de Filosofia e Ciências Sociais; Centro de Ciências da Saúde e Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza.

Santos (2003) aponta que estudos no campo da formação docente têm mostrado que muitos professores e professoras se identificam mais com seu campo específico de conhecimento do que com o magistério. Segundo a autora, docentes que atuam na educação básica, quando questionados sobre sua profissão, identificam-se como geógrafos, historiadores, físicos ou matemáticos. Certamente uma das prováveis causas para esse fato é a questão da desvalorização do trabalho docente e a perda de prestígio da profissão. No entanto, afirma a autora, é preciso lembrar que muitos desses professores consideram o magistério como uma atividade provisória enquanto não conseguem colocação no mercado de trabalho como bacharéis.

Para reverter esse quadro, entre outras ações, é necessário que os professores que atuam nos cursos de origem e nas faculdades de educação e que são formadores de novos professores assumam conjuntamente essa responsabilidade; que as faculdades de educação estejam próximas das realidades da escola brasileira e sua diversidade, para que os licenciandos não vejam a docência como uma tarefa, um bico ou uma atividade transitória e passageira, mas como um trabalho e uma profissão.

No Seminário Novos Rumos para uma Política de Formação de Professores realizado no Colégio de Aplicação da UFRJ, a separação entre os professores das licenciaturas da realidade das escolas de ensino fundamental e médio já era um tema muito discutido. A fala de Ludke (1995) é esclarecedora: “se os nossos professores fossem colocados frente a uma turma de segundo grau, como enfrentamos nos estágios ou na prática de ensino, provavelmente não sobreviveriam”. Essa questão já havia sido levantada em pesquisa coordenada pela Professora Vera Candau em 1988 e, segundo afirmou Ludke, os problemas que cercam os cursos de licenciatura são tão antigos quanto sua própria criação.

Ludke, em sua fala durante o Seminário, destacou que um dos pontos-chave que envolve a licenciatura e seus problemas era a necessidade de se desenvolver um vasto programa de pesquisa que se converta em parte integrante da vida acadêmica de professores e alunos. Essa fala da autora data de 1995. Lembremos que foi a partir da década de noventa que se intensificou o aumento do número de instituições de ensino superior privadas e, conseqüentemente, o número de cursos de licenciatura oferecidos por essas instituições, com pouco ou nenhum envolvimento com a pesquisa. Logo, percebe-se que a formação de professores se faz, sobretudo, em instituições

particulares. Isso significa que o principal insumo da educação básica pública - seus professores - depende da qualidade do trabalho do setor privado e que as universidades públicas deixaram de ser protagonistas dessa história.

No âmbito da proposta de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisa realizada por Amaral (2008) apontou que a Faculdade de Educação (FE) da UFRJ apresentou recentemente uma proposta para a reformulação do currículo da formação pedagógica, que busca viabilizar uma integração orgânica com as disciplinas do curso de formação específica e com o estágio curricular supervisionado, atendendo às exigências legais. É fundamental ressaltar que qualquer mudança curricular enfrenta dificuldades e obstáculos que se constituem ao longo das discussões envolvendo diferentes territórios. Em processos democráticos, com extensas negociações, chegar a um consenso não é tarefa das mais fáceis. Ainda mais se tratando de legitimar os diferentes contextos de influência e a perda ou aumento de prestígio das diferentes áreas disciplinares e de currículo.

Conforme o projeto é desejável que um curso de licenciatura desenvolva discussões teóricas e práticas, bem como formação específica e formação pedagógica, desde o primeiro período. Isso não significa aligeirar a formação teórica ou estabelecer uma supervalorização da prática como *locus* da formação docente. Não cabe inter-relacionar teoria e prática como se fossem duas atividades distintas.

Para o desenvolvimento dessa formação, os oradores entendem que se exige uma corresponsabilidade entre a Faculdade de Educação e os institutos na construção do currículo dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, o projeto apresentado se refere ao conjunto de disciplinas e atividades práticas que são de responsabilidade da Faculdade de Educação, constituindo o que se convencionou chamar “formação pedagógica dos cursos de licenciatura”. Nesse projeto, a Faculdade de Educação, juntamente com o Colégio de Aplicação, ou outro campo de estágio, ficam responsáveis por 820 horas.

A unidade de formação nos conteúdos específicos, por 1780 horas. As atividades acadêmico científico culturais - 200 horas - serão supervisionadas pela coordenação do curso. A carga horária de 2800 horas é compreendida como

"mínimo" que pode ser ampliado de acordo com as necessidades dos diferentes cursos.

O texto lança a proposta de que o ingresso, realizado através do vestibular, possa ser feito diretamente para o curso de licenciatura ou através de entrada única comum para bacharelado e licenciatura. Neste caso, o aluno fará a opção para licenciatura ou bacharelado após o término do segundo período. Nestes dois períodos serão oferecidas disciplinas de fundamentação tanto para o bacharelado como para a licenciatura, de forma a subsidiar a opção do aluno. As disciplinas a serem oferecidas pela Faculdade de Educação serão: uma das obrigatórias e Profissão Docente, que integrará a Prática como componente curricular (2º período), e que poderá ser ministrada por qualquer um dos atuais três Departamentos da FE, Administração Educacional, Didática e Fundamentos da Educação.

As disciplinas teóricas, com carga horária de 60 horas cada uma, são equivalentes àquelas oferecidas no currículo do curso de Pedagogia, com exceção da Psicologia da Educação<sup>6</sup>. A mais recente reforma curricular estabelece o seguinte elenco de disciplinas: **Psicologia da Educação; Educação Brasileira; Filosofia da Educação no mundo ocidental; Fundamentos Sociológicos da Educação; Didáticas de “X” I e II<sup>7</sup>; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de “X”**, desenvolvido concomitantemente com as Didáticas de “X” I e II. O estágio é realizado em três semestres, tendo início no 6º período, com carga horária de 100 horas para estudo da realidade educacional, juntamente com a Didática de “X” I (30hs). No sétimo período, o aluno cursa a Didática de “X” II (30hs) e o segundo momento da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de “X” com 150 horas. No oitavo período, as 150 horas de estágio são concluídas. A supervisão do estágio nas escolas e no Colégio de Aplicação é de responsabilidade do professor de Prática de Ensino. Os professores dos campos de estágio participam da orientação das atividades e da avaliação dos licenciandos.

---

<sup>6</sup> A disciplina Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia, é oferecida como Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, com a carga horária de 120 horas.

<sup>7</sup> A simbologia “X” se refere às diferentes disciplinas que integram as grades curriculares dos ensinos fundamental (6º ao 9º ano) e médio.

Para a utilização das horas de prática como componente curricular, o projeto propõe disciplinas que propiciem a participação e vivência de atividades práticas referentes ao desenvolvimento do trabalho docente, e que incluam momentos para a discussão teórica do que for realizado, como prática reflexiva.

As disciplinas do curso de Pedagogia são incluídas no elenco das disciplinas eletivas que podem ser objeto de escolha pelos alunos.

As disciplinas e atividades práticas da formação pedagógica devem estar incluídas no currículo desde o primeiro período, de forma articulada com as disciplinas de conteúdo específico. As disciplinas que compõem a prática como componente curricular, que oferecem possibilidades de abordagem e discussão de aspectos específicos do ensino da disciplina de referência do curso, devem se articular com as dinâmicas vivenciadas na educação escolar como um todo e devem, também, estar imbricadas com as discussões teóricas realizadas no âmbito das disciplinas pedagógicas *stricto sensu*. Podem focar, ainda, situações que incluam dimensões extra-escolares de ensino e aprendizagem, tais como visitas aos sindicatos, às secretarias de educação, aos museus, às instituições de pesquisa de documentos relativos à educação, projetos de educação em espaços não-formais e de trabalho junto aos movimentos sociais, para realização de investigação e análise supervisionada pelo professor de cada disciplina. Em síntese, são atividades que permitem o conhecimento e a interpretação de práticas educacionais escolares e não-escolares e/ou favorecem a pesquisa sobre educação.

O estágio curricular supervisionado está sob a responsabilidade da Faculdade de Educação e deverá estar articulado ao conjunto das atividades de prática de ensino, ambos oferecendo oportunidades e condições para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos teóricos e vivência de situações concretas, desenvolvidas com consciência e senso crítico, política e tecnicamente comprometidas com os contextos em que se realizam os processos de ensino e aprendizagem. Os contextos específicos para a realização do estágio supervisionado são as unidades escolares.

É importante assegurar que cada licenciando possa envolver-se, criar vínculos com o campo de estágio de forma que esse período seja um tempo denso e contínuo. É



preciso que o licenciando acompanhe a vida de uma ou mais turmas, por um período que corresponda ao calendário escolar, e que vivencie o maior número de experiências possíveis dentre aquelas que se desenvolvem no espaço da escola. Recomenda-se que haja pelo menos uma instituição básica e permanente ao longo do processo, e que se busque a diversificação dos espaços sem prejuízo desse aprofundamento.

Na referida pesquisa, Amaral (op.cit) analisou os argumentos de 126 alunos de doze diferentes licenciaturas a respeito das disciplinas pedagógicas, parte integrante do currículo de formação de professores no âmbito da UFRJ. Os alunos apresentaram pontos positivos e negativos a respeito das disciplinas, acreditando na importância e na necessidade de cursá-las para que tenham uma boa formação. No entanto, também foi mencionado que muitas deixam a desejar em relação aos conteúdos abordados. Também ficou claro o descontentamento de alguns poucos alunos em relação à precariedade das instalações da Faculdade de Educação.

Conforme 90% dos entrevistados, as disciplinas pedagógicas obrigatórias são importantes, necessárias e pertinentes para a formação do futuro professor, além de permitirem uma visão ampla da sociedade, apesar de parte desse grupo apontar falhas na oferta dessas disciplinas. No discurso dos alunos, ao apontarem a relevância das disciplinas, é recorrente o uso do argumento de inclusão todas, deixando claro para o auditório a intenção do orador<sup>8</sup> em fazer valer sua tese de que tais disciplinas são efetivamente necessárias para sua formação docente. Esse fato nos leva a constatar que há uma adesão quase total dos respondentes à relevância da formação pedagógica oferecida pela Faculdade de Educação através das disciplinas ministradas.

Acreditamos que esse fato aponta para o papel crucial da FE na formação dos licenciandos, por ser essa unidade a responsável pelo oferecimento das disciplinas pedagógicas. Para ilustrar o uso do argumento de inclusão listamos abaixo algumas respostas:

*“Todas as disciplinas possuem valores e enriquecimento para o futuro educador  
(educação física).*

---

<sup>8</sup> Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), orador é todo aquele que se dirige, verbalmente ou por escrito, a um público (auditório) cuja adesão às suas teses deseja promover ou aumentar.

*“As disciplinas são **todas** importantes” (educação*

*artística). “Considero-as **todas** necessárias” (letras).*

Alguns alunos acreditam na importância das disciplinas e deixam claras suas posições pelo uso de termos como *importantes; primordiais; boas; muito boas; essenciais; úteis*; ou pelo uso do modal *necessárias*. Tais argumentos reforçam a tese dos oradores sobre a relevância dessas disciplinas para sua formação docente.

*“**Importantes** para nossa formação” (educação física)*

*“As acho **boas**, à medida em que propõem uma reflexão a respeito de vários assuntos ligados a educação” (biologia)*

*“Penso que **são necessárias** para a nossa formação. São **fundamentais** para compreendermos a educação e o relacionamento na instituição de ensino” (letras).*

*“Muito **úteis**” (Física).*

*“**Indispensáveis** para a formação como professor” (ciências biológicas).*

*“**Excelentes** disciplinas” (música).*

*“São **essenciais** para a formação acadêmica de um futuro professor” (educação física).*

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

completarei a licenciatura? Seriam necessariamente boas ou, como afirmaram as alunas de Geografia e Química, “um mal necessário”, “necessárias, porém maçantes”?

O uso de argumentos pragmáticos também merece destaque. Esse argumento tem importância direta para a ação. O argumento pragmático não requer, para ser aceito pelo senso comum, nenhuma justificção, ele permite concluir pela superioridade de uma conduta partindo da utilidade de suas conseqüências, e é apresentado como uma simples pesagem de alguma coisa por meio de suas conseqüências. Esse tipo de argumento pode ser fundamentado numa ligação causal comumente aceita, como um mal necessário, verificável ou não. Sobre o argumento pragmático, o utilitarismo funda seus valores, pois afirma, como diz Reboul (1998), que é bom o que é útil à maioria. Para o autor esse argumento elimina os valores superiores: só porque triunfa, uma causa é boa?

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

Acreditamos que essa é uma visão reducionista da proposta de formação docente da FE. A visão simplista da aplicabilidade dos conhecimentos pedagógicos construídos na licenciatura coaduna-se com a visão mercantilista da educação de que alguma coisa é válida na medida em que encontramos formas de absorção e aproveitamento pelo mercado. A prática reflexiva, a proposta das disciplinas contribuiriam para refletir sobre a educação brasileira, tem papel secundário nessa perspectiva. Nesse sentido, o aprendizado seria útil a partir do momento em que o aplico em sala de aula. Os licenciandos parecem esperar das disciplinas pedagógicas que sejam “cartilhas” com instruções passo-a-passo de como atuar junto aos seus alunos. Mas não há uma cartilha única, universal, capaz de dar conta da complexa realidade educacional brasileira, sua diversidade de cores, etnias, valores, hábitos, costumes, diferenças.

Mesmo entre os que acreditam no importante papel das disciplinas na sua formação docente, há aqueles que fazem algumas ressalvas:

*“As disciplinas são válidas, porém existe uma grande diferença pelo professor que a ministra. **Poderia ser** mais semelhante independentemente do professor” (educação física).*

*“**Em sua maioria** são interessantes” (música).*

A fala do aluno de educação física acerca das disciplinas aponta falhas na concepção das ementas e no cumprimento destas pelos professores da FE, indicando que há uma grande diferença em relação às aulas e seus conteúdos, dependendo dos professores que assumem a disciplina no semestre.

Em relação à expressão em sua maioria, aquilo que é considerado normal – no sentido do mais freqüente – determina a norma. Logo, as disciplinas, em sua maioria, seriam interessantes. Mas se cada disciplina é uma unidade que precisa ser analisada e problematizada isoladamente (além de contextualizada junto às outras), esse argumento se enfraquece. Não podemos pensar na maioria das disciplinas como se essa maioria fosse um sujeito único. Ela, a maioria, é formada por múltiplas disciplinas que precisariam ser analisadas caso a caso. Nesse sentido, o todo é mais do que simplesmente somar as partes. A formação pedagógica oferecida pela FE não se resume exclusivamente à soma das disciplinas pedagógicas que oferece. Essas disciplinas formam (ou deveriam formar) uma teia de conhecimentos tecida em conjunto, articulada, atualizada, contextualizada, a partir da qual se pudesse permitir aos futuros professores a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica.

Observamos alguns alunos destacarem a relevância das disciplinas pedagógicas, fazendo, entretanto, ressalvas a algumas delas, seja em relação ao conteúdo, à ementa ou mesmo ao professor. As falas abaixo são esclarecedoras a esse respeito:

*“Estou gostando das aulas de **Filosofia**, mas, em geral, as **demais matérias** me parecem longe do que eu esperava” (letras).*

*“Já concluí as disciplinas teóricas e sinceramente o único curso que contribuiu um pouco à minha formação foi **Fundamentos Histórico Filosóficos**” (história).*

Cada disciplina, em tese, tem um programa único, com ementa, objetivos e bibliografias. Partimos do pressuposto que as ementas são elaboradas por professores de diferentes departamentos, logo, questionamos até que ponto as ementas são conhecidas pelo grupo de professores de cada disciplina, de cada departamento, ou mesmo por todos os professores da FE, efetivos e substitutos. Senão, confirma-se a fala de Tardif (2006), quando a autora destaca que essas disciplinas (no caso da FE, Psicologia da Educação, Fundamentos Filosóficos, Didática etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos.

Apenas dez por cento dos respondentes apresentaram somente pontos negativos a respeito das disciplinas pedagógicas oferecidas pela FE. Os argumentos utilizados pelos alunos indicam que as disciplinas estão aquém das expectativas, desarticuladas da prática, possuem diferentes abordagens do conteúdo e que não há o devido cumprimento das ementas havendo, muitas vezes, sobreposição das ementas.

*“Não nos dá tanta base para sermos professores de 2º grau, ficam mais concentradas em histórias e **pensamentos ultrapassados de educação**” (física).*

*“As disciplinas obrigatórias da licenciatura **nunca** me acrescentaram em nada” (história).*

*“Acredito que muitas disciplinas constituem-se de teorias que **não contribuem de fato** para o trabalho do professor em sala de aula. Postulam teses irrelevantes à realidade do ensino no Brasil atualmente” (letras).*

*“Algumas são **desperdício de nosso tempo**” (educação física).*

*“Surpreendentemente ruins. De **uma superficialidade que salta aos olhos**” (história).*

O argumento de desperdício (de tempo) mencionado pelo aluno de educação física é projetivo e não retrospectivo. Isso significa que se não houvesse essas disciplinas que ele é obrigado a cumprir, o tempo, tanto presente como futuro, seria mais bem

aproveitado. Mas, já que ele vem até à FE, seria desperdício de tempo parar ou mudar de curso.

Uma relevante preocupação dos estudantes diz respeito às ementas das disciplinas. É fato que, devido ao grande número de matrículas anuais na FE, muitos são os colegas de turma que cursam a mesma disciplina em diferentes horários e com diferentes professores. Não é novidade o espanto de muitos deles quando comparam os conteúdos trabalhados ao longo do semestre. Há algumas variações nas propostas trabalhadas por diferentes professores da mesma disciplina. Não nos referimos às diferenças no formato das aulas ou dos mecanismos de avaliação, mas às diferenças de conteúdo apresentado. Logo indagamos: quando essas ementas foram revisadas pela última vez? Por quem? Existe consenso entre os professores da FE que ministram a mesma disciplina a respeito da ementa a ser cumprida e dos objetivos a serem alcançados?

Sabemos que os professores imprimem um tom pessoal às suas aulas conforme sua formação, seus valores, suas experiências profissionais e pessoais. Sabemos também que uma mesma disciplina, como é o caso de Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus ou qualquer outra oferecida pela FE, é ministrada por 4 ou 5 professores diferentes em um mesmo semestre. Esses professores se reúnem para discutir a ementa, o programa, as avaliações? E, ainda, há espaços de interação com professores de outras disciplinas para evitar a sobreposição de conteúdos? Que estratégias a FE vêm traçando para lidar com essas questões? Não estamos propondo uma padronização da disciplina ou do conteúdo, mas uma aproximação entre os professores que as ministram para que possam organizar o conhecimento em questão.

Algumas falas destacadas abaixo ilustram a preocupação dos alunos com essa realidade:

*“Se todas as disciplinas fossem ministradas conforme suas ementas, elas seriam de suma importância” (letras).*

*“Muitas disciplinas possuem em suas designações conceitos que já não dão conta da realidade das discussões que realmente são proveitosas em uma formação docente. Tratam-se apenas de nomes que demonstram os conceitos arcaicos acerca da educação. Um exemplo disso é o curso de Estrutura e funcionamento” (história).*

*“O mesmo tema foi visto em Psicologia I e II” (geografia).*

*“As disciplinas seriam muito importantes se realmente os professores cumprissem a ementa que propõe” (letras).*

Observamos o uso do argumento de sucessão por meio do qual o aluno ressalta que as disciplinas seriam importantes caso as ementas fossem devidamente cumpridas pelos professores. Como afirma Reboul (op.cit. p.173), “pode-se argumentar constatando uma sucessão constante nos fatos, e deles inferindo um nexos causal”, mas não se trata, segundo o autor, de uma demonstração científica. O argumento é sempre provável e o argumento pragmático deriva disso, uma vez que goza de tal verossimilhança que de imediato presume confiança. Será que bastaria o cumprimento das ementas pelos professores para que a “missão pedagógica” fosse alcançada? As ementas devidamente cumpridas confeririam importância às disciplinas pedagógicas? O que os alunos esperam, então, dos professores? Que sejam simplesmente cumpridores do que está prescrito? Será que a causa apontada pelos alunos realmente conduz ao efeito esperado? Nas argumentações dos alunos – sobre o cumprimento das ementas – não estariam os licenciandos confundindo a ementa da disciplina, naturalmente aberta para contemplar diferentes focos de abordagem a partir dos diferentes quadros teóricos escolhidos pelos professores, com o programa da disciplina?

Os argumentos dos licenciandos denotam a preocupação com o ensino oferecido pela FE. Postulam o caráter cansativo das aulas, o conteudismo expresso pelas disciplinas pedagógicas que acreditam serem relevantes para sua formação, mas que, devido ao fato de estarem distanciadas da realidade educacional brasileira, acabam não trazendo contribuições para a compreensão da identidade docente que essa formação necessita. O pouco tempo que os alunos passam na FE, de certo, precisaria ser mais bem articulado e trabalhado. Esse é, provavelmente, o único espaço em sua graduação para a reflexão sobre o que é ser professor. O papel da FE, por meio de suas disciplinas e seus professores, é deixar isso bem claro para seus licenciandos.

O papel das disciplinas pedagógicas não pode ser encarado somente a partir da utilidade, da aplicabilidade prática do que é aprendido e construído no pouco tempo destinado à formação docente na UFRJ. Imbernón (2005) afirma que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Para o autor, “devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação” (p.61).

Dados apontados pelo censo MEC/INEP de 2003 mostram que enquanto em 1993 o ensino público (superior) era responsável por 41% das matrículas contra 59% do ensino privado, esse número se alterou profundamente em 2003, quando a iniciativa privada respondeu por mais de 70% das matrículas de graduação.

Concluindo, podemos dizer que, passados 70 anos, a formação de professores ainda é compreendida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos, ou como um verdadeiro apêndice à formação disciplinar. Essa estrutura, embora possa ter obtido resultados satisfatórios para as condições vigentes na primeira metade do século XX, vem encontrando, atualmente, dificuldades crescentes para cumprir seus objetivos face às profundas modificações no cenário educacional.

### **Referências Bibliográficas**

**AMARAL, D.P.** *Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como território de formação teórica e prática dos licenciandos.* Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

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

\_\_\_\_\_. *Tensão entre Matizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ.* Tese (Doutorado em Educação). Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2005.



**BRASIL/MEC/INEP.** *Censo da educação superior 2005.* Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

Capturado em dezembro de 2006.

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

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

**CARVALHO, A.P.C.** Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que mudança curricular. *Em Aberto*, 1992; 52, pp.51-63.

**DURHAM, E.** Educação superior pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTZMAN, S., BROCK, C. *Os desafios da educação no Brasil.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

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

**GUIMARÃES, L.B.** Desnaturalizando práticas de ensino de biologia. In: Marandino, M.; Selles, S; Ferreira, M.; Amorim, A.C. (orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa.* Niterói: Eduff, 2005.

**HEY, A.P.; CATANI, A.M.** A USP e a formação de quadros dirigentes. IN: Moronisi, M. (org.).

*A universidade no Brasil: concepções e modelos.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

**IMBERNÓN, F.** Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5.ed.

São Paulo: Cortez. *Coleção Questões da Nossa Época*; v. 77, 2005.

**LUDKE, M.** Conferência. Seminário *Novos Rumos para uma Política de Formação e Professores.* Faculdade de Educação/Colégio de Aplicação da UFRJ, 30 de agosto de 1995.

- MONTEIRO, A.** Formação docente: território contestado. In: Marandino, M.; Selles, S; Ferreira, M.; Amorim, A.C. (orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005.
- PALMA FILHO, J.C.** A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (org.). *Trajelórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- PERELMAN, C., OLDBRECHTS TYTECA, L.** *Tratado da argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PILETTI, N.** *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. Fernando de Azevedo. In: FÁVERO, M.L.A. e BRITTO, J.M. *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP-Comped, 2002a.
- REBOUL, O.** *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ROMANELLI, Otaiza.** *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SANTOS, Mônica Pereira dos.** *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*. Relatório de pesquisa. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação em Educação. Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LAPEADE, 2007.
- SANTOS, L.L.C.P.** Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I.P. e AMARAL, A.L. *Formação de professores: políticas e debates*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- SCHWARTZMAN, S.** Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S., BROCK, C. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- TARDIF, M.** *Saberes docentes e formação profissional*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

**VEIGA**, I.P.A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: Amaral, A.L.;  
Veiga, I.P.A. (orgs). *Formação de professores: políticas e debates*. 2.ed.  
Campinas, SP: Papyrus, 2003.

**UNIMEP** – Universidade Metodista de Piracicaba. Política para as licenciaturas da  
UNIMEP.  
2.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998 (Série Institucional, nº 5).